

1. SITUERING OPLEIDINGSDEEL

“durf denken” is het motto van de Universiteit Gent.

Van de studenten wordt het verwacht dat men durft na te denken. Men veronderstelt dat er aan de Universiteit kritische en onafhankelijke breinen studeren.

“Om te durven denken, dien je te leren denken”

Binnen dit opleidingsonderdeel onderzoekt men hoe wij als student een kritisch alsook onafhankelijk brein kunnen ontwikkelen.

Hoe doet men dat? Binnen dit vak stelt men de vraag “wat is wetenschap?”

Wat is wetenschap?

- De wetenschap (kennis) is **waar en betrouwbaar**. Als men iets te weten wil komen over de wereld rondom ons of over onszelf, dan heeft men wetenschap nodig. Vandaag is er reeds al heel wat kennis.
- Wetenschap is betrouwbaar omdat het op **een systematische manier verkregen** wordt.
- Het gaat over “het leren kennen/leren van nieuwe dingen”. Met andere woorden, wetenschap is **een proces van kennisverwerving**.
- De wetenschap gaat over **menselijke kennis** aangezien wetenschap door de mens gebeurt.

Wetenschap omvat verschillende vakgebieden, verschillende wetenschappen en verschillende methoden.

Het nadenken over de wetenschap situeert zich over verschillende eeuwen heen, waardoor we spreken over **een wijsgerige wetenschap**.

1.1. OVER FEITEN, CONCEPTEN, THEORIEËN, VERKLARINGEN EN DUIDINGEN

Binnen de pedagogische wetenschappen heerst er heel wat discussie over;

- Hoe moet men deze wetenschap bedrijven?
- Hoe moet men deze wetenschap onderzoeken?
- Hoe kan men de kennis over de pedagogische kwesties te weten komen?

Er zijn **twee verschillende manieren** om te kijken naar pedagogiek, namelijk:

1. Pedagogiek als een filosofisch antropologische benadering

Men bekijkt de pedagogisch kwesties vanuit een maatschappelijk kader en men beschouwt de opvoeding, het onderwijs alsook vorming als aparte vakgebieden.

2. Pedagogiek als een toepassingsdiscipline

De wetenschap over pedagogische kwesties gebruikt men om daadwerkelijk zaken te veranderen, toe te passen, te implementeren en bijvoorbeeld het onderwijs er anders te laten uitzien.

(!) wat het verschil is tussen beide benaderingen zien we doorheen de lessen.

→ de wetenschapstheoretische discussie: *wat zijn pedagogische wetenschappen?*

1.1.1. Epistemologische vraag

“Wat is echt, wat is waar? Wat is waarheid? Wat is weten? Wat is kennis? Hoe kan men weten dat hetgeen ik zie effectief waar is of echt gebeurd? Als ik weet dat het echt is, wat kan ik daaruit besluiten?”

Voor de 16^{de} eeuw was het idee dat wat men kent/weet rechtstreeks van God kwam. Met andere woorden, men stelde zichzelf geen vragen want het kwam van God. Vanaf de 16^{de} eeuw beginnen enkele filosofen zich bezig te houden met deze epistemologische vraag.

1.1.1.1. Voorbeeld – Freire's pedagogy of the Oppressed

Er staat een stoel en jij ziet de stoel. De vraag: als jij er niet bent en de stoel niet ziet, zou er dan nog een stoel staan?

(!!) Freire vraagt zichzelf af: als er geen mensen zijn om de werkelijkheid te benoemen, is er dan nog sprake van een werkelijkheid? Bestaat er een wereld naast onszelf?

1.1.2. Pedagogiek als kwestie

“Waarom moet men zich de vraag wat is wetenschap stellen?”

1. Maatschappelijk/politiek debat staat bol van de pedagogische vragen

Er zijn heel wat discussies hieromtrent...men is er continu mee bezig.

Enkele voorbeelden van pedagogische vragen:

- Hebben anderstalige kleuters baat bij een taalbad alvorens zij overgaan naar het eerste leerjaar? Ja of nee?
- Mag elk volwassen persoon ouder worden? Mag iedereen een kind krijgen?
- Zijn de eindtermen binnen het beroepsonderwijs goed of niet goed?
- Waarom stoppen veel leerkrachten met hun beroep en komen gepensioneerde leerkrachten terug voor de klas staan?
- Is het onderwijskwaliteit gedaald?
- ...

2. De samenleving heeft torenhoge verwachtingen ten aanzien vd pedagogiek

Dit is ok maar het is belangrijk dat er een specifieke verwachting is naar de pedagogiek, namelijk: de verwachting dat deze wetenschap leidt tot eenduidige antwoorden.

→ **Bijvoorbeeld:** hebben anderstalige kleuters baat bij een taalbad? De verwachting van de samenleving is dat de pedagogische wetenschappen hierop een duidelijk antwoord kunnen geven.

3. De pedagogiek als wetenschappelijke discipline wordt vaak in twijfel getroffen

Ondanks het feit dat er heel hoge verwachtingen zijn vanuit de samenleving, worden deze pedagogische wetenschappen vaak in twijfel getrokken.

- Uitspraak Gwendolyn Rutten (2019): men heeft te veel naar de pedagogiek geluisterd.
- Ben Weyts: met pedagogische inzichten gaat men er niet komen want de ene zegt zwart en de ander zegt wit.

Wat is de conclusie? Enerzijds zijn er hoge verwachtingen ten aanzien van de pedagogische wetenschappen. Anderzijds worden er heel wat vraagtekens geplaatst bij deze wetenschappen.

Pedagogische wetenschappen = sociale wetenschap.

≠ statistiek (er zit een andere wetenschap hieronder die interessant is maar iets anders op tafel legt).

4. Grote zorgen: veel minder eensgezindheid als het gaat om wat nu precies het probleem is, mogelijke oplossingen en hoe onderzoek doen

Men maakt zich grote zorgen (onderwijs, opvoeding) maar men is het minder eensgezind over wat precies het probleem is. Daarnaast is het men niet eens over

de oplossingen. Daaraan voorafgaand is men het niet eens over de onderzoek die uitsluiting moeten bieden.

“*Waarom moet men zich de vraag wat is wetenschap stellen?”*

- Pedagogiek wordt traditioneel omschreven als **de wetenschappelijke studie van opvoeding, onderwijs en vorming.**
- Sinds het ontstaan is er heel wat discussie over wat nu precies het vakgebied van de pedagogiek is of zou moeten zijn. Er is nooit een moment van duidelijkheid over geweest en er zal altijd discussie rond zijn.
- De geschiedenis van de pedagogiek is een verzameling van pedagogische stromingen en onderzoeksmethoden. Niet iedereen is het met elkaar eens. De discussie vertaalt zich in een verzameling van pedagogische stromingen die samenkomen.
- De discussie vertaalt zich in de academische wereld in een onophoudelijke zoektocht naar de meest geschikte onderzoeksmethode om pedagogische vraagstukken te verkennen en te vatten.
→ Het vertaalt zich in de discussie of men kwalitatief of kwantitatief onderzoek moet voeren.

“**pedagogiek in meervoud**” slaat op twee dingen:

1. Binnen de pedagogische wetenschappen situeren zich heel wat subdisciplines (bv: orthopedagogie, sociale pedagogiek..)
2. Er zijn verschillende theoretische en empirische kaders

Doordat er sprake is van verschillende theoretische alsook empirische kaders komt men in conflict. De drang die men heeft naar eenduidige antwoorden en het idee over hoe het echt moet, zorgt ervoor dat de **discussie over het meervoud** binnen de pedagogische wetenschappen **onder druk** staat.

Men denkt dat die pedagogische kennis tot één soort kennis zou moeten leiden maar dit zorgt ervoor dat het moeilijk is om die discussie te voeren.

Binnen de Westerse samenleving is er een dominant beeld over wetenschap waar men op zoek gaat naar eenduidige antwoorden. Gevolg? Door dat dominant beeld verdwijnen heel wat vragen zoals:

- Wat is opvoeding?
- Opvoeding door wie?
- Waartoe dient opvoeding?
- ...

1.1.3. Wetenschap als “quality label”

Vanaf de 17^{de} eeuw stelt men vragen bij de dominantie van de Almachtige God, *wat is er dan wel echt?*

Hierop krijgt men verschillende antwoorden en het debat rond deze vraag staat centraal gedurende de lessen.

Men heeft **theorie** nodig om wetenschap te onderbouwen. Om deze uit te leggen heeft men concepten en begrippen nodig. Theorie kan twee betekenissen hebben, namelijk:

1. Theorie vertrekkend vanuit hypothesen.
2. Theorie vertrekkend vanuit denkbeelden.

HYPOTHESEN	DENKBEELDEN
-------------------	--------------------

Begrippen <u>en</u> concepten: nodig om een hypothese op te bouwen.	Duidingen: er is discussie mogelijk, men gaat via duidingen uitleg geven over een bepaald onderwerp in een actueel thema.
Nodig om theorie te verkondigen – zoektocht naar verklaringen.	Mens- en samenlevingsopvattingen vd denkers die denkbeelden ontwikkelen spelen een belangrijke rol.
Toetsing <u>en</u> weerlegging: men kan een hypothese toetsten, als deze niet juist blijkt te zijn dan kan deze weerlegd worden <u>en</u> wordt deze niet langer als juist/relevant beschouwd.	Discussie mogelijk <u>maar</u> geen weerlegging. Denkbeelden kunnen niet juist of juist zijn (*)
Verbindingen <u>en</u> verhoudingen.	Stromingen: grondslagen <u>en</u> vooronderstellingen.
“ <u>stijgende lijn</u> ”	“ <u>iedereen heeft eigen denkwijze over iets</u> ” → thema’s variëren op basis van relevantie in een bepaalde context.

(*) Met andere woorden, er kunnen kritieken ontstaan maar het kan niet weerlegd (geschrapd) worden als zijnde “niet juist”. Vanaf hier vertrekt men vanuit de 16^{de}-17^{de} eeuw. Heel wat theorieën zijn vandaag nog steeds relevant en worden meegenomen om te discussiëren over wetenschapsfilosofie.

Beide vertrekpunten zijn relevant voor de pedagogische wetenschappen en sociaal werk.

Wat zijn belangrijke elementen van begrippen en concepten?

- Elk woord of begrip heeft een geladen connotatie. Met andere woorden, begrippen en concepten zijn niet waardenvrij, **niet neutraal**, ahistorisch...
- Op welke manier een begrip geladen is, is **afhankelijk van de socio-economische en politieke context** waarin het gebruikt wordt.

1.1.3.1. Wolfgang Brezinka (1928, Berlijn)

Hij geloofde in **de positivistische wetenschapsopvatting**. Deze opvatting gaat ervan uit dat men theorie nodig heeft om de pedagogische wereld vorm te geven (“niet theorievrij”)

Men onderscheid:

- Empirische pedagogiek: neutraal en objectief
- Normatieve pedagogiek: waarden betrekken

Kennis is een normatief begrip en hij wilt een realistische wending in de pedagogiek, namelijk scheiding tussen wetenschap en niet-wetenschap.

Als men deze positivistische opvatting doortrekt, dan zijn er enkele nadelen:

- Het pedagogisch handelen wordt **begrensd tot een technologische manipulatie**
→ Bijvoorbeeld: onderzoek naar het leren lezen van kinderen wordt vertaald naar hoe het leren lezen in de hand gewerkt moet worden en hiervoor heeft men een handboek nodig. Het handelen wordt gereduceerd tot een technologische fiche maar critici merken op dat er veel uitvalt in de discussie.
- **Het gevaar van dogmatiek**: alles reduceren tot het middel-doel denken.
 - o **Technologisch weten is blind voor inherent waardeoordeel**: het is niet neutraal maar men ziet het niet omdat men er niet bij stilstaat omdat de wetenschap zo objectief en neutraal overkomt, terwijl het niet zo is (“gemaskerde blindheid”).

1.1.3.2. Thomas van Aquino (1225, Italië)

Hij was een filosoof en theoloog. Hij deed aan **realistische kennisleer** met een focus op de kracht van menselijke rede. **Veritas est adaequatio intellectus et rei**: men begint te geloven in de kracht van de menselijke rede en men heeft de kracht om zelf te beslissen.

Hij stelt zich vragen bij het Goddelijk geloof en maakt een onderscheid tussen wereldse en geestelijke macht tijdens zijn zoektocht naar de waarheid.

→ “*de waarheid zit in het oordeel*”: de mens is in staat om de waarheid te vinden door middel van zijn/haar eigen intellect.

1.2. DE PEDAGOGIEK ZAL WIJSGERIG ZIJN OF ZAL NIET ZIJN?

Men besluit:

- Er is meer dan het toetsten van zintuigelijke waarnemingsuitspraken (“empirische kennis”).
- Er is een kritische discussie mogelijk alsook wetenschappelijk onderzoek.
- Het is natuurwetenschappen en conceptueel geladen.
- Er is ... theoretisch onderzoek:
 - o Wijsgerig-pedagogisch onderzoek
 - o Inleiding/aanzet in dit opleidingsonderdeel

“...een weg die reflectie veronderstelt en in die zin de stap terug van het beschouwende, theoretische vraagt.”

- **Inzicht in argumentatie**: argumentatie van de ander uit elkaar halen en deze kunnen weerleggen, ook al zit die met cijfers en moet men voor onszelf de argumentatie kunnen opbouwen.
- **Verhouding praxis en wetenschap**: wat is praktijk en wat is theorie? Wat is de verhouding ertussen? Wat moet eerst gebeuren? Waar en op welke manier kan theoretische inhoud en kennis een rol spelen in de praktijk?
- **Het doel?** Normatieve standpunten (“pedagogische overtuigingen”) leren duidelijk maken en weerleggen.

2. SOCIALE WETENSCHAPPEN

2.1. WETENSCHAPSFILOSOFIE VD POSITIEVE WETENSCHAPPEN

De kenmerken van het positivistisch idee:

Demarcatiecriterium	Er is een scheiding tussen wetenschappelijke kennis <u>en</u> niet-wetenschappelijke kennis. Men stelt een standaard op om te kunnen zien of het wetenschap is, of niet. Dat standaard kan variëren <u>alsook</u> complexer worden. → Popper : alleen wat falsificeerbaar is, is wetenschappelijk. → Popper : het demarcatiecriterium voldoet niet aan zichzelf <u>want</u> dit is geen wetenschappelijk criterium
----------------------------	---

Epistemische deugden	De eisen waaraan een goede wetenschappelijke theorie moet voldoen <u>en</u> op grond waarvan beoordeeld wordt of de ene theorie de voorkeur heeft boven de andere. Er zijn strikte wetmatigheden nodig om de causale structuur van de werkelijkheid vast te leggen. Binnen de sociale wetenschappen zijn wetmatigheden " ceteris paribus ": stel dat alle contextfactoren gelijk zijn, dan zal "dat/die wet" wel gebeuren.
Determinisme	Deterministisch wereldbeeld: alle veranderingen in de wereld worden een geheel <u>en</u> zonder uitzondering beschreven door strikte wetmatigheden. Men gelooft in een causaal netwerk waarbij dat netwerk de wereld maakt. Het is aan de wetenschap om al deze causale verbanden in kaart te brengen. Deze wetmatigheden worden geloofd <u>en</u> men spreekt van een gesloten causale structuur. ↔ probalistisch: het zal waarschijnlijk zo zijn.
Essenties	Het doel is om de essentie in kaart te brengen <u>en</u> op die manier de wereld te ordenen in een bepaalde structuur.
Naturalisme	Alles past in één wereld ("reductionisme"). Er is één wetenschappelijke werkelijkheid...daarbuiten is er strikt genomen niets.
Voorspelbaarheid <u>en</u> beheersbaarheid	De betrouwbaarheid van wetenschappelijke voorspelling, geholpen door technologie, geven de mens de beheersbaarheid over alles.

2.2. WETENSCHAPSFILOSOFIE VD SOCIALE WETENSCHAPPEN

"social and behavioral sciences" (gedrags- en maatschappijwetenschappen)

De menswetenschappen staan tegenover de natuurwetenschappen en botsten met elkaar. Maar is dat ook zo?

Wat is het studieobject?

- **Materiele object:** menselijk gedrag (eigen handeling en interactie tussen mensen).
- **Formele object:** het sociale (resultaat van eigen handelingen en interacties, het gaat een stap verder).
aspecten van menselijke gedragingen

Wat is het studieobject van de pedagogiek?

- **Opvoedingspraxis:** gedrag als opvoedende en opvoedbare sociale wezen.
- **Empirisch formeel:** standaardvisie of naturalistische visie (men gaat ervan uit dat men het sociale empirisch kan onderzoeken).

Sluit de sociale wetenschap beter aan bij de naturalistische visie of eerder bij de hermeneutische wetenschap? Er is nood aan interpretatief onderzoek want de sociale wetenschap heeft een **instabiel statuut**. Dit slaat op de aard van wetenschap. Er heerst een **methodestrijd** wat het gevolg is van de discussie. Deze methodestrijd gaat over de strijd tussen de kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden (pessimisten ↔ optimisten).

Is het pre- of multi-pragmatisch?

- **Pre-pragmatisch:** men moet kiezen of men in de ene of andere wetenschap zit. Er moet een keuze gemaakt worden zodat men verder kan (⊗).

2019-2020

- **Gevolg?** Geen rationale consensus over de theorievorming, verklaringsmodel en methode van de pedagogische wetenschappen.
- **Multi-pragmatisch:** er zijn meerdere wetenschappen mogelijk. Er zijn verschillende soorten benaderingen mogelijk van de sociale wetenschappen om de realiteit te onderzoeken (😊)

“elke sociale wetenschapper is ook een (wetenschaps)filosoof.”: dit wordt verwacht maar waarom zou elke wetenschapper ook een wetenschapsfilosoof zijn? Door het feit dat de sociale wetenschappen een instabiel statuut hebben, toont dit dat de wetenschappers een standpunt moeten innemen en keuzes moeten maken. Met andere woorden, men moet nadenken over de aard van de wetenschap die men beoefent (=wetenschapsfilosoof).

Samenvattend:

Er is onenigheid over de onderzoeksmethode; kwalitatief en kwantitatief.

Er is onenigheid over het onderzoeksobject; individu (handeling/interactie) en sociale

(!) Het is belangrijk om te zien dat het hoofdstuk ingaat op deze discussie/onenigheid. Hier gaat het debat over.

2.2.1. Onderzoeksobject

INDIVIDUALISME	HOLISME
<p>“Weberiaanse visie”</p> <p>Individuele handeling <u>en</u> interactie. → Men gaat ervan uit dat sociale systemen constructies zijn van individuele handelingen <u>en</u> interacties.</p> <p>(MI) systeem = f (individu + interactie): het zijn constructies. Het is dus niet iets dat bestaat <u>en</u> dat we kunnen onderzoeken. Men moet kunnen terugkeren naar de individuen <u>en</u> interacties.</p>	<p>“Durkheimiaanse visie”</p> <p>Sociaal structuur/systeem. → Men gaat ervan uit dat sociale feiten extern van individuen zijn <u>maar</u> die individuen bespreken.</p> <p>(MH) individu = f (systeem): wetten, normen, rollen, instituties, opinies ...</p>

Het gevolg van deze onderzoeksobjecten is de onderzoeksmethode.

2.2.2. Onderzoeksmethode

ERKLÄREN (verklaren)	VERSTEHEN (begrijpen)
“harde lijn”	“zachte lijn”
Causaal-nomologisch	Hermeneutisch-interpretatief
Men gaat op zoek naar wetmatigheden. Het wordt de standaardvisie genoemd. Dit valt terug op de natuurwetenschappen.	Men gaat op zoek naar betekenissen.

2.2.3. HEMPELS causaal-nomologisch (“erklären”)

Hij is een logisch empirist en beschreef het “deductief-nomologisch model”.

Wat is **de essentie?** Deductie en **deductief argument**. Het argument betekent dat wat men besluit logisch volgt van wat men bestudeert. Met andere woorden, er is iets en aan de hand van deductie kan men iets eruit afleiden.

→ “**X volgt logisch uit**”: hij benoemt dit enerzijds het te verklaren fenomeen

(“explanadum”) en anderzijds alle verschillende verklarende factoren (“explanas”).
=logische deductie.

Volgens Hempel is er **geen onderscheid tussen** verklaren en voorspellen. Het enige verschil is “tijd”. Het ene doet men als het fenomeen zich al heeft voorgedaan en het ander doet men als het fenomeen al gebeurd is. Met andere woorden (!) als het nu al gebeurd is of het moet nog gebeuren, men vindt hetzelfde.

→ Bijvoorbeeld – armoede: als dit fenomeen zich voordoet, zal het altijd te voorspellen zijn. Men moet niet wachten om iets te doen want men weet wat er zal gebeuren.

Causale verklaring: als men A doet, mag men B verwachten. Als de prof de verwarming aflegt, zullen wij het koud krijgen. Deze verklaringen zijn volgens Hempel deductief-nomologisch maar niet alle deductief-nomologische verklaringen zijn causaal.

2.2.4. TAYLORS hermeneutisch-interpretatief (“verstehen”)

Grondlegger? Schleiermacher.

Vader geesteswetenschappen? Dilthey.

→ Hem kunnen we plaatsen bij het onderscheid “verklaren” en “begrijpen”.

In de geesteswetenschappen is er sprake van **een hermeneutische inslag**: men probeert te begrijpen wat er gebeurt en wat iets betekent voor iemand binnen een sociale werkelijkheid.

“**Trying to make sense of...**”: men probeert betekenis te onthullen door middel van het onderzoeksobject (tekst of tekst-analoon). Men probeert iets te verstaan/begrijpen en men gaat op zoek naar de betekenis van een tekst.

Er zijn **vier manieren** om dit te doen (“**proces van betekenisontsluiering**”):

1. **Betekenis voor subject:** men gaat op zoek naar de betekenis van een object voor iemand (het individu) of een groep (meerdere individuen).
2. **Coherente expliciete betekenis:** men scheidt orde in de chaos. Men gaat van een soort fragmentarische chaos naar een coherente betekenis.



3. **Betekenis ≠ betekenaar:**

- Betekenaar: het symbool (het teken) dat de boodschap inhoudt.
- Betekenis: de uitleg van de boodschap.

4. **Betekenis die alleen maar bestaat in relatie tot andere betekenissen**

→ Bijvoorbeeld: de betekenis van de stoel is er alleen maar als men allemaal afgesproken heeft dat het een stoel is. Er is nood aan een algemene afspraak in het systeem om de betekenis te kunnen afleggen.

2.2.4.1. Hermeneutische cirkel

“Er is een netwerk/groter geheel dat ervoor zorgt dat een betekenis een betekenis heeft.”

Een interpretatie blijft altijd binnen een netwerk van betekenissen en op die manier krijgt die interpretatie betekenis binnen dat netwerk. Met andere woorden, een interpretatie is ene deel van een geheel.

Semantisch Hollisme: het begrijpen dat een betekenis altijd binnen een groter geheel van betekenissen hoort. Interpretaties zijn mogelijk maar deze begeven zich binnen een netwerk. (!) **interpretaties = intersubjectief:** men kan niet bewijzen vanuit externe factoren aangezien men binnen het intern netwerk blijft.

2.2.4.2. Hermeneutische problemen

Externe verificatie	Interpretatie kan niet geverifieerd worden aan de hand van externe feiten. Het alternatief zit in andere interpretaties. Bijvoorbeeld: men kan niet bewijzen dat een stoel een stoel is vanuit externe factoren <u>maar</u> wel vanuit andere interpretaties zoals het feit dat het geen tafel is.
Objectieve justificatie	Interpretatie kan niet gerechtvaardigd worden op basis van objectieve bewijsgronden. Het alternatief zit in de <u>diepte</u> van de interpretatie. Bijvoorbeeld: het is geen stoel <u>maar</u> een schommelstoel.

(!) geen van beiden zijn mogelijk binnen de hermeneutisch-interpretatieve methode. Het gevolg is dat de hermeneutisch-interpretatieve verklaring onvermijdelijk subjectivistisch en internalistisch is.

2.2.4.3. Hermeneutische interpretaties

Sociaal gedrag & tekst:

Wat heeft gedrag met tekst te maken? Men zoekt een analogie van een tekst-analoon. Er zijn woorden, zinnen, gedragingen en gedragssequenties. Gedragingen in betekenisvolle sociale situatie zijn intentioneel en een beschrijving van intenties, emoties, verlangens. Dit is betekenis.

De handeling wordt bestudeerd, wordt vertaald naar een tekst/verhaal. Hier ziet men het probleem van heterogeniteit.

Probleem heterogeniteit:

Het is verschillend, namelijk er is geen homogeen gegeven/geheel.

- **Zelfinterpretatie:** men kan dit enkel maar doen als het fenomeen zich al eens heeft voorgedaan.
- **Interpretatie van interpretatie:** zelfinterpretatie ingebed in stroom van betekenisvolle en intentionele toestanden.
- **Geen “ex ante factum” (voorspelling:** een “ex post factum” is mogelijk (een verklaring) maar een “ex ante factum” niet (een voorspelling). Met andere woorden, men kan niet voorspellen als het niet is gebeurd. Een te verklaren fenomeen moet per definitie reeds gebeurd zijn.

Exacte voorspellingen zijn onmogelijk omdat predicties voortvloeien vanuit volgende drie elementen, namelijk:

- o Predicties vereisen een “gesloten systeem”
- o Predicties vereisen exactheid en precisie
- o Predicties vereisen dat alle toestanden van een systeem kan beschreven worden op dezelfde manier

2.3. ROL VAN SOCIALE WETENSCHAPPER IN DE SL?

Een sociale wetenschapper is belangrijk voor de politiek, maakt sociale problemen zichtbaar en gaat op zoek naar alternatieven.

De sociale wetenschapper is zowel objectief alsook subjectief. Om keuzes te maken, is subjectiviteit nodig maar is er ook objectiviteit nodig voor de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

3. MODERNE WIJSBEGEERTE

De epistemologische kwestie = leer van de kennis. Het gaat niet zozeer over de inhoud van de kennis maar eerder over het statuut van de kennis zelf. Men gaat **op zoektocht naar de fundamenteen en grenzen van het weten.**

“Hoe weten we dat we iets weten?”

Welke filosofen zijn de zoektocht aangegaan en trachtten hierop een antwoord te vinden?

3.1. DRIE GROTE STROMINGEN

Deze stromingen zijn zéér relevant voor de ontwikkeling van de pedagogiek. Zij hebben (on)rechtstreeks heel wat invloed uitgeoefend op hoe de pedagogiek zich heeft ontwikkeld en hoe de pedagogiek eruit ziet als wetenschap.

Binnen elke stroming wordt er telkens een duidelijke link gemaakt maar Kant is de enige die een rechtstreekse link heeft met de pedagogiek. Met andere woorden, de eerste twee filosofen behandelden de pedagogiek minder als wetenschap omwille van het tijdsperk dat men leefden.

3.1.1. DESCARTES (1596-1650) – rationalisme

Hij is één van de eersten die de zoektocht naar de fundamenteen en grenzen van het weten is aangegaan. Voor de 16^{de} eeuw was men in de filosofie niet bezig met de epistemologische vraag... dit was te wijten doordat God een grote plek opnam in het filosofisch denken van de mens.

Vanaf de 16^{de} eeuw komt hier verandering in. Descartes zorgde voor een revolutie en ommekeer in denkwijze.

Hij zegt:

- **Rationalisme staat centraal:** als men iets wil weten, dan moet men het verstand raadplegen (de Rede).
- De **empirie** is van **ondergeschikt** belang. Met andere woorden, de zintuigelijke waarneming is ondergeschikt en moet eerst getest worden.
- Descartes is één van de eerste die duidelijk op zoek gaat en had daarbij ook een **grote invloed op** de manier waarop wij als mens tot op vandaag naar de wetenschap kijken.
- Hij gaat **op zoek naar de juiste methode en naar de rol van het subject.** Dit doet hij om tot wetenschappelijke kennis te komen. In zijn filosofie is het duidelijk dat hij wel in God gelooft maar dat er naast God ook iets anders is, namelijk de mensen. Vanuit de Rede gaat hij op zoek naar *“Wat is (on)waar?”*

Wat is de kern van zijn filosofie? Hij gaat op zoek naar de juiste methode om tot waarheid te komen. Men moet op zoek naar een bepaald criterium die discussie uitsluit zodanig dat er geen twijfel bestaat over “wat is waar”.

Hij houdt een zoektocht naar enerzijds kennis en anderzijds emancipatie (= ontvoogding van de burger). Hij wil de macht bij de burger zelf leggen in plaats van bij een bovenaardse autoriteit, namelijk God. Dat proces van emancipatie komt voort vanuit zijn eigen leven. Zijn zoektocht naar de epistemologische kwestie zit heel sterk in die existentiële bekommernissen

Mathesis universalis idee: hij spiegelt zijn filosofie aan de wiskunde. Mochten men zoals in de wiskunde al de rest van de werkelijkheid kunnen bekijken dan heeft men een helder iets. In de wiskunde begint men met een zekerheid en bouwt men verder op het ander. De uitkomst is even zeker als hetgeen waar men is mee begonnen.

De **pedagogische invloed vandaag** is een constructieve werkwijze (=deconstructie om van die onderdelen tot een nieuw geheel te komen).

Kritiek: delen kan men pas begrijpen in het geheel dus het is onmogelijk om ze van elkaar te bestuderen om iets van het geheel te weten. Ze hebben pas betekenis in het geheel. Hij gaat op zoek naar een onbetwifelbaar en evident uitgangspunt. Iets wat waar is.

3.1.1.1. Onbetwifelbaar uitgangspunt

Descartes gaat **op zoek naar** een onbetwifelbaar uitgangspunt **via de methodische of epistemologische twijfel**¹.

Er zijn drie stappen:

1. **Dwalingen:** alles wat we tot nu toe weten van inzichten van voorafgaande filosofen en wetenschappers, daarop kan men niet vertrouwen aangezien zij zich niet bezighielden met na te denken of hetgeen zij kennen effectief waar is. Misschien hebben zij gelijk, misschien niet.

Met andere woorden: *“alles wat we dachten te weten, moeten we aan de kant schuiven”*

2. **Zintuigen:** empirie is ondergeschikt aan de Rede.

Er zijn twee redenen waarom Descartes die zintuigen niet vertrouwt, namelijk:

- **Argument van de illusie**

→ Bijvoorbeeld – “de stok”: kan men vertrouwen op eigen zintuigen? Nee, als men een stok in het water steekt, dan lijkt die gebroken maar is het niet.

- **Argument van de droom**

Dit is een generalisatie. Hij generaliseert altijd een voorbeeld, namelijk: een droomtoestand kan men niet afbakenen.

3. Denken

- **Het voorwerp van het denken (Malin Génie):** $1+1=2$ is iets waar men zeker van is maar men kan nooit zeker zijn of men niet bezeten is door een demon/duivel waardoor hetgeen men denkt niet echt is maar beïnvloed wordt door die demon

(!) dit zien in de tijdsgeest want destijds was er een groot geloof in God en de Duivel. In de huidige context is dit bizar.

- **Twijfelen:** dit is de laatste stap. De activiteit van het denken is de enige zekerheid die men heeft. Hij zegt: men kan niet twijfelen over het feit dat je bestaat, als je niet bestaat. Met andere woorden: het feit dat je twijfelt/denkt is de enige zekerheid die wij hebben dat wij bestaan. Voor Descartes is dit het onbetwifelbare uitgangspunt. *“je pense donc je suis”*

EXAMEN:

Wat betekent het citaat *“je pense donc je suis”*? Men gaat op zoek naar iets waar we zeker van zijn. Met andere woorden; we gaan van laatste stap naar de eerste stap binnen de epistemologische twijfel.

¹ **Twijfel over kennis:** het is belangrijk om te zien dat het een techniek/stappenplan/procedure is die men moet volgen om tot dat uitgangspunt te komen. Met andere woorden, om te komen tot iets waar men 100% zeker van is

Filmfragment:

Descartes werd vervolgd omwille dat hij God links liet liggen. Zijn uitgangspunt van “*je pense, donc je suis*” gaat uit van een ontlichaamd bewustzijn (= een scheiding tussen ik en het lichaam, het denken en het lichaam... met andere woorden een scheiding tussen het fysische en psychische = psychofysische dualiteit). Dat ontlichaamd bewustzijn is een gevolg van zijn filosofie en heeft niets te maken met de beleving maar zit in het lichaam als een soort uitgebreidheid (we hebben het niet nodig).

Hij ziet de kern van de mens in het denken van de mens, en alles wat daarrond hangt, zoals het lichaam, wordt gezien als een uitgebreidheid/aanhangsel dat men niet nodig heeft. Zolang men maar rationeel kan nadenken.

Ten gevolge van Descartes zijn filosofie bestaat de mens enerzijds uit het denkende, anderzijds uit het lichamelijke (dit klinkt voor ons niet verrassend want het zit al diepgeworteld in onze eigen cultuur). Het idee dat uw fysiek en uw psyché gescheiden is, wordt vandaag ferm bediscussieerd.

Het belangrijkste gevolg? Het ontstaan van het behaviorisme. Dit betekent het gedrag bijsturen op basis van de handelingen van de mens (een focus op het lichaam). De focus leggen op het lichaam is enkel mogelijk doordat Descartes spreekt over een scheiding van de twee. Het **Cartesiaans dualisme** is het gevolg van zijn *je pense donc je suis*. Dit betekent een onderscheid tussen de denkende mens en de lichamelijke mens.

Het gevolg van zijn “*je pense, donc je suis*”? Cartesiaans dualisme, onderscheid tussen de denkende mens en de lichamelijke mens.

3.1.1.2. Heropbouw van zekerheden

Door de epistemologische twijfel is Descartes tot **een absoluut zeker uitgangspunt** gekomen, namelijk: als je twijfelt dat je denkt dat je bestaat, ben je zeker dat je bestaat omdat je denkt (“twijfel als beginsel”).

Systematische opbouw niet diepgaand kennen want het komt niet voor in het handboek. Het is wel belangrijk om mee te denken.

1. Zekerheid van de wiskunde (Malin Génie)
2. Zekerheid van de buitenwereld (Droom)
3. Zekerheid van de zintuigen (Illusie)

Alle drie worden weerlegd door zijn heropbouw van zijn redenering.

(!) De volgorde waarin hij de zekerheden terug opbouwt...



Deze volgorde is belangrijk omdat het denken voortkomt vanuit het waarnemen (de buitenwereld) en God. Deze heropbouw is een argumentatie voor Descartes waarom zintuigelijkheid (empirie) ondergeschikt is aan de Rede.

(!!) Vandaag is men van het omgekeerde overtuigd, namelijk men gelooft meer in het waarnemen dat in hetgeen men denkt... Descartes zet “het denken” op nummer 1 want wat men denkt is zekerder dan hetgeen men kan waarnemen.

3.1.1.3. De waarde van de filosofie van Descartes

In de filosofie van Descartes wordt er voornamelijk toegespitst op het individu/het subject. Dit zorgde voor **een grote revolutie** in die tijd, namelijk een wending naar het subject alsook een focus op het subject (het individu).

Het subject is:

- Het vertrekpunt
- Een criterium van zekerheid

Deze wending is bepalend geweest voor de Westerse filosofie. In het Westen was en is het individu zeer sterk aanwezig (“begin van de individualisering”). In andere culturen kan dit verschillen. Men leert het object kennen maar het is het subject die de kennis zal verwerven/actief zal opbouwen.

→ **Empirie is ondergeschikt:** ervaring is niet iets wat men als subject ontvangt (je ziet het niet en ervaart het dan) maar ervaring is iets dat men overdenkt. Je ervaart iets, je denkt er over en dan pas weet je iets.

Wat is de conclusie?

Descartes heeft geprobeerd om de strijd met onderdrukking/vooroordelen/autoritaire régimes...aan te gaan. Zijn filosofie is heel goed in die sfeer te plaatsen maar tegelijkertijd heeft dit gezorgd voor **een heel enge opvatting van wat goed onderzoek is** of zou kunnen zijn.

3.1.1.4. Scheiding objectiviteit en subjectiviteit

Wat is het gevolg van Descartes zijn lezing in verband met de epistemologische kwestie? In les 2 is er een onderscheid gemaakt tussen de empirisch-analytische en interpretatieve onderzoeksmethode gemaakt. Zonder de filosofie van Descartes was dit niet mogelijk als de wending naar het subject er niet geweest was. Destijds was het de eerste keer dat men een onderscheid maakte tussen iets denken te weten en iets echt weten.

→ **Vandaag:** onderscheid tussen objectiviteit en subjectiviteit.

3.1.2. LOCKE (1632-1704) – empirisme

Hij is te situeren in de vroege Verlichting. Net zoals Descartes startte hij een zoektocht naar de fundamentele van het weten.

Wat is het beginpunt van de filosofie?

Als individu is men een onbeschreven blad ("tabula rasa"), men weet niets, er zit niets op voorhand vast in het denken.

Wat heeft men nodig? Zintuigelijke ervaringen om iets te kunnen construeren of erover te kunnen denken.

Kennisverwerving via ervaring.

→ de discussie hierbij is: kan men iets weten ook al heeft men het zelf niet ervaart? (!!)

Wat is kenmerkend voor het empirisme?

Kan men delen van het geheel bestuderen of moet men het geheel op zich bekijken?

Het empirisme zegt: men moet een ervaring opdoen, nl men moet iets zien. Die ervaring gaat men nooit in zijn geheel zien maar in kwaliteiten/kenmerken van dat wat men ziet (bv: zien we een appel, dan zie we eerst dat die rood is en een steel heeft... (verschillende kwaliteiten)). Deze bundeling van kwaliteiten maakt onze zintuigelijke ervaring.

⇒ **Bundle theory:** het bundelen van allerlei verschillende kwaliteiten/kenmerken die onze ervaring samen vormgeven.

(!) Dit is een groot verschil met Descartes want hij gaat op zoek naar de absolute zekerheid (zijn streefdoel) maar in het empirisme gaat men ervan uit dat een absolute zekerheid niet bestaat. Wat bestaat wel? Gradaties van waarschijnlijkheid; het één is meer zeker dan het ander.

3.1.3. HUME (1711-1776) – empirisme

Hij situeert zich in de Verlichting en net zoals zijn voorgangers zocht naar de fundamentele van het weten.

Hume **radicaliseert het empirisme** en zet zich in op observatie. Hij radicaliseert het zintuigelijk idee van kennisverwerving via ervaring.

Doordat hij het empirisme radicaal doortrekt, botst hij op heel wat problemen die hij probeert op te lossen. Met andere woorden, het wordt sceptisch/fataal want als men van niets zeker kan zijn, wat kan men dan doen?

De kritiek? Hume's filosofie is sceptisch.. wat ken men ermee aanvangen? Scepticisme is futiel omdat dit op filosofisch vlak steekhoudt maar Hume bekeek of dit scepticisme ook dagelijks bruikbaar was.

3.1.3.1. Scepticisme met betrekking tot causaliteit

Het gevolg van zijn scepticisme? Oorzaak-gevolg relatie; als het ene gebeurt, zal het andere ook gebeuren. Hume zegt dat er geen zekerheid is maar wel een **waarschijnlijkheid**.

***Het basisidee:** "het is niet omdat iets zoveel keer gebeurt, dat men ervan mag uitgaan dat het de volgende keer nogmaals zal gebeuren."*

Voorbeeld "biljartballen":

Bal 1 rolt en botst tegen bal 2 waardoor bal 2 ook rolt. Hume zegt: deze causale relatie klopt niet want men ziet niet zozeer de kracht die bal 1 op bal 2 uitoefent maar men ziet het gevolg van de botsing. Met andere woorden, men ziet wat er na elkaar gebeurt maar de "ten gevolge van elkaar" ziet men niet.

Wat is de conclusie? Causaliteit bestaat niet en alle kennis wordt gedegradeerd tot waarschijnlijkheid. Als een aantal dingen opvolgend gebeuren, dus als de graad van waarschijnlijkheid groter is, betekent dit niet automatisch dat de garantie er is dat het nog eens gebeurt.

→ **Probleem van inductie:**

- Men gaat ervanuit dat wanneer men een aantal keer iets empirisch waarneemt, dat dat iets algemeen wordt waarop men kan vertrouwen. Volgens Hume is dit niet waar; *het is niet omdat men iets meerdere keren heeft waargenomen dat dat kan benoemd worden tot een algemene wet.*
- Relatie tussen verleden en toekomst: het verleden vormt ons beeld van de toekomst (bv: als ik mijn hand in het kokend water zou steken, dan zal dat pijn doen).

Futiel scepticisme: deze sceptische conclusies treffen enkel de epistemologie en niet het dagelijks leven van de mens (bv: je mag zeker zijn dat de prof haar les afsluit, dat de zon zal opkomen...) In het dagelijks leven kan men zich baseren op enkele zekerheden en dagelijkse gewoonten.

Volgens Hume is het scepticisme geen probleem aangezien het voornamelijk slaat op de epistemologie. Door de graden van waarschijnlijkheid betekent dit dat men **geen zekere kennis** heeft, ook niet als je je hand als 150 keer in kokend water hebt gestoken en dan vervolgens je hebt verbrand maar de graad van waarschijnlijkheid zal stijgen.

(!) wetenschappelijke kennis = ervaringskennis, het aantal psychische verwachtingsmechanisme van de mens. Men neemt aan dat het nogmaals zal gebeuren, gebaseerd op ervaringen vanuit het verleden maar men kan het niet op een andere manier staven.

Aan het eind van zijn leven heeft het futiel scepticisme omgezet naar **moderate scepticisme** omwille van dat het enkel slaat op de epistemologische en filosofische discussie.

3.1.3.2. De waarde van de filosofie van Hume?

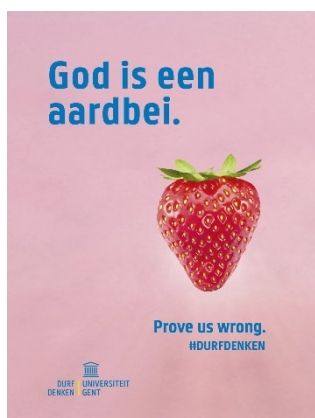
Karl Popper kon zich niet vinden in de oplossing die Hume gaf.

Hij zegt: het inductieprobleem is inderdaad een probleem en men kan inderdaad niet altijd zeker zijn; er zijn dus graden van waarschijnlijkheid en alle menselijke kennis is in principe onzeker/voorlopig...**MAAR** los daarvan is het wel zo dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen "wat is wetenschappelijke kennis" en "wat is geen wetenschappelijke kennis".

Dit gaat over **de falsifieerbaarheidseis** van Karl Popper.

Om te weten of iets (niet)wetenschappelijk is, moeten we geen bewijzen gaan zoeken om te bewijzen dat het waar is (het verifiëren) maar men moet het omgekeerde doen. Men moet bewijzen dat het niet waar is ("prove them wrong").

WANT bewijzen zoeken voor iets waarover je denkt dat het waar is, zal altijd lukken maar



het omgekeerde is veel moeilijker. Zolang men het omgekeerde niet kan bewijzen, blijft hetgeen men heeft opgesteld waar.

Met andere woorden; wetenschappelijke uitspraken/conclusies moet men niet proberen bewijzen/verifiëren maar falsificeren. Dit betekent het in aanmerking komen voor weerlegbaarheid.

3.1.4.KANT (1724-1804) – idealisme

3.1.4.1.Inleiding

(!) in de 16^{de}-17^{de} eeuw: filosofie wordt epistemologie (“*wat is kennis?*”)

Korte samenvatting twee vorige stromingen:

- Rationalisme gaat uit van de Ratio, namelijk het intellect van de mens zelf. Nadenken staat centraal.
- Empirisme gaat uit van de ervaring via zintuigen om iets te weten te komen want met gewoon nadenken komt men niks te weten. Echt weten kan slechts enkel door ervaringen.
- Het idealisme is een combinatie van de twee vorige stromingen.

Hij vertelt specifiek iets over de **opvoeding en pedagogiek maar vanuit een idealistisch beeld**. Hij heeft nooit gezegd hoe men moet opvoeden maar hij heeft wel een ideaalbeeld geschetst van de mens in zijn geheel. De Verlichting is een specifieke periode waarin men op zoek gaat naar een manier waarop burgers inspraak zouden moeten hebben in de samenleving.

Een kritische wijsbegeerte: het denken zelf staat centraal. Dus niet de inhoud van het denken maar de activiteit “denken” zelf. Het **belangrijkste doel** is dat men de moraliteit van de mens onder de loep moet nemen.

(!) Hij is een tegenstander van “het breken van de wil van kinderen”, dit gaat over een hardhandige aanpak van opvoeden.

3.1.4.2. Kant's über pedagogiek

*Algemeen idee over opvoeden?
"Een mens wordt geboren maar men moet mens worden."*

Men wordt niet geboren met eigenschappen en men moet mens worden aan de hand van opvoeding. Zonder opvoeding functioneert men niet. Kant gelooft in **de maakbaarheid** van de mens, namelijk: *men wordt geboren en daar zit potentieel wat men er moet uithalen via opvoeding*. Opvoeding moet gericht zijn op het verbeteren van het menselijke van de mensheid, dit heeft veel te maken met het mondig worden.

→ "Sapere Aude": durf denken.

Kant beschrijft opvoeding op niveau van de mensheid als een geheel. Elk individu draagt zijn/haar steentje bij bij de opvoeding van de mensheid en doorheen de geschiedenis wordt dit opgebouwd. Men bouwt voort op hetgeen vroegere generaties reeds gedaan hebben.

Wat is de algemene doelstelling? Het mondig worden, namelijk voor jezelf durven denken, mening durven uiten, durven opkomen voor jezelf.

De opvoeding duurt een tijd. Als opvoeder is men een plaatsvervanger van het kind tot wanneer het kind zelf volwassen is en vrij is in zijn/haar handelen. **Opvoeding is cruciaal in het mens-woorden**. De opvoeder heeft een belangrijke taak dus men moet op zoek gaan naar een wetenschappelijke pedagogiek.

(!!) Men heeft nood aan een wetenschappelijk fundament over hoe opvoeding vorm moet krijgen.

Opvoeding moet gebeuren via denken alsook ervaringen. Het is **een uitkomst van een logisch en rationeel redeneringsproces**, op die manier komt men tot een ideaalbeeld. Om te kunnen opvoeden heeft men een wetenschappelijk iets nodig.

Er zijn vier pijlers om opvoeding vorm te geven:



1. **Ethiek:** het is oriënterend voor wat er goed is in de opvoeding. Als we willen weten hoe we goed moeten opvoeden dan moeten we kijken naar de ethiek want dat ontwerpt het uiteindelijke doel van de opvoeding. We moeten het zien als een ethisch kompas.
2. **Geschiedenisfilosofie:** dat doel is belangrijk maar het is onmogelijk om als individu of één generatie om dat uiteindelijke doel te bereiken. Men moet dat door de geschiedenis zien. Het uiteindelijke doel is geen individueel opvoedingsdoel. Hieraan wordt het idealisme aangekleefd.
3. **Antropologie (mensbeeld):** Kant vertrekt vanuit het beeld dat de mens maakbaar is. Alles is reeds aanwezig om dat uiteindelijke doel te verwezenlijken maar het moet wel ontwikkeld worden (mens-woorden).
4. **Politiek:** verantwoordelijk om de mogelijkheden te garanderen om te kunnen nadenken. Om te durven nadenken, moet men kunnen nadenken.

Het bereiken van het uiteindelijke doel gaat niet vanzelf. **Opvoeden is een kunst** in de zin van "kunde". Het is een wetenschappelijkheid, een kunde die men moet leren.

Er zijn **twee vormen van het opvoedingswerk:**

- **Mechanisch/impulsief:** men gaat opvoeden zonder een plan ("carpe diem").
- **Oordeelkundig (Kant):** men heeft een wetenschappelijkheid nodig om de opvoeding vorm te geven.

Er is zijn geen loutere empirische zekerheden maar met alleen nadenken in een bed zijn wij ook niets, dus er is een combinatie nodig. Er is **nood aan** een onbetwistbare zekerheid.
→ **Apodictische wetten die berusten op a priori principes:** principes die niet eerst getest moeten worden maar waarbij men op voorhand weet of ze goed/waar zijn.

Het **opvoedingsdoel bereiken** kan op **twee manieren**.

Er is een duale opdeling, namelijk.

1. **De lichamelijke opvoeding:** mens als een gedetermineerd wezen. Dit kan op twee manieren bekeken worden:

- **Negatief:** (bv) een hond leren zitten, liggen, pootje geven (een soort van tucht)
- **Positief:** (bv) een aanleg hebben om de mogelijkheid te hebben om te verbeteren.

2. De morele opvoeding: mens als praktisch wezen, in de zin van ethisch. De mens moet proberen om die vrijheid te verwezenlijken op het niveau van denken.

De noumenale wereld gesitueerd op drie niveaus:

- Cultivering
- Civilisering/bildung
- Moraliseren

Kant wilt op deze drie dimensies inzetten omdat daar pedagogisch werk nodig is.

Via morele Bildung zou men moeten komen naar een zedelijke persoonlijkheid en dat is **het opvoedingsdoel**. *“opvoeding via moraliteit”*

3.1.4.3. Kant's ethiek

Ethiek is het uitgangspunt van opvoeding. Hij focust zich op kinderen maar niet op individuele verschillen. Hij zoekt een antwoord op “wat is ethisch goed?”.

De **objectieve fundering** van het goede is belangrijk:

- Via de rede: constituerende werking van het verstand
- Uitgangspunt: normbesef of zedelijk bewustzijn
- Goede wil
- Autonomie: verlichting en emancipatie ideaal

Wanneer is de wil een “moreel goede wil”?

- Als ze handelt uit plicht.
- Als er een onderscheid is tussen legaliteit en moraliteit.

Men kan handelen in overeenstemming met de wet (“objectieve bepalingsgrond → imperatieven) of men kan handelen uit eerbied voor de wet (“subjectieve bepalingsgrond”). Imperatieven kunnen voorwaardelijk/hypothetisch of onvoorwaardelijk/categorisch zijn.

Enkel een categorisch imperatief voldoet aan de hoger gestelde eisen van goede wil.

Wat is de invloed van Kant op de pedagogiek?

Dit heeft drie consequenties:

1. **Mens is ook een doel:** we kunnen niet zomaar andere mensen gebruiken voor iets. Elke mens heeft een doel op zichzelf want hij/zij leeft.
2. **Autonomie:** staat in relatie met andere mensen.
3. **Universaliseringsdenken:** bijvoorbeeld gelijke kansen onderwijs.

Deze drie ideeën zijn bepalend voor onze invulling van de wetenschappelijke pedagogiek.

Categorisch imperatief: een moraliteitstest voor acties en daden door perspectiefverbreding waarbij andere mensen een doel op zich zijn (bv: vrijheid; niet doen wat je maar wil (keuzevrijheid) maar zorgen dat iedereen vrij kan zijn (intelligibele vrijheid).

3.1.4.4. Kant's epistemologie

Kant ontwikkelt de pedagogiek door een combinatie tussen rationalisme en empirisme. De zintuigelijke ervaringen en verwerking ervan zorgt ervoor dat we tot kennis komen.

Dat idee heeft enkele implicaties: tussen de werkelijkheid en kennis zal er altijd een filter zitten. Er zit een verwerking tussen door het menselijk brein. De filter is dat denken. Werkelijkheid en kennis kunnen niet gelijkgesteld worden aan elkaar.

Wat zijn de gevolgen op de pedagogiek? Er komt een scheiding tussen het feitelijke (empirische ervaringsinhouden) en het conceptuele (denkstructuren van het verstand).

Voor de sociale wetenschappen:

- Ervaring is altijd theorie geladen
 - Betekenis geven aan dingen
 - Rol sociale wetenschapper
- Ervaring is sociaal geconditioneerd
 - Kennis als een sociaal product

- Sociologie

4. TIJD VOOR PEDAGOGIEK

4.1. PEDAGOGIEK IN DE MARGE

Het grote standpunt? Pedagogiek is in de marge geraakt, maar waarom?

Men wilt de pedagogiek traditioneel beschrijven maar er zijn altijd heel wat discussies over wat deze wetenschap precies inhoudt. Dit heeft veel te maken aangezien het een breed vakgebied alsook is er veel discussie rond, “*pedagogiek als kwestie zelf*”.

Wat is pedagogiek?

“Een verzameling van heel wat verschillende stromingen en onderzoeksmethoden. Het wordt traditioneel omschreven als de wetenschappelijke studie van opvoeding, onderwijs en vorming.”

Men moet zich deze vraag stellen omdat het maatschappelijk/politiek debat bol staat van de pedagogische vragen. Dit weerspiegelt torenhoge verwachtingen die de samenleving heeft ten aanzien van de pedagogiek. De verwachting op zich is geen probleem maar het is een vrij specifieke verwachting omtrent de pedagogiek. De pedagogiek als wetenschappelijke discipline wordt vaak in twijfel getrokken.

4.1.1. Pedagogiek in meervoud

Pedagogische wetenschappen gaat over enorm veel. Zowel over subdisciplines (bv: sociale pedagogiek, orthopedagogie...) alsook theoretische/empirische kaders. Deze verschillende invullingen, grondslagen en stromingen van pedagogische wetenschappen staan volgens Biesta onder druk omwille van de Westerse dominante benadering.

Als men enkel maar vragen stelt met een ja-nee antwoord dan is het normaal dat heel wat vragen, die volgens Kant & Biesta belangrijk zijn, verdwijnen (zie 1.1.2.).
Gevolg? Ethische vragen verdwijnen.

4.2. PEDAGOGISCHE PARAGRAAF

Pedagogische vragen zijn onuitroeibaar maar het is **de uitdaging** om de verschillende vragen te stellen op een pedagogische manier. Doet men dat niet, dan bestaat het risico dat de menselijke dimensie verdwijnt. Onder invloed van de dominantie van het wetenschapsbeeld is de pedagogiek in de marge geraakt.

Hoe wilt men dat de toekomstige samenleving eruit ziet? Hoe wilt men erover nadenken? Welke plek krijgen kinderen/volwassenen in deze wereld?

Er zijn **drie stappen** om de unieke en te onderscheiden bijdrage van de pedagogiek aan te tonen (!! Voorbeelden kunnen geven):

4.2.1. STAP 1 – pedagogiek als betrokken handelingswetenschap

4.2.1.1. Op welk soort wetenschap(doel) wordt kritiek gegeven?

Pedagogisch onderzoek en pedagogische kennis moeten niet enkel gericht zijn op effectiviteit en efficiëntie. Met andere woorden, er kan onderzoek over gedaan worden maar er is meer dan de zoektocht naar effectiviteit. Hiermee verliest men die menselijke dimensie. (!) Kritiek op de zoektocht naar effectiviteit en efficiëntie.

4.2.1.2. Voor welke soort wetenschapsbeoefening en kennis pleit Biesta?

De zoektocht naar effectiviteit moet uitgebreid worden. Hij zegt: pedagogische wetenschappen is een betrokken handelingswetenschap. Dit houdt in dat de pedagogische

kennis niet enkel gaat over effectiviteit, efficiëntie, begrijpen en verklaren maar ook over het ondersteunen/verbeteren van de mogelijkheden van mensen.

4.2.1.3. Op zoek naar welke soort professionaliteit volgens Biesta?

Hij heeft het over de vakmanschap van pedagogiek. Het feit dat men op een manier moet leren om oordelen te vellen. Men heeft kennis en wijsheid(*) nodig om pedagogische beslissingen te maken.

(*) het kunnen oordelen over bepaalde zaken.

4.2.2. STAP 2 – pedagogiek is vorming tot persoon-willen-zijn

4.2.2.1. Waarom is de jongere in eerste plaats een “subject”?

De eigenstandigheid; de persoonsvorming van de jongere en dat betekent dat de jongere op een bepaald moment geen jongere meer zal zijn. Hij wordt een subject op zichzelf en niet alleen een object waarmee wij als opvoeder iets mee zouden kunnen doen. Hij/zij is een subject op zichzelf omdat het doel van de opvoeding een zelfstandigheid inhoud.

→ **Link met Kant:** de mens is niet alleen een middel maar ook een doel op zich.

4.2.2.2. Wat is het verschil tussen de twee ideeën “bildung” en “erziehung”?

Bildung	Richt zich tot het vormen van een persoon zijn.
Erziehung	Richt zich tot het feit dat die persoon effectief een persoon wilt zijn.

Een klassiek idee: de opvoeder/ouder moet het kind/jongvolwassene omvormen tot een persoon (→ **link met Kant.**)

Volgens Biesta is het belangrijk dat wij in die opvoeding ervoor zorgen dat kinderen/jongvolwassenen een persoon willen zijn!

4.2.2.3. Waarom is de vraag naar vrijheid een existentiële vraag?

Op het moment dat men geen kind meer is en niet meer in de opvoedingsrelatie zit, is er sprake van een vrijheid. Maar het is niet omdat men geen kind meer is, dat men zomaar kan doen wat men wilt (→ **link met Kant.**)

Het gaat wel om de vrijheid om volwassen te willen zijn en vrij te zijn in die volwassenheid zodanig dat men weloverwogen keuzes kan maken die vanuit die redelijkheid vertrekt (→ “redelijkheid” is een link met Kant).

Biesta verwijst naar een “volwassen vrijheid”.

4.2.3. STAP 3 – pedagogisch paragraaf in het onderwijs

4.2.3.1. Hoe moet onderwijs niet georganiseerd worden?

Biesta heeft een aantal kritieken gegeven in zijn tekst.

- Men mag niet enkel kijken naar het doel en de resultaten van het onderwijs want dan reduceert men de jongeren tot een object. Met andere woorden, er moet ook aandacht zijn voor de persoonsvorming dat uiteindelijk wel zal leiden tot een bepaald doel.
(!!) Het proces naar het “persoon worden” is uiterst belangrijk.
- Het onderwijs wordt zeer individueel ingevuld. Het persoon worden heeft niet enkel te maken met het individu maar ook met de samenleving.

4.2.3.2. Hoe zou onderwijs kunnen georganiseerd worden?

Men moet niet naar het doel kijken maar naar de wereld rond het individu (“wereldgerichtheid”). Daarnaast moeten we ook kijken naar het proces rond dat persoon worden want men wordt geen persoon enkel in een klaslokaal.

4.2.3.3. Waarom zou het onderwijs subjectiverend moeten zijn?

(!) weerstand (!)

Als men vandaag kijkt naar het onderwijs of het al dan niet werkt dan gaat het heel vaak over die effectiviteit. Alles wat weerstand biedt, wordt gezien als een obstakel/probleem.

MAAR Biesta voert een pleidooi om die weerstand te zien als een ontmoeting/kans om dingen te leren om een persoon vorm te geven. Weerstand mag niet gezien worden als iets dat tijdrovend is of ons van de weg haalt maar moet dus positief beschouwd worden. Het doel op zich is niet belangrijk maar de weg ernaar toe wordt veel belangrijker geacht!

4.3. HET PLEIDOOI VAN BIESTA?!

Minder focus op de effectiviteit binnen het onderwijs. Het onderwijs moet men zien als een manier om kinderen te helpen een plaats in de wereld te krijgen. Meer bezig zijn met proces van de kinderen in plaats van de opgestelde doelen.

“Men moet niet alleen volwassen zijn maar men moet ook volwassen willen zijn!!!”

5. GEESTESWETENSCHAPPELIJKE PEDAGOGIEK

5.1. INLEIDING

Men spreekt nu over **de interpretatieve pedagogiek of hermeneutische pedagogiek**. Heel wat termen geven hetzelfde aan want al deze begrippen/concepten vallen binnen eenzelfde paradigma. Het is een verzameling van termen die allemaal in dezelfde traditie vallen maar telkens met hun eigen accenten.

De benaming van de geesteswetenschappelijke pedagogiek is ontleend aan de filosofie van Hegel. De geest staat centraal binnen de filosofie van Hegel.

De geesteswetenschappelijke pedagogiek was tot de jaren '60 zeer dominant. De geesteswetenschappelijke pedagogiek situeert zich in de continentale wijsgerige pedagogiek (↔ Angelsaksische pedagogiek) voornamelijk in Duitsland.

Friedrich Nietzsche:

“Voor mij bestaat er maar één tegenstelling: die tussen scholen die hun leerlingen beschaving bijbrengen en scholen die hun leerlingen op het beroepsleven voorbereiden. Het bestaande onderwijs valt geheel onder de tweede categorie. Mij gaat het om de eerste categorie.”

Essentie citaat?

Het toont waar de focus ligt van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Men focust voornamelijk op het bijbrengen van beschaving in de plaats van de focus te leggen op het voorbereiden op beroepsleven.

Er zijn **drie kenmerken** binnen die pedagogische traditie:

1. Verwevenheid tussen cultuur en opvoeding
 2. Verwevenheid tussen theorie en geschiedenis, met name het belang van de historisch-culturele context om pedagogische vragen en verschijnselen te begrijpen.
 3. Verwevenheid tussen theorie en praktijk
- (!) Typerend voor de geesteswetenschappelijke pedagogiek is dat zij **theorie en praktijk** bekijken **als een eenheid**. Zij weten dat er daar een verschil in zit maar het één gaat het ander niet vooraf. Voor hen is de theorie en de praktijk verweven met elkaar.

Cultuur wordt in deze pedagogische traditie gezien zowel als context alsook de inhoud van pedagogiek. Dat laatste betekent dat cultuur sterk de inhoud zal meebepalen van die pedagogische werkelijkheid.

5.2. HERMENEUTIEK EN THEORIE-PRAKTIJKVERHOUDING

5.2.1. Theodor Litt (1880-1962)

Hij baseert zich voor een groot deel op de filosofie van Sleiermacher.

Wat is **de essentie** van zijn denken?

- **De verwevenheid tussen theorie en praktijk van de opvoeding/onderwijs**

Theorie en praktijk lopen door elkaar binnen de pedagogische wetenschappen en vormen dus een geheel.

- Zijn & behoren – is & ought – sein & sollen

Opvoeding en onderwijs zijn hetzelfde van wat het is en wat het behoort te zijn.

Met andere woorden, hij zegt: opvoedingswerkelijkheid (de praktijken) zijn een zinvol gegeven op zichzelf. Het heeft een eigen betekenis en een eigen doelgerichtheid. De zin, waarde of inhoud van opvoedingspraktijken hangen niet vast aan dingen buiten de pedagogische wetenschappen (→ het hangt niet vast aan andere mensbeelden).

Wat is de rol van theorie? Theorie moet opvoedingswerkelijkheid expliciteren en begrijpen. Men kijkt naar hetgeen in de praktijk gebeurt en vanuit de theorie gaat men deze gebeurtenissen trachten te begrijpen. Dit kan door taal te geven aan de praktijk dus uitschrijven & reflecteren!

5.2.2. Sleiermacher (1768-1834)

Hij was een theoloog en zag een grote parallel tussen theologie en pedagogiek omwille van de hermeneutische benadering. De theologie zoekt betekenissen in teksten, voornamelijk in Bijbelteksten. De pedagogische wetenschappen zou hun betekenissen moeten zoeken in de opvoedingspraktijken. De pedagogiek moet **reflecteren over** opvoedingswerkelijkheid. Met andere woorden, de opvoedingspraktijk gaat de opvoedingstheorie vooraf.

→ er is eerst praktijk en pas later zal men op basis van die praktijk zal er een theorie ontwikkeld kunnen worden die taal probeert te geven aan die praktijk(en) door middel van die hermeneutische benadering).

5.2.3. Besluit?!

Binnen de geesteswetenschappelijke pedagogiek is de praktijk niet ten gevolge van de theorie. Men kan niet zeggen dat pedagogen een theorie bedacht hebben en die vervolgens in de praktijk hebben geïmplementeerd en zo een opvoedingswerkelijkheid geschapt hebben.

“Opvoeding is reeds een realiteit”: de essentie van zowel Litt alsook Sleiermacher.

(!!) **W. Dilthey** heeft dit verder uitgewerkt. Hij wordt gezien als **de belangrijkste denker** binnen deze stroming. Hij liet zich inspireren door de invulling van Sleiermacher.

→ Waar heeft hij voor gezorgd? Een identiteit van de geesteswetenschappen, hij gaf er een zicht aan. Hij **ontwikkelde een methode** waarbij hij het onderzoeksobject specificeerde. Kennis ziet hij als “het begrijpen van de betekenis van menselijke uitingen”.

- Menselijke uitingen/geestelijke producten = cultuur van de maatschappij.
- Cultuur bestaat uit alle soorten menselijke uitingen en betekenis ervan proberen begrijpen = hermeneutiek.

5.2.4. Samengevat

Binnen de deze stroming krijgt men **een theorie van de praktijk** (niet voor of over).

- Er is **geen kloof tussen** theorie & praktijk.

- **Theorie en wetenschap als steun voor de praktijk:** theorie als spiegel zodanig dat men kan nadenken over hetgeen juist is gebeurd in de praktijk (“reflecteren over opvoedingspraktijken”).
- **Het gevolg?** Er kunnen geen algemeen geldende wetten/recepten binnen de geesteswetenschap ontwikkeld worden omdat het gaat over een interpretatie van betekenis uit de praktijk.
- **Het doel van de theorie?** Het zelfbesef van de praktijk vergroten, namelijk: op zoek naar een doordachte wetenschap.
De praktijk wordt bewuster, doordachter en adequater. Met andere woorden, de praktijk wordt beter.

5.3. RELATIEVE AUTONOMIE EN ANTINOMISCHE STRUCTUUR VAN DE OPVOEDING

In de geesteswetenschappelijke pedagogiek staat de pedagogische relatie als concept centraal. Men moet inzetten op het verhelderen van die pedagogische relatie alsook taal te geven aan die opvoedingspraktijken zodanig dat die relatie beter begrepen kan worden.

5.3.1. Twee belangrijke concepten

RELATIEVE AUTONOMIE “aard vd pedagogiek”	ANTINOMISCHE STRUCTUUR “aard vd pedagogische relatie”
<p>Om te komen tot die relatie moet men eerst iets weten over de aard van de pedagogiek.</p> <p>De geesteswetenschappelijke pedagogiek is een zelfstandige discipline <u>dus</u> het staat niet ten dienste van andere disciplines. <u>Maar</u> het is wel gerelateerd aan andere disciplines. Dit betekent dat er geen dwingende staatsvoorwaarden (*) opgelegd kunnen worden aan de pedagogische wetenschappen.</p> <p>* Geen dwingende staatsvoorwaarden: de staat kan niet opleggen wat de inhoud is van die pedagogische wetenschappen. Mocht dit wel kunnen dan zou dit betekenen dat iemand buiten de pedagogiek zou zeggen wat pedagogiek is of zou moeten zijn.</p>	<p>Hierin zit de noodzaak van de dubbele oriëntatie van de pedagogische relatie (“bijzondere relatie”).</p> <p>Het doel? Pedagogische relatie moet op een gegeven moment verdwijnen. <u>Maar</u> waarom dit doel om zichzelf op te heffen? Er zit een spanning tussen de opvoeder <u>en</u> opvoeding. De opvoeder wil iets (*) bijbrengen aan de opvoeding zodanig dat de opvoeding op een gegeven moment op dezelfde plaats komt te staan als de opvoeder. Als dit gebeurt, spreekt men niet over een pedagogische relatie <u>want</u> men staat op gelijke positie. De spanning is weg <u>maar</u> er kan een nieuwe relatie ontstaan.</p> <p>* “mondigheid”, het autonoom worden.</p>

5.3.2. Rol van de overheid?

De overheid kan de inhoud van de pedagogiek niet bepalen...maar wat is die rol dan? Kan een politieke agenda of wetenschappelijke agenda gelijklopen?

Hieruit volgen twee vragen:

1. **Dient de overheid de wetenschap te bepalen?** *Moet de overheid iets zeggen over de onderzoeksagenda?*
2. **Dient de sociale wetenschap de overheid te beïnvloeden?** *Moet de sociale wetenschap/sociale wetenschapper iets beïnvloeden ten opzichte van het beleid?*

De vragen zijn een tweerichtingsverkeer.

→ Op welke manier gaan beide zaken elkaar beïnvloeden?

Niet iedereen heeft dezelfde opvatting over de rol van de overheid alsook de rol van de sociale wetenschapper.

De mensen hebben vaak de neiging om de overheid als een soort monolithisch eensgezind blok te gaan voorstellen maar dat is het niet.

Idem voor de sociale wetenschapper.

→ **De overheid:** wie zit hier allemaal in, op welk niveau speelt zich dit af... het kan gaan over ministers, steunpunten, onderzoeksopdrachten, FWO ...

→ **De sociale wetenschapper:** sociale wetenschapper als individu, universiteiten, Europees niveau...

5.3.2.1. Kenmerken pedagogische relatie

Er zijn vier kenmerken:

1. Bijzonder van aard.
2. Relatie tussen opvoeder en kind.
3. Het doel? opheffing van zichzelf.
4. Van voorbijgaande aard, tenzij het kind niet volwassen kan worden.

Welke hedendaagse discussie wordt er gevoerd over de opvoeding van kinderen?

“Antinomie van het ideaal en de werkelijkheid”

Met andere woorden, het gaat hier over een **spanningsveld** tussen twee uiteinden.

Beide uiteinden staan in spanningsvolle verhouding.

1. **De werkelijkheid (“realiteit, status-quo):** hoe gedraagt het kind zich, wat doet het kind, wat kan het kind... (NU)
2. **Het ideaal:** hoe moet het kind zich later gedragen, wat moet het kind kunnen, wat moet het kind doen... (TOEKOMST)

De essentie van de pedagogische relatie is het vinden van een balans tussen werkelijkheid en het ideaal.

5.3.2.2. De focus van de opvoeder

De opvoeder moet zich focussen op enerzijds de werkelijkheid, anderzijds het ideaal.

- Evenwicht houden
- Balans vinden

Met andere woorden, wanneer men meer aandacht heeft voor het kind vandaag is en niet kijkt naar de competenties die het kind moet ontwikkelen om zich te redden in de toekomst om autonoom te zijn dan kan men niet spreken over een kwalitatieve pedagogische relatie.

De opvoeder moet zich focussen op het erkennen van het kind nu.

→ Link met Kinderrechten, kinderen zijn ook mensen die al op een jonge leeftijd rechten hebben). Daarnaast moet het kind zich ook focussen op de toekomst.

Anders kan de pedagogische relatie niet opgehoften worden.

5.4. “GEEST” & CULTUUR & VORMING

“Geest” wordt ontleend aan de filosofie van Hegel.

Wat staat centraal? Men moet komen tot een goed begrip van de menselijke, historische en culturele werkelijkheid van de mens.

Dit betekent dat de dialectiek tussen mens en cultuur centraal staat.

*Wat is de plaats en de rol van opvoeding & vorming tussen mens en cultuur?
Op welke manier zit dat in elkaar? Hoe verhouden die zich tot elkaar?*

5.4.1. Het proces

Het bestaat uit vier ideeën, namelijk:

1. **Stap 1 – “subjectieve geest”:** de mens is veranderlijk en dit wordt benoemd met de term historiciteit. Met andere woorden, als er iets gebeurt dan gaan wij als mens ook wat veranderen.

2. **Stap 2 – “objectivering”**: de veranderlijke mens heeft een aantal ideeën en zal dat op een bepaalde manier veruiterlijken. Met andere woorden, de mens zal een uitdrukking geven van hetgeen zich afspeelt in diens geest. Dit proces noemt men “cultuur”.
Wat in het subject zit, zal op een of andere manier veruiterlijkt worden en het resultaat daarvan is de objectieve geest.
3. **Stap 3 – “objectieve geest”**: die uitdrukkingen/ideeën zijn waarneembaar voor de anderen. Bijvoorbeeld: ik heb een tekst in mijn hoofd en schrijf deze uit en zing het lied erna in. Mijn lied wordt afgespeeld op de radio en dus is mijn lied waarneembaar voor anderen want ze horen hem.
Als externe hebben wij hier het slechts kunnen waarnemen, de betekenis volgt.
4. **Stap 4 – “resubjectivering”**: men geeft betekenis aan de vorm.
Bijvoorbeeld: men hoort het liedje en interpreteert het lied. Ofwel vindt men het slecht, ofwel kan men zich erin vinden. Met andere woorden, dit is het proces waarbij men de objectieve geest tracht te verstaan.

(!!)

Subjectieve geest	Mens = veranderlijk <u>en</u> steeds in ontwikkeling.
Objectivering	Subjectieve geest vindt uitdrukking in cultuur.
Objectieve geest	Uitdrukking van zin <u>en</u> waarde.
Resubjectivering	Innerlijk herkennen van wat in uiterlijke tekens waarneembaar is.

5.4.1.1. Verstaan (“verstehen”)

De geesteswetenschappelijke pedagogiek legt heel wat nadruk op het proces van verstaan/begrijpen. Met andere woorden, het innerlijk herkennen van wat in uiterlijke tekens waarneembaar is.

Enkele voorbeelden (problemen) waarop het proces van “verstehen” kan starten:

- Geslachtsverandering
- Radicalisering
- Gamegedrag
- Sociale media
- Diversiteit
- ...

Dit proces van “verstehen” **zorgt voor een reflexieve pedagogische praktijk** met de focus op reflectie van het handelen (↔niet praten over gevoelens).

5.4.1.2. Cultuuroverdracht

Opvoeding en onderwijs zijn een cultuuroverdracht. Het gaat niet over de overdracht van een bestaande objectieve cultuur. Met andere woorden, het gaat niet over het leren van alle cultuurelementen. Maar het gaat wel over de manier waarop de opvoeding aan de slag gaat met wat er geleerd wordt en dat de opvoeding het gaat resubjectiveren van hetgeen aangeboden wordt. De opvoeding gaat verder aan de slag met hetgeen hij leert.

5.4.2. Rol van de opvoeder

- Bemiddelaar.
- Staat tussen kind en cultuur.
- Activiteit van het subject (“het kind”) is essentieel

- Opvoeding wordt doorgegeven in de tijd.
- De toekomst is aan de nieuwe generatie.

5.4.3. Samengevat

- De opvoeding ontleent haar zin en waarde niet aan iets buiten pedagogisch, maar is in zichzelf zinvol en waardevol.
- Begrijpen wat opvoeding is, is onlosmakelijk verbonden met het begrijpen van wat opvoeding behoort te zijn.
- De opvoedingspraktijk is betekenisvol (als een tekst); de pedagogiek brengt deze betekenissen aan het licht.
- Hermeneutiek als onderzoeksmethode (cfr. Theologie)
 - o Naast hermeneutiek, ook fenomenologische reductie als onderzoeksmethode (Cf. hfdst 4)
- Geesteswetenschappelijke pedagogiek is “de theorie van de praktijk”
 - o De theorie expliciteert en verheldert
 - o Geen kloof tussen theorie en praktijk
- Geen wonderen en recepten, maar een spiegel

5.4.3.1. MJ Langeveld

Wat zegt het citaat? Het brengt de “geest” van Langeveld tot leven.

5.5. KRITIEK & DEBAT

Eind jaren 60 vermindert de dominantie van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. De dominantie brokkelt af naar aanleiding van **twee grote kritieken, namelijk:**

1. Kritiek vanuit empirisch-analytische pedagogiek

Kkritiek bevindt zich in de harde lijn van onderzoek doen. De kritiek komt voornamelijk van Brezinka en dat heeft heel wat weg van het kritisch rationalisme van Popper. Hij zegt dat de geesteswetenschappelijke pedagogiek onwetenschappelijk is omdat die interpretatieve benadering **te speculatief** is alsook te specifiek. Hij zegt: de pedagogiek heeft nood aan algemeen geldige empirische verbanden.

2. Kritiek vanuit de kritische pedagogiek

De kritische pedagogiek staat dicht bij de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Het opvoedingsdoel is ook de mondigheid;

Het grote verschil? De geesteswetenschappelijke pedagogiek zegt: alle wetenschap is verbonden met de maatschappelijke, politiek – economische praktijk en alle kennis dient dus politieke en maatschappelijke belangen. Met andere woorden, de kritische pedagogiek stelt dezelfde belangrijke dingen voorop maar men wijst sterk op het macroniveau. De geesteswetenschappelijke pedagogiek focust zich voornamelijk op dat microniveau met name de pedagogische relatie. In de KP focust men op macroniveau waardoor de kritiek op de geesteswetenschappelijke pedagogiek daarover gaat.

Kritiek? Geesteswetenschappelijke pedagogiek focust zich te veel op de individuele relatie/pedagogische relatie en men moet meer kijken naar de maatschappij. Het is belangrijk om te vertrekken vanuit een kritische maatschappijtheorie.

De begrippen “pedagogische relatie” en “pedagogische autonomie” komen onder vuur te liggen.

- Pedagogische relatie → communicatie en socialisatie.

- Bildung → emancipatie

Er is een duidelijke inbreng vanuit andere wetenschappen (politiek, sociologie, sociale psychologie). Met de autonomie van de opvoeding wordt ook de autonomie van de pedagogiek ten opzichte van andere disciplines afgeschaft.

5.6. PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN VANDAAG?

“Driestromenlandschap”

- A. Geesteswetenschappelijk/hermeneutische pedagogiek
- B. Kritische/emancipatorische pedagogiek
- C. Empirisch-analytische/causaal-nomologische pedagogiek

6. KRITISCHE PEDAGOGIEK

De overkoepelende vraag: “*waar gaat men naar op zoek? Wat is weten, wat is waarheid? Wat is kennis?*”

Er zijn drie dominante tradities binnen de pedagogische wetenschappen die op deze epistemologische vraag kunnen antwoorden (“**driestromenlandschap**”):

1. Empirisch-analytische

Centraal: op zoek naar wetmatigheden, op zoek naar causale verbanden.

2. Geesteswetenschappelijke pedagogiek

Centraal: op zoek naar betekenis. Men focust zich op de pedagogische relatie tussen opvoeder en kind (focus op microniveau).

3. Kritische/emancipatorische pedagogiek

Centraal:...

(!) TIP EXAMEN: grijp telkens terug naar het globaal overzicht om te kijken waarover het hoofdstuk gaat.

6.1. LIBERALISME (“VERLICHTINGSDENKEN”) 18^{DE} EEUW

Het liberalisme wordt gezien als één van de dominante Westerse denkbeelden. Dit denken **gaf aanleiding tot** de modernisering van de samenleving door middel van individualisering en emancipatie.

De belangrijkste verschuiving? Men denkt niet meer vanuit God maar men denkt vanuit het Verlichtingsidee. Het geloof in de mens en maakbaarheid van de wereld staat centraal. Het is aan het individu om de samenleving vorm te geven. Dit vertaalt zich in een systeem van orde, systematiek en objectiveren. **Het gevolg?** Men krijgt een tendens naar professionalisering (“kennis generen”).

Het grootste verschil? De collectieve en individuele vrijheid van de mens ligt in het NU. Men is niet meer onderworpen aan de goddelijkheid en er is een focus op de actieve rol van de mens in de samenleving (“antropocentrisme”).

6.1.1. Onbehagen met Verlichtingsdenken?

In de 20^{ste} eeuw heerst er heel wat ongenoegen voor dat Verlichtingsidee en komt er een duidelijke reactie op dat denken vanuit een gevoel van ontevredenheid.

“Vanuit een onbehagen voor de samenleving die gecreëerd werd/wordt door dat Verlichtingsdenken, plaatsen enkele mensen kritiek op dat idee”

Met andere woorden, men is niet gediend met het feit dat er vanuit het Verlichtingsdenken een samenleving ontstaat waar zij zich niet (volledig) in kunnen vinden.

Er zijn vier personen (zie dia 4 ppt) die wijzen op ongewenste neveneffecten, vanuit verschillende richtingen. Alle vier vinden ze dat het Verlichtingsdenken in theorie goed klinkt maar in de praktijk op een zeer enge manier wordt vertaald. Met andere woorden, het vertaalt zich in een beperkte werkelijkheid dat voornamelijk gestuurd/bepaald wordt door het kapitalisme.

- Het kapitalisme is de drijfveer van de samenleving.
- De mensen onderwerpen zich aan het kapitalisme. Dit gaat te ver voor deze vier personen.

De mens verhoudt zich tot de wereld enkel via arbeid waar consumptie zeer dominant wordt binnen dat kapitalisme. De rol van de mens wordt beperkt tot het werken. De vrijheid

van de mens is gekoppeld aan hun kapitaal. Men is maar zo vrij zoals het kapitaal zo groot is om de dingen te kunnen kopen.

6.1.1.1. Karl Marx

Binnen het kapitalisme wordt arbeid gezien als een basiscategorie van het menselijk gedrag en daardoor is de verhouding tussen de economische basis en bovenbouw zeer groot. Hier stelt Marx zich enkele vragen bij.

Het belangrijkste uitgangspunt? Het vals bewustzijn van de burgers en vervreemding van de eigen menselijke natuur (hypothese).

Het doel? De arbeidersklasse bevrijden.

“De wijze waarop het materiële leven wordt geproduceerd, is voorwaarde voor het sociale, politieke en geestelijke levensproces in het algemeen. Het is niet het bewustzijn van de mensen dat hun zijn, maar omgekeerd hun maatschappelijk zijn dat hun bewustzijn bepaalt.”

6.2. FRANKFURTER SCHULE

“emancipatorische pedagogiek”

De kritische pedagogiek is een filosofisch variant van het Marxisme. Dit betekent dat men vanuit die gedachtegang de kritische pedagogiek heeft ontwikkeld en dat er heel wat dingen gelijklopen.

De kritische pedagogiek is ontstaan door een groep Duitse filosofen die **de Frankfurter Schule** hebben opgericht. De Frankfurter Schule is gebaseerd op enkele sociale onderzoeken die in Frankfurt gebeurd zijn maar in de jaren 30 vestigde de Frankfurt School zich in de VS. Alle aanhanger van de kritische pedagogiek hebben deze naam behouden.

Twee generaties van personen:

1. Eerste generatie
 - Horkheimer
 - Adorno
 - Benjamin
2. Tweede generatie
 - Fromm
 - Habermas
 - Marcuse

In **1937** verscheen in het tijdschrift van “Frankfurter Schule” een artikel van Horkheimer. Dit is **het begin van de kritische theorie als wetenschapstheorie** van de sociale wetenschappen.

Wetenschappers binnen de kritische pedagogiek streven niet enkel kennisvermeerdering na maar men wilt ook kennis dat maatschappelijke belangen dient, realiseren.

(!) De Frankfurter Schule heeft kritiek op de massacultuur in het algemeen.

6.2.1. Centrale motieven

De kritische pedagogiek is een tegenstroming die zich duidelijk positioneert ten opzichte van de gevestigde orde.

1. **Kritiek op de gevestigde maatschappij** waar ongelijkheid en machtsverschil als onrechtvaardig worden beoordeeld. De kritische pedagogiek gelooft sterk in een “andere wereld” waar geen onrechtvaardigheid is.
2. **Kritiek op de gevestigde pedagogiek:** volgens de kritische pedagogiek focust de geesteswetenschappelijk pedagogiek zich te veel op de relatie tussen individuen.

Hieruit volgt de kritiek dat men het niet kunnen vindt dat de maatschappelijke samenhang los gemaakt wordt in die geesteswetenschappelijke pedagogiek. (!) De pedagogische pedagogiek dient de maatschappelijke belangen dus men kan het niet los van elkaar zien. **Metafoor van de geesteswetenschappelijke pedagogiek:** opvoeding wordt op een eiland gezet aangezien het zich buiten de maatschappij zet.. er is te weinig aandacht voor de maatschappelijke realiteiten.

6.2.2. De kritische theorie

Wat zegt de kritische pedagogiek? Een zuivere wetenschap dat enkel voor de theorie bestaat en niets te maken heeft met de maatschappij, bestaat niet!

De wetenschap moet een maatschappelijke positie durven innemen. Hierbij is de rol van empirie belangrijk. De kritische pedagogiek ziet het belang in van empirische onderzoek mar ziet empirie niet als absoluut. Empirie als ondersteuning.

Wat betekent dit voor de werkelijkheid? De mens krijgt een actieve rol in de samenleving. Binnen de kritische pedagogiek wordt er gesproken over een historische werkelijkheid dat het resultaat is van menselijke praktijken. Met andere woorden, onze voorgangers hebben de samenleving gevormd.

De kritische pedagogiek is **toekomstgericht** (*“wat is er mogelijk binnen de toekomst”*).

↔ geesteswetenschappelijke pedagogiek: opvoeden in het nu.

De kritische pedagogiek gaat kijken op welke manieren men kinderen vandaag kan voorbereiden/laten emanciperen om de burger van morgen te zijn zonder dat men echt die arbeid moet uitvoeren?

Wat is de grootste kritiek van de kritische pedagogiek? Het Verlichtingsdenken waarbij men het idee heeft dat mensen door te denken alleen een goede samenleving zouden ontwikkelen, creëert een ongelijkheid en irrationaliteit.

Andere kritieken:

- Uit kritiek op dat arbeidsproces dat op een zeer mechanische manier wordt ingevuld en verder ook op de technocratie/bureaucratie.
- Uit kritiek op elke tendens dat de mens reduceert tot een radar binnen een groter geheel.

Link met de film van Charlie Chaplin? Het beeld waarbij hij tussen allerlei radars terecht komt. Dit is een visueel beeld dat mooi is om te onthouden aangezien dit een satire is op het feit wat de mens is geworden binnen die kapitalistische samenleving(en).

De Rede/het intellect wordt op die manier een machtsinstrument. Het heeft ervoor gezorgd dat de economische bovenbouw (burgerij) die de rationaliteit gebruikt als machtsinstrument ten opzichte van de economische onderbouw.

6.3. KRITISCHE PEDAGOGIEK

6.3.1. Doel

Het doel? De opheffing van de maatschappelijke onderdrukking en systematische communicatiestoornissen. Met andere woorden, men wilt de relatie tussen economische bovenbouw en economische onderbouw opheffen.

Volgens kritische pedagogen is die zogenaamde gelijkheid onrechtvaardig en moet dat tenietgedaan worden. De maatschappij moet op een andere manier vormgegeven worden zodanig dat die onrechtvaardigheid geen plek meer heeft. Er mag geen sprake zijn van onderdrukking.

Wat heeft men nodig om dit doel te verwezenlijken?

Er is nood aan een ideologiekritiek via dialoog. Met andere woorden, men wilt het vals bewustzijn doorbreken door middel van opvoeding.

→ **Wat is opvoeden:** het in dialoog treden met mensen zodanig dat het individu in staat is om zelf ideologiekritiek te uiten ten opzichte van de bestaande orde en dat men hun eigen

vals bewust zijn kan doorbreken zodanig dat maatschappelijke onderdrukking opgehoften kan worden.

Verdinglichung: het idee dat men als mens binnen de samenleving geen actief element is maar slechts een ding ("radar binnen één geheel"). Men is eerder een object zodanig dat men als mens de opgelegde wetten dienen op te volgen om uiteindelijk in een groter geheel te komen.

→ lied Pink Floyd: in de clip is er de kritiek dat de leerlingen gevormd worden door het onderwijs waardoor het de ongelijkheid zal produceren in plaats van het in vraag te stellen. Het gevolg? Ontstaan van eenheidsworst waardoor er weinig ruimte is voor individuele vrijheid ("vals bewustzijn": het idee dat men vrijheid heeft).

Wat is het ideaal volgens de kritische pedagogiek?

1. Het krijgen van mondige en verlichte burgers die zelf hun maatschappelijk lot in handen nemen (emancipatie). Die mondigheid is belangrijk in de zin van het zelf zeggen zoals 'dit is mijn rol in de samenleving, dit is hoe ik de samenleving wil vormen!'
2. Die maatschappijkritiek is belangrijk als men wil dat die onrechtvaardigheid niet meer plaatsvindt. Dit is tot op de dag van vandaag nog steeds een discussie.

6.3.2. Tijdsgeest

De kritische pedagogiek was zeer dominant in de jaren 60 – 70. In deze tijd kreeg men heel wat aanhangers. Er wordt een maatschappelijke context gecreëerd om deze gevestigde orde in vraag te gaan stellen.

Het resultaat?

- Opkomst studentenbewegingen
- Opkomst anti-autoritaire opvoedingsstijl
- Kritiek op de burgerlijke samenleving (huisje-tuintje-kindje)
- Er ontstaat een klimaat van democratisering (politiek vlak, hoger onderwijs – het wordt toegankelijker)
- Een invloed van Marx & Freud:
 - o Men gaat ervanuit dat de burgers vervreemd zijn van de eigen natuur.
 - o Men gaat ervanuit dat de burgers een verkeerd idee krijgen van hun maatschappelijke positie en situatie.

Filmpje mei '68: heel wat invloeden (bv: de Vietnamoorlog). Het is belangrijk dat niet alles op één hoop wordt gesmeten maar dat er ook nuances gemaakt moeten worden.

Er was een duidelijke stem van de burger ten opzichte van de economische bovenbouw (overheid) en de burger was/is niet tevreden met hoe de samenleving eruit zag en men wilde daarin verandering zien.

Via de mondige burger kan de maatschappij verandert worden.

6.3.3. Critical pedagogy (VS & '80)

Een **meer concrete invulling** van de kritische pedagogiek waarbij Henry Giroux centraal staat. Men gaat kijken hoe hij vanuit de kritische theorie pedagogische onderzoek heeft verricht. Zijn belangrijkste werk is de "theory and resistance in education".

Hij is veel minder wetenschapstheoretisch bezig geweest in tegenstelling tot de personen binnen de Frankfurter Schule. Hij deed meer kritisch/empirisch onderzoek dan dat hij bezig was met de wetenschappelijke positie van zijn onderzoek.

Henry Giroux **richt zich** meer **op het formeel onderwijs ("scholen")**. **Waarom?** Het onderwijs dat wij kennen is maatschappij reproducerend. Het verandert de verschillen niet, het werkt vervreemdend en onderdrukkend. Giroux verwijst meerdere keren naar het idee van de verborgen leerplannen van Freire. Dat gaat over dingen die niet formeel in het

leerplan staan die men wel moet kennen en kunnen. Die verborgen leerplannen zijn voornamelijk gefocust op de witte middenklasse cultuur waar alle kinderen die buiten die cultuur vallen het moeilijker hebben om zich aan te passen aan die cultuur.

6.3.3.1. The disneyfication of children's culture

Henry Giroux is een alleenstaande vader van drie zonen. Hij zegt: er wordt veel onderzoek gedaan naar de ruimtes waar cultuur tot uiting komt maar als het gaat over de kindercultuur dan is men daar te weinig mee bezig.

(!) de kindercultuur is onderbelicht gebleven en Giroux houdt een pleidooi.

→ kindercultuur is belangrijk omdat het zich vaak richt op entertainment van de kinderen maar op die manier verliezen wij uit het oog dat ook dat entertainment ideeën creëert van wat kinderen kunnen zijn en/of horen te zijn.

Met andere woorden; het brengt een normatief idee met zich mee over hoe een kind zou moeten zijn. Welke ideeën worden binnengebracht? Dit kunnen ideeën zijn over genderopvattingen, raciale opvattingen, waarden & normen...

Voor de kritische pedagogiek is de kindercultuur zeer belangrijk. Binnen de kindercultuur worden er zowel individuele alsook collectieve pedagogische identiteiten gevormd. Dit gebeurt op basis van de populaire visuele cultuur. Dat bevat hetgeen men te zien krijgt wat een grote invloed zal hebben op de kinderen; met name games, boeken, films etc.

→ **Giroux stelt zichzelf de vraag...***Behoren dergelijke zaken van de visuele populaire cultuur allemaal tot entertainment? Zijn het vehikels of entertainment en mag het enkel beschouwd worden als plezant of kan dit ook gezien worden als een teaching machine?* Met andere woorden, kunnen dergelijke zaken ook waarden & normen, opvattingen etc bijbrengen bij kinderen?

Giroux kiest enkele Disneyfilms uit als case om die kindercultuur verder te onderzoeken.

Conclusie? Disney is meer dan entertainment. Disney World noemt zichzelf "*The happiest place on earth*" **Wat is belangrijk?** Disney gaat bij uitstek ervanuit van zichzelf van een zeer onschuldig, zuiver en puur beeld. Het woord alleen al heeft die connotatie.

MAAR dit is entertainend en anderzijds is het ook big business. Dit is een groot bedrijf (een wereldbedrijf). Is Disney wel zo onschuldig zoals het lijkt?

Zijn onderzoek: los van het feit dat het een duidelijke economische insteek heeft, stelt hij een hypothese. Disneyfilms hebben een invloed op de identiteitsontwikkeling van kinderen, op het maatschappijbeeld van kinderen, op hoe genderrollen eruit zien, de geschiedenis... geaardheid, diversiteit van nationaliteiten, ideaalbeelden etc.

In zijn onderzoek gebruikt hij Disneyfilms als een pedagogisch platform om zijn hypothese te beproeven. Wat is daar van waar en hoe kan men die invloed zien.

Heel veel Disneyverhalen zijn niet uitgevonden door Disney zelf.

→ **Bijvoorbeeld:** sprookjes die reeds bestonden en verbloemd worden. Pochantas is een historisch figuur waar een verhaal werd rond gebouwd en Disney gaf er een eigen twist aan dat past binnen hun setting.

Womanhood – de vrouwelijke rol:

De kleine zeemeermin (beeldvorming)	Duidelijk verschil tussen de fysieke verschijning van de vrouwelijke hoofdrollen. Men kan de goede <u>en</u> slechte karakters van elkaar onderscheiden op basis van beeld.
Assepoester (hoofdrol)	Binnen Disney hebben vrouwen vaak de hoofdrol in het verhaal <u>maar</u> de kritiek hierachter is dat heel het verhaal draait rond het vinden van een man in hun leven. Wat kan men zeggen over het karakter van de prins? Hij redt de prinses waardoor zij in zwijm valt. We weten dat het een echte prince charming is <u>en</u> soms zelfs hun naam maar that's it.
Lion King, Alladin <u>en</u> Belle & het Beest	Behoren niet tot de oude categorie <u>maar</u> ook niet tot de recente categorie. Bij de Lion King komt de hiërarchie duidelijk in beeld waarbij het machtsverschil tussen mannen <u>en</u> vrouwen getoond wordt. Welk principe overleeft vaak? De goede wint! Goed – slecht is echt zwart-wit denken. Link met racisme? De slechte karakters worden gerepresenteerd door de donkere leeuwen. De context waarin ze moeten leven verschilt

Situatie vandaag:

Enkele voorbeelden van bredere pedagogische discussie...

- Vloggers
- Games
- Sociale media
- Studio 100 (K3 zkt K3 waarbij er discussie was bij de ene over haar fysieke verschijning)

In welke mate wilt men als opvoeder/ouder wel of niet toestaan dat deze kindercultuur gecommmercialiseerd wordt? En dat die de invloed heeft van enkel de dominante/populaire culturen? Wat is daar zo erg aan?

→ Bijvoorbeeld: waarom zijn plopworsten niet ok?

De populaire massacultuur kauwt alles voor maar welk effect heeft dit op het individu? Als de kunst altijd voorgekauwd is en kinderen zelf niets meer kunnen doen, dan kan daar iets tegen worden opgebracht.

Kritische reflectie en debat: het is belangrijk dat men aandacht heeft voor de rol, invloed en interpretatie van entertainment/media. Vandaag nog meer dan in de jaren 90 omdat alles van schermen meer aan populariteit heeft gewonnen.

Wie heeft publieke verantwoordelijkheid? Is het de verantwoordelijkheid van de ouder of de overheid of de leerkracht of de pedagoog of niemand.

“Happily ever after”: moeilijk te accepteren als kritische pedagoog in een samenleving van emancipatie en toekomstgerichtheid. *Tot waar we kunnen kijken, eindigt het goed maar wat gebeurt er na het einde?*

6.3.4. Kritieken

- Het biedt weinig ruimte/ontkennen van kinderen en jongeren als actieve betekenisverleners. Kinderen kunnen zelf ook denken! Met andere woorden, zij zijn geen product dat alles opneemt.
- Bij de opvoeding wordt er gedacht in termen van middel-doel. Er is kritiek op de idee van opvoeden, namelijk:
 - o Opvoeding zou de samenleving moeten redden door kinderen.
 - o Opvoeding zou kinderen moeten redden voor de huidige samenleving.

Opvoeding heeft een duidelijk doel en wordt heel instrumenteel ingezet, namelijk als een middel gezien om de volwassenen te redden van de kinderen en omgekeerd. Opvoeding heeft een ruimere opdracht dan enkel deze twee.

- “Onwetende meester”: opheffen van ongelijkheid in de toekomst is geen doel in opvoeding. Men moet vertrekken van de gelijkheid van intelligentie en men moet elkaar meer gelijk behandelen NU. Met andere woorden, geen gelijkheid als toekomstig doel.

6.3.5. Emil Cioran (1911-1995)

“Er is geen paradijs mogelijk, behalve in het diepst van ons wezen en als het ware in het ik van het ik; en dan nog is het, om het erin te vinden, noodzakelijk alle paradijzen, de voorbije en de potentiële, bekeken te hebben, ze met de onhandigheid van het fanatisme liefgehad of gehaat te hebben en ze vervolgens met de bekwaamheid van de teleurstelling onderzocht en verworpen te hebben”

- Het is belangrijk dat kinderen als mondig worden gezien.
- Er zijn andere opties voor het vormgeven vd samenleving dan het kapitalistisch gedachtengoed.
- We mogen de invloed vh macroniveau op de opvoeding niet onderschatten.
- Het is belangrijk om kritisch na te denken en te reflecteren over de organisatie van onze huidige samenleving.

7. POSTMODERNISME

Het postmodernistische gedachtegoed gaat met niks akkoord. Men verwerpt alles wat daarvoor is gekomen omdat men andere stromingen plaatsens binnen de grote koepel "het modernisme".

In dit hoofdstuk is het belangrijk om te kijken naar het modernisme als gedachtegoed². Het postmodernisme past hier niet goed in omdat het een verzamelnaam is want hier kan men stromingen/theorieën onder plaatsen.

*"Betekent het postmodernisme het einde van de opvoeding?"
(zie pagina 162 in handboek)*

7.1. TIJDSGEEST: 20^{STE} EEUW (JAREN 70-80)

Het postmodernisme is geen afgebakende stroming want het bevat veel uiteenlopende culturele verschijnselen/ideeën ("postmodernisme=verzamelnaam). Daarnaast bestaat er ook geen consensus over het begrip.

Wat heeft het postmodernisme gemeenschappelijk? De breuk met alle traditionele conventies van de moderne Westerse samenleving en cultuur. Deze stroming breekt met alles dat hedendaags als evident en normaal wordt beschouwd.

Benadering "ex negativo": als men het postmodernistisch gedachtegoed wilt beschrijven, komt men niet verder dan een benadering ex negativo. Een benadering die enkel zegt wat het niet is. HET IS NIET MODERNISTISCH. Als het andere dat het niet is, is dan postmodern. Met andere woorden, het postmodernisme heeft verschillende betekenissen op verschillende vlakken.

Deze stroming is zowel theoretisch binnen de wetenschap alsook een conditie. Met andere woorden, het is een soort toestandsbeschrijving/maatschappelijk klimaat van de Westerse samenleving.

→ Geesteswetenschappelijke pedagogiek: niemand is daarover bezig in de maatschappij op café, terwijl dat dit binnen het postmodern idee anders is.

Het postmoderne idee van de samenleving zit ook binnen de maatschappij van vandaag. Dit heeft veel te maken met Lyotard.

7.2. LYOTARD (1924-1998)

Hij is een postmoderne filosoof en gelooft niet een omvattende theorie.

"onvermogen te geloven in de algemene geldigheid van de "grote verhalen" van de moderniteit"

Bijvoorbeeld: het Christendom in Vlaanderen, namelijk een groot gedachtegoed dat alles bepaalt. Binnen het Christendom is alles duidelijk.

Het postmodernisme heeft geen allesomvattende theorie.

Wat is de kritiek? De voorbije stromingen hadden heel wat kritiek op elkaar maar in de plaats kwam een allesomvattende theorie met telkens een ander uitgangspunt.

Welke twee kritieken volgen:

1. **Weigert te geloven in het vooruitgangdenken:** het vooruitgangdenken is er gekomen mede door technische en wetenschappelijke vooruitgang.

² De -isme geven altijd het idee van iets collectief, van een gedragenheid, van een stroming die zich verenigt.

2. **Geloof niet in de waarheid die op één of andere manier kan worden nagegaan.** Met andere woorden, de waarheid kan men niet bekijken vanop een afstand.
- Postmodernisme komt evident over omdat men allemaal geboren is in een postmoderne context.
 - Postmodern idee: bijvoorbeeld het feit dat men niet meer gelovig is.

Het zijn niet meer de grote algemene verhalen die ons leven bepalen maar de taal. Met andere woorden, men denkt met de taal/in de taal/door te taal.

→ **een analyse van de taal:** de zin is de atoom/de kern van ons wereldbeeld. Onze wereld krijgt vorm door de taal die men gebruikt. Taal wordt gebruikt om ons enerzijds uit te drukken, anderzijds ook om de manier waarop men denkt en de mogelijkheden in ons denken te bepalen door de taal die men kent.

(!) we kunnen niks denken waarvoor we geen woorden kennen.

7.3. MODERNISMEKRITIEK

Binnen het modernisme is de rol/taak van de opvoeding en het onderwijs duidelijk binnen dat allesomvattend idee maar bij het postmodernisme is dit een andere kwestie. (zie slide 6)

7.3.1. Nietzsche (1844-1900)

Hij was een filosoof “avant la lettre”. Hij was een voorloper op het postmodernisme en uitte kritiek op het modernisme.

Zijn idee: er bestaat geen objectieve kennis en objectief moraal. Waarom niet? Alle kennis en al het moreel besef zijn sociaalhistorisch gevormd. Het moreeloordeel kan hierdoor veranderen (bv: same seks marriage, abortus, same sex love...)

7.3.1.1. Nihilisme

Grote verhalen (het modernistisch project) zorgen ervoor dat men de keuzes laat afhangen van anderen of een bepaald idee binnenin dat groot verhaal. Op die manier staat men los van de wereld waarin men leeft en men staat erbuiten maar ook de morele oordelen staan los van uzelf.

Bijvoorbeeld: als een godsdienst zegt dat abortus niet kan, dan moet jij dat ook vinden en overnemen. Met andere woorden, iemands eigen oordeel over een bepaald gedrag staat los van zichzelf want men volgt wat het grote verhaal voor ons beslist heeft wat men ervan moet vinden.

Wat is het grote gevaar? Op deze manier kan men geen geëngaeerd gedrag inburgeren als men zichzelf buiten die wereld plaatst (“regels volgen”) dan neemt men geen standpunt in. Met andere woorden, men engageert zich niet met hetgeen effectief in de wereld gebeurt.

7.3.2. Discussie moderne Westerse maatschappij

Zie pagina 165 in het handboek.

“Wat is het verschil tussen een modern mensbeeld/samenleving en een postmodern mensbeeld/samenleving? Wat is essentieel?”

7.3.2.1. Modern mensbeeld

In het moderne denken is het subject (“ik”) zelfbewust. Dit betekent dat het subject de wereld rond zich kan waarnemen alsook rationaal kan nadenken. Hoe dat precies in elkaar zit en wat de verhouding is tussen waarnemen en rationeel nadenken wordt binnen die reeds geziene verschillende stromingen bediscussieerd (bv: Descartes ↔ Empirisme).

Maar al die verschillende stromingen vertrekken vanuit één mensbeeld, met name het autonome subject. Dat idee zorgt ervoor dat de ideeën van vrijheid, rechtvaardigheid en waarheid een grondslag vinden binnen dat autonome zelfbewuste subject (“ik”).

(!!) Het postmodernisme wijst dit idee van modern mensbeeld af.

7.3.2.2. Postmodern mensbeeld

LACAN	DERRIDA
<p>Hij speelt een grote rol in het bestaan van het postmodernisme. Hij zegt: <i>er is geen zelfbewuste “ik” die rationeel gaat nadenken, beslissingen gaat maken <u>en</u> de Rede gaat toepassen om vooruitgang te boeken.</i></p> <p>Met andere woorden, het autonome bewustzijn van de mens zorgt niet voor hetgeen men doet <u>maar</u> het is een onbewust verlangen. (!) het onbewuste verlangen is <u>de</u> drijfveer.</p> <p>Dit onbewust verlangen uit zich via taal/communicatie. Taal wordt bepaald door de sociale realiteit <u>en</u> omgekeerd. Men heeft er weinig over te zeggen <u>maar</u> die communicatie impliceert een onvermijdelijk onrecht ten opzichte van jezelf <u>en</u> anderen.</p>	<p>Hij gaat verder aan de slag met “taal”. Taal is een uitdrukking van sociale competenties. Hijzelf is niet geïnteresseerd in hoe de dingen “echt” zijn <u>want</u> de dingen die bestaan staan los van de betekenis hoe wij het zien.</p> <p>Bijvoorbeeld-“het kind”: een concept dat niet bestaat op zichzelf <u>want</u> men heeft daar andere concepten/betekenis voor nodig om dit concept uit te leggen.</p> <p>Bij gevolg zegt hij: er bestaat niets buiten de “tekst” (de betekenis) <u>maar</u> men moet altijd op zoek gaan naar de betekenis, <u>du</u>s niet naar de werkelijkheid. Met andere woorden, men moet op zoek naar de betekenis binnen die sociale context.</p>
FOUCAULT	
<p>Hij analyseert de relatie tussen kennis <u>en</u> macht. <i>Het individu in relatie met de SL <u>en</u> hoe die macht en kennis daar een rol in speelt.</i></p> <p>Het menselijk weten is <u>altijd</u> een onderdeel van de sociale communicatie → Waarheidsregime: de dingen die alleen maar waar kunnen zijn/kennis kan betekenis hebben als men samen een taal deelt binnen een bepaalde context. Bijvoorbeeld “geschiedenis van de waanzin”: waanzin is sociaal geconstrueerd. Door te zeggen wat (ab)normaal gedrag is, maken we die categorisering <u>en</u> dit doet men via een historisch onderzoek (bv: heksenjacht op vrouwen).</p> <p>Hij maakte een connectie tussen kennis <u>en</u> macht die niet te scheiden zijn van elkaar. Dat het menselijk weten/de kennis een onderdeel is van de sociale communicatie.</p> <p>Extrem voorbeeld - geboren in een sekte: eerste 30j van je leven doorbrengen. Je wereldbeeld zal bepaald zijn door alles wat je daar gehoord hebt en met wie je daar bent omgegaan. Je wereldbeeld en kennis is zeer sterk gekleurd door de communicatie die je hebt met gelijkgestemde zielen.</p>	

7.3.2.3. Institutionele vormgeving

Ordering en organisatie van samenleving.

→ **Sociale orde**: de mens zorgt voor onrechtvaardigheid in de samenleving. Die onrechtvaardigheid is geïnstitutionaliseerd.

7.4. POSTMODERNISME

Het postmodernisme richt zich niet op de zintuiglijke waarneming maar richt zich op de relatie van kennis en macht.

Wie we zijn, hoe we ons gedragen, hoe we de wereld zien, hoe we erover spreken, is een uitdrukking van een praktijk waar we deel van uitmaken. Taal is hierin een belangrijk concept. Men kan zelf bepalen/beïnvloeden hoe men denkt over de wereld, welke taal men gebruikt, hoe men de wereld ziet.

Één individu zal weinig verschil maken maar grote groepen doorheen de tijd kunnen wel een verschil maken!

Wat kan men als individu doen?

- We zijn het product van een sociaal systeem
- We gebruiken de taal van dat sociaal systeem
- Er is weinig dat we zelf kunnen doen maar dat blijkt niet zo te zijn want er wel degelijk vernieuwing mogelijk: **we zijn niet louter producten... vernieuwing is mogelijk!!**

7.4.1. R. Rorty

Als individu binnen het postmodernistisch idee is het een soort morele verantwoordelijkheid om te twifelen aan de evidente overtuigingen in onze samenleving (de dingen die we vandaag als normaal zien aan te twifelen) en tegelijk interesse te tonen voor alternatieve ideeën binnen een samenleving.

Het is niet zo dat als we genoeg twifelen en genoeg alternatieven zien dat we dan op één dag het gaan vinden. Het gaat niet om het beste te vinden maar eigenlijk telkens het opnieuw zien van alternatieven. Openblijven voor andere alternatieven en mogelijkheden.
→ Geen neutrale keuze: enkel andere manieren van spreken.

7.4.2. Relatie tussen postmodernisme en pedagogiek

Biesta ziet het postmodernisme zowel als een positie alsook een conditie.

Hij onderscheidt beide interpretaties maar in beide interpretaties is de invloed op de pedagogiek niet min.

1. **Postmodernisme als een positie:** er is twijfel en verzet tegen pogingen om tot een eenduidige beschrijving en rechtvaardiging van de "opvoeding" te komen.
2. **Postmodernisme als een conditie:** eerder spreken over de effecten van de opvoeding en onderwijs dan over hun waarde.

Bedreiging pedagogisch project? Is postmodernisme het einde van de opvoeding?

Heel wat pedagogen zijn beginnen nadenken over dat postmodernistisch gedachtegoed. Er kwamen enkele diverse standpunten naar boven:

- Alle pedagogische kennis is verdacht/bedreigend.
- De pedagogiek moet afgeschaft worden
- (!) de meesten gaan voor het feit dat de pedagogische kennis waarde heeft maar **een beperkte reikwijdte en status** kent.

Binnen het postmodernisme schrijft men niet voor wat het onderwijs en de opvoeding zou moeten zijn/zou moeten doen. Men kan niet vastleggen wat het precies moet zijn omdat men ook moet twifelen.

Postmodernistische pedagogen hebben geen algemene doelen, criteria, strategieën...

Gevolgen? De pedagogiek verliest...

- **Verlies van de kritische/emancipatorische rol:** die probeert individuen te emanciperen van wat het nu is naar iets anders *maar* dan moet je weten wat dat anders zijn is, maar dat kan niet binnen het postmodernisme.
- **Verlies van vermogen "to speak for all of mankind":** als je niet weet waar je naar toe moet, kan je niets voorschrijven
- **Verlies van een geëngageerde betrokkenheid op opvoeding en onderwijs.**

7.4.2.1. Onhoudbare stelling

“Postmoderne pedagogiek net sterk geëngageerd.”

Het is niet zo omdat men een postmodernistische invulling geeft aan de pedagogiek dat men niet geëngageerd is, integendeel... maar waar ligt dat engagement?

In **de strijd tegen** structurele vormen van uitsluiting... het ontwikkelen van democratie waardoor iedereen bredere handelingsmogelijkheden heeft en waardoor men geen structurele uitsluiting krijgt door de pedagogische interventies.

Het **streven naar inclusie** via verzet tegen de dominante manier van denken. Tegen het feit dat men buiten het systeem kan zijn (bv: om armoede tegen te gaan, voedselbanken organiseren dan gaat enerzijds iets vertellen over hoe jij kijkt naar het probleem maar anderzijds ook dat jij ook deel uitmaakt van dat probleem).

Pedagogische wetenschap **niet technisch/ instrumenteel** maar vooral zou moeten in deze denkwijze inzetten in zijn culturele rol. *Hoe positioneert de wetenschappelijke pedagogiek tegenover de praktijk in het postmodernistische idee?* Het probeert taal te geven aan wat er in die praktijk gebeurt en het is dan aan de praktijken zelf om te beslissen wat die met die taal gaat doen.

7.4.3. Postmodernistisch feminisme

Dit is van grote invloed geweest omdat men daar de waarde wil tonen van die kennis. Het biedt een uitweg omdat men daar heel sterk de nadruk legt op die “embodied knowledge”³ Deze kennis brengt de uitnodiging tot particuliere kennis. Men vindt een manier om stem te geven aan aantal groepen in de SL die in de marge van deze SL zitten.

7.4.3.1. Politics of difference

Dat postmodernistisch feminisme heeft een argument gegeven waarom dat postmodernistisch idee van belang kan zijn in de kennisopbouw.

7.4.4. Opvoeden in de postmoderne samenleving

Vanuit haar culturele rol draagt het bij aan het openen en vergroten van verschillende mogelijkheden om opvoeding/onderwijs te interpreteren.

De vraag naar de eigenlijke waarde van onderwijs op zich wordt niet meer gesteld.

Wat staat centraal? De vraag naar “wat werkt?”. Dit zorgt ervoor dat de discussie naar waar onderwijs voor staat en waartoe het moet leiden verdwijnt.

Het gevolg? Onderwijs wordt gereduceerd tot instrumentalistisch middel-doeldenken.

Opvoeding wordt onnodig gerationaliseerd vandaag. Men is te veel bezig met wat werkt? Men zou meer bezig moeten zijn met volgende punten:

- Vraag wat de opvoeder zou moeten doen
- Doorgaans “gewoon doen”: als je ouder wordt en leert onderwijzer te zijn, dan doe je gewoon. Het is vooral de persoonlijke ontmoeting met het kind die zal beïnvloeden wat je zal doen.
- An initiation into what one care for
- Persoonlijke ontmoeting met het kind
- Opvoeden riskante en onvoorspelbare onderneming: je kan niet meer zeggen wat of hoe en welke richtlijnen noodzakelijk zijn.
- Actieve participatie van het kind: het legt heel veel verantwoordelijkheid bij het kind.

7.4.4.1. Wat is de essentie?

- Kunnen zeggen waar de postmodernistische stroming voor staat, wat het is en vooral wat het niet is

³ Kennis die niet gegrond is in algemene kennistheoretische rechtvaardiging & kennis die uitdrukking geeft aan individuele levens

- Wat betekent het voor de opvoeding/onderwijs? Dus ook voor de pedagogische wetenschappen?
- Kunnen zeggen hoe het als stroming zich situeert tegenover andere stromingen die we gezien hebben.

(!) De namen staan niet los van elkaar. Die positioneren zich daar ergens in omdat zij bezig zijn met alternatieven te zien. Met andere dingen dan dingen die mogelijk zijn vandaag. Ook Biesta past hierin.