

'Vrijheid' als groundbegrip van de pedagogiek (I)*

J.W. STEUTEL

Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

'Buiten het bereik van alle opvoeding valt echter de mens, wiens rede en zede natuurwetmatig beheerst worden; tevens is alle opvoeden en dus het bestaan van opvoeders aldus uitgesloten', houdt Langeveld ons voor (1971, p. 69). Maar Brezinka beweert in krasse taal het tegendeel: 'Ohne die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, "ohne ein Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling" lässt sich Erziehung gar nicht denken' (1978, p. 43). En de vraag is: wie heeft er gelijk? Is opvoeding onmogelijk binnen de optiek van het 'causale denken' of maakt het causaliteitsbeginsel ('alles heeft een oorzaak') opvoeden eerst mogelijk? Dat is het grondprobleem van deze verhandeling.

Maar omdat de breedte van dit vraagstuk immens is, zal ik het onderwerp enigszins toespitsen op bepaalde aspecten van de relatie tussen 'opvoeden', 'vrijheid' en 'causaliteit'. In het eerste artikel, dat voor u ligt, zal ik verschillende vrijheidsbegrippen van elkaar onderscheiden en nagaan welke functie deze concepten vervullen binnen de pedagogiek. En ik zal tot de slotsom komen dat het begrip 'opvoeding' alleen adequaat analyseerbaar is door gebruik te maken van twee vrijheidsbegrippen.

Uitgaande van deze logische koppeling tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrijheid', zal ik in een tweede artikel het bovengenoemde grondprobleem als volgt herformuleren: is het optreden van vrije handelingen, en daarmee – per implicatie – van opvoedings-situaties, wel of niet verenigbaar met de waarheid van de bewering dat alle gebeurtenissen causaal verklaarbaar zijn? En mijn antwoord zal bevestigend zijn: 'vrijheid' en 'causaliteit' zijn zaken die elkaar niet bijten, waaruit volgt dat, wat dit aspect betreft, opvoeden niet is uitgesloten wanneer alles natuurwetmatig beheerst wordt.

1. De afbakening van twee vragen

Het is mijn bedoeling om in dit opstel twee problemen aan te snijden, die beide betrekking hebben op de relatie tussen 'opvoeding' en 'vrijheid'. Het eerste vraagstuk, dat ik in paragraaf 1.1. zal omlijnen, moet geplaatst worden tegen de achtergrond van een visie op de aard en taak van de wijsgerige pedagogiek. Het tweede thema, dat in paragraaf 1.2. zal worden afgebakend, kan alleen ten volle worden begrepen binnen het kader van de veel bredere vraag naar de eenheid van de wetenschappen. Ik begin met de formulering van het eerste probleem.

1.1. Is 'vrijheid' een groundbegrip van de opvoedingswetenschap?

Hoewel het niet eenvoudig is om het karakter van de wijsgerige pedagogiek nauwkeurig te omschrijven, kunnen we, denk ik, toch een tweetal probleemvelden van deze discipline aanwijzen. In de eerste plaats houdt de wijsgerige pedagogiek zich bezig met *methodologische* problemen, zoals met de vraag naar de aard van wetenschappelijke theorieën, de vraag naar de geldigheid van wetenschappelijke kennis, naar het verschil tussen verklaren en beschrijven, etc. Niet alleen stofzuigen en koffiedrinken zijn gehelen van regelgeleide activiteiten, ook de wetenschap, inclusief de opvoedingswetenschap, vormt een groep van daden die afhankelijk is van regelpatronen. En de taak van de methodologie is samengesteld uit het opsporen, ontwikkelen en voorschrijven van deze procedurele kaders.

Het onderwerp van dit artikel – het functioneren van het vrijheidsbegrip in het pedagogische denken – hangt ongetwijfeld samen met methodologische kwesties, maar het vraagstuk zelf is *geen* methodologisch probleem. Het onderzoek naar de relatie tussen 'opvoeding' en 'vrijheid' wordt veeleer aan de orde gesteld binnen een tweede probleemgebied van de wijsgerige pedagogiek: de *regionale ontologie*. De aard en functie van deze tak van de filosofie behoeft evenwel de nodige verheldering. Want het karakter

* Met dank aan A.J. Beekman, L.F. Groenendijk, J.F. van der Harst, J.J. Hintjes, P.P. Kirschenmann, P.A. de Ruyter en B. Spiecker voor hun kritische opmerkingen bij eerdere versies van dit artikel.

van het regionaal ontologisch onderzoek is in het verleden sterk gekleurd door de fenomenologische traditie en ofschoon ik met de fenomenologie het belang van dit onderzoek onderstreep, is een gewijzigde interpretatie van de gevolgde procedures toch gewenst. Deze re-interpretatie van regionaal ontologische werkwijzen steunt vooral op inzichten uit de analytische filosofie: de regionale ontologie tracht de inhoud van grondbegrippen te verhelderen en kan dan ook worden opgevat als een vorm van *conceptuele analyse*.

Dit analyseren van begrippen is meestal niet veel meer dan het expliceren van de betekenis van bepaalde termen. Zeker, het zou een misvatting zijn om te beweren dat een begrip altijd samenvalt met de betekenis van een woord, want soms zijn we in het bezit van concepten zonder de beschikking te hebben over de daarbij passende termen. Maar alhoewel een begrip niet altijd hetzelfde is als de betekenis van een woord, geldt wel, andersom, dat de betekenis van een term geïdentificeerd kan worden met het begrip. Want wanneer we de betekenis van een woord begrijpen, vatten we het daarbij behorende concept, waaruit volgt dat een betekenisverheldering altijd samenvalt met een conceptuele analyse.

De betekenis van talige uitingen is een functie van de manier waarop wij deze woorden en zinnen gebruiken; en daar dit gebruik van woorden geleid wordt door regels, kunnen we de betekenis van deze noties aan het licht brengen door de in het geding zijnde regels te ontvouwen. Deze regels of criteria schrijven voor onder welke condities een bepaalde term mag worden toegepast en door deze condities of kenmerken op te sporen, verhelderen we de begripsinhoud van de desbetreffende term. Wanneer we bij voorbeeld geïnteresseerd zijn in het begrip 'volwassenheid', dan moeten we proberen de regels te achterhalen die het gebruik van deze term normeren. Deze regels geven namelijk aan wanneer er sprake is van 'volwassenheid'; zij bepalen aan welke eigenschappen iemand moet voldoen om te kunnen spreken van een 'volwassene', zoals het bereikt hebben van een bepaalde leeftijd, het ten toon spreiden van een zekere zelfstandigheid, het verantwoordelijk kunnen zijn voor bepaalde taken, etc. Een conceptuele analyse van het begrip 'volwassenheid' bestaat derhalve uit het opsporen van deze condities of kenmerkende eigenschappen. En wanneer deze explicatie van de regelpatronen in voldoende mate is voortgeschreden, kunnen de resultaten worden samengevat in definities.

Alhoewel de regionale ontologie conceptueel-analytisch tewerk gaat, heeft zij slechts belangstelling voor een beperkt aantal begrippen. Deze tak van de

filosofie beperkt zich namelijk tot het ontvouwen van de *grondbegrippen* der verschillende wetenschappen. Deze grondbegrippen of basisconcepten kunnen we voorlopig grofweg typeren als de begrippen waarmee het object of onderwerp van een wetenschap wordt aangeduid. De empirische wetenschappen, zo zouden we enigszins simplificerend kunnen stellen, verdelen de totale werkelijkheid in specifieke *regio's*. Deze werkelijkheidsgebieden, die beschouwd kunnen worden als de onderzoeksdomeinen van de verschillende wetenschappen, komen tot uitdrukking in uiteenlopende grondbegrippen, zoals 'de natuur', 'het psychische', 'de sociale werkelijkheid', 'de opvoedingswerkelijkheid', e.d. Al naar gelang we te maken hebben met empirisch of wijsgerig onderzoek, varieert de manier waarop we deze onderscheiden regio's in kaart brengen: de empiricus, in de ruimste zin des woords, wijdt zich aan thema's en problemen die zich *binnen* deze gebieden voordoen, maar de wijsgeer, opererend als regionaal-ontoloog, vraagt naar de kenmerkende eigenschappen van de werkelijkheidsgebieden *als zodanig*, om langs deze weg de inhoud van de grondbegrippen af te bakenen. De natuurwetenschapper bijvoorbeeld, onderzoekt de werking van metalen en gassen; hij probeert de aard en opbouw van moleculen en atomen te achterhalen; hij tracht de regelmatigheden in de bewegingen der planeten te ontdekken; maar wat de natuurwetenschapper ook op het oog heeft, het is steeds *natuur* en de regionaal-ontologische vraag rijst: waaraan moet iets voldoen om als 'natuur' te kunnen gelden? Wat is de inhoud van het begrip 'levenloze natuur'? Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor de psycholoog die empirisch onderzoek bedrijft. Hij richt zijn aandacht op de relaties tussen motieven en gedragingen, tussen onderbewuste strevingen en gedachten; hij verdiept zich in traumatische ervaringen en cognitieve vaardigheden; hij neemt ons gevoelsleven onder de loep en analyseert onze karakterstructuur; maar wat de psycholoog ook onderzoekt, hij lijkt zich te concentreren op het *psychische* en ook hier luidt de regionaal-ontologische vraag: wat is het kenmerkende van het mentale als zodanig? Wanneer behoort iets tot de psychische werkelijkheid en wanneer niet? Deze en soortgelijke vragen kunnen we ook stellen ten aanzien van de opvoedingswetenschap en haar deeldisciplines. De pedagoog houdt zich immers in eerste en in laatste instantie bezig met allerlei facetten van de *opvoedingswerkelijkheid* en ook hier stoten we onvermijdelijk op de regionaal-ontologische vraag naar datgene wat dit gebied als zodanig kenmerkt, naar datgene wat wij verstaan onder 'opvoeding'. En op dezelfde wijze kunnen we, meer toegespitst, vragen naar de typerende kwaliteiten van het onderzoekster-

rein van de onderwijskunde, de didactiek, de sociale pedagogiek, de ortho-pedagogiek, e.d. Zo wordt bijvoorbeeld het empirisch onderzoek naar de oorzaken van slechte schoolprestaties door de ortho-didacticus opgevat en ontwikkeld, maar de vraag naar het typerende van het voorwerpsdomein van de ortho-pedagogiek en de didactiek, en – daarmee samenhangend – de vraag hoe deze terreinen passen binnen het bredere onderzoeksveld van de opvoedingswetenschap – dat is ter beantwoording van de wijsgerige pedagogiek.

Kortom, regionale ontologieën zijn vakfilosofieën waarin gepoogd wordt een verheldering te geven van de betekenissen van basisnoties, zoals 'natuur', 'geschiedenis', 'opvoeding', e.d. Het gaat hier om de explicatie van begrippen waarmee een voorwerpsdomein van een wetenschap wordt afgebakend en omschreven. De wijsgerige pedagogiek is dan ook die vorm van onderzoek, waarin de kenmerkende eigenschappen van het onderwerp van de pedagogiek worden bestudeerd: van het opvoeden, de opvoeding, de opvoedingswerkelijkheid. Want een analyse van de grondbegrippen der opvoedingswetenschap is een poging om de regels te articuleren die bepalen aan welke kwaliteiten of condities een bepaalde situatie moet voldoen om te kunnen spreken van 'opvoeding'.

Wat bedoelen we nu precies met de notie 'grondbegrippen' en welke concepten kunnen als grondbegrippen worden aangemerkt? Vanzelfsprekend behoren de begrippen waarmee een voorwerpsdomein van een wetenschap wordt aangeduid tot de klasse van grondbegrippen. Het begrip 'opvoeding' bijvoorbeeld, verwijst naar het gebied waarover de opvoedingswetenschap behoort te spreken en is als zodanig een grondbegrip. Maar dat niet alleen: ook de begrippen waarmee we deze eerste basisnoties verhelderen, kunnen we indelen binnen de klasse der grondbegrippen. Wanneer we bijvoorbeeld de opvoedingsrelatie interpreteren als een verhouding tussen kind en volwassene, waarbij het gezag een belangrijke rol speelt, kunnen we de begrippen 'gezag', 'kind' en 'volwassene' als grondbegrippen beschouwen. En de concepten waarmee we het grondbegrip 'opvoeding' expliceren hebben niet louter betrekking op datgene wat het onderwerp van de pedagogiek onderscheidt van andere disciplines (de zogenaamde *differentia specifica*), maar refereren tevens aan kenmerken die niet specifiek zijn voor het voorwerpsdomein van de pedagogiek, maar die toch onmisbaar zijn om de betekenis van de notie 'opvoedingswerkelijkheid' te verhelderen. Begrippen zoals 'intentionaliteit', 'handelen', e.d. verwijzen naar eigenschappen die op een veel breder gebied betrekking hebben dan

op de opvoedingswerkelijkheid alleen; en toch is het begrip 'opvoeding' alleen adequaat analyseerbaar door een beroep te doen op deze ideeën. Welnu, het typerende van al deze grondbegrippen bestaat hierin, dat ze alle verwijzen naar eigenschappen die *constitutief of kenmerkend* zijn voor een bepaald wetenschapsgebied. Een constitutief kenmerk is een *conditio sine qua non*: wanneer een dergelijke eigenschap niet vervuld is, kan er niet langer sprake zijn van het onderzoeksgebied in kwestie. En zo zijn we weer teruggekeerd bij de regels die het gebruik van deze kernnoties normeren, want het zijn deze criteria die aangeven aan welke condities of kenmerken iets moet voldoen om als 'opvoeding' te kunnen gelden.

Zodra we echter in aanraking komen met *alles* wat is, met de kwaliteiten die alle regio's doortrekken, verlaten we het terrein van de regionale ontologie en betreden we het gebied van de *algemene ontologie*. Deze tak van de filosofie bestudeert het zijnde als zodanig of het zijnde in het algemeen; het is de studie van het zijn van het zijnde of het zijnde als zijnde. Hierbij gaat het om de doorvorsing van de meest algemene eigenschappen van de werkelijkheid, om de kenmerken die we bij alle zijnden aantreffen en die vervuld moeten zijn om te kunnen spreken van een 'zijnde', zoals oorzaak-gevolg, identiteit, bestaan, niet-tegenstrijdigheid, substantie, e.d. De begrippen die de algemene ontologie ontwikkelt zijn dan ook van de hoogste abstractiegraad en van de grootst mogelijke omvang, daar deze concepten op alles wat is kunnen worden toegepast. Zoals we in een later stadium zullen zien, kan de wijsgerige pedagogiek deze algemeen-ontologische kwesties niet zonder meer als irrelevant terzijde schuiven.

Wat heeft dit alles nu te maken met het thema van deze studie? Waarom deze uiteenzetting over de aard en taak van de wijsgerige pedagogiek? Het antwoord luidt als volgt: het onderwerp waarmee ik mij in dit artikel wil bezighouden is een *regionaal-ontologisch probleem*, want het heeft betrekking op de vraag *in hoeverre het begrip 'vrijheid' als een grondbegrip van de pedagogische wetenschappen kan worden beschouwd*. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het eerst noodzakelijk om verschillende vrijheidsbegrippen van elkaar te onderscheiden en om vervolgens de inhoud van deze concepten nader te bepalen door de regels aan het licht te brengen die het gebruik van de notie 'vrijheid' reguleren. Pas daarna is het mogelijk om te onderzoeken of deze begrippen als grondbegrippen van de pedagogiek functioneren; of, anders gezegd, in hoeverre er een logische samenhang bestaat tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrijheid'. Daarmee is het eerste probleem afgebakend.

1.2. Is 'vrijheid' verenigbaar met 'causaliteit'?

Zoals reeds aan het begin van dit hoofdstuk werd opgemerkt, kan het tweede probleem alleen adequaat worden begrepen door dit thema te interpreteren vanuit de gecompliceerde vraag naar het al dan niet bestaan van de eenheid van de wetenschappen. Daarom zal ik beginnen met een korte en schetsmatige uiteenzetting van het *unity-of-science* probleem, om vervolgens het tweede onderwerp van dit artikel af te bakenen.

Volgens de Finse filosoof G.H. von Wright is het mogelijk om binnen de geschiedenis van de wetenschapsfilosofie twee basale stromingen te onderscheiden (1971, pp. 1-33). Deze tradities verschillen van mening over de wijze waarop de sociale werkelijkheid moet worden verklaard. Zij zijn het met elkaar oneens over de condities waaraan een verklaring moet voldoen om als een adequate wetenschappelijke verklaring te kunnen gelden. De éne traditie, die Von Wright de *aristotelische* noemt, pleit over het algemeen voor teleologische, finalistische of intentionele verklaringen, terwijl de andere richting, de *galileïsche*, alleen causale of mechanistische verklaringen als wetenschappelijk erkent. Vooral in de negentiende eeuw kunnen we een snelle ontwikkeling van de menswetenschappen constateren, een ontwikkeling die volgens Von Wright vergelijkbaar is met de onstuimige groei van de natuurwetenschappen in de zestiende en zeventiende eeuw. Mede door deze bloei van de menswetenschappen ontstond een toenemende behoefte aan een methodologische en filosofische fundering van deze disciplines. Enerzijds resulteerde deze vraag naar de wijsgerige legitimering van de menswetenschappen in het *positivisme*, en aan de andere kant ontstond een breed front van anti-positivistische denkers, zoals Droysen, Dilthey, Simmel, Windelband en Rickert, dat we grofweg zouden kunnen typeren als de *hermeneutische* richting.

Het positivisme heeft de belangrijkste principes geformuleerd, die sindsdien *grosso modo* representatief zijn geweest voor de galileïsche traditie in het algemeen. In de eerste plaats pleitte het positivisme voor een *methodologisch monisme*: alle wetenschappen, ongeacht hun object van onderzoek, hanteren in principe dezelfde methodische grondfiguren. Ten tweede: de exacte, mathematische fysica werd opgevat als een *methodologisch ideaal* waaraan alle wetenschappen zich zouden moeten spiegelen. In de derde plaats verdedigde het positivisme het alleenrecht van de zogenaamde '*causale*' verklaringen: alle wetenschappen moeten de particuliere of individuele verschijnselen verklaren door deze gebeurtenissen te subsumeren onder algemene wetten. De hermeneuti-

sche richting, en de aristotelische traditie in het algemeen, heeft steeds opnieuw stelling genomen tegen de overheersing van deze positivistische principes. Zij staat een benaderingswijze in de menswetenschappen voor, die niet herleid kan worden tot de methodologische regels van de natuurwetenschappen. Integendeel: de onderzoeksprocedures van de menswetenschappen zijn *sui generis*. Vooral sinds W. Dilthey's kritiek op de causaal-verklarende modellen in de sociale wetenschappen en zijn pleidooi voor het 'Verstehen', is de strijd tussen de galileïsche en aristotelische traditie niet meer geluwd.

Dezelfde twee tradities, die Von Wright schetsmatig beschrijft, keren terug in het denken over de pedagogiek als wetenschap. De galileïsche tak in het denken over de opvoedingswetenschap laten vele auteurs beginnen bij A. Lay en E. Meumann. Zij worden gezien als de belangrijkste grondleggers van een experimentele pedagogiek en didactiek, die zich oriënteert aan het ideaal van de natuurwetenschappelijke methode. Sommige auteurs gaan echter aanmerkelijk vroeger terug in de geschiedenis en wijzen op het werk van E.C. Trapp, die als representant van het filantropisme reeds het belang onderkende van een nauwkeurige bestudering van de kinderlijke natuur met haar verschijnselen, oorzaken en gevolgen. Via het zogenaamde naïeve empirisme, waartoe naast Lay en Meumann ook P. Petersen, A. Fischer en R. Lochner gerekend kunnen worden, heeft de galileïsche traditie in de pedagogiek zich ontwikkeld tot het tamelijk geavanceerde stelsel van W. Brezinka, die de recente ontwikkelingen van het neo-positivisme en het kritisch-rationalisme vruchtbaar heeft gemaakt voor de pedagogische theorievorming. Type-rend voor deze traditie in de pedagogiek is haar pleidooi voor een algemene methodologie waarbinnen het 'causale' verklaren een overheersende rol speelt.

Maar vanaf het moment dat de pedagogiek zich schuchter begon te ontwikkelen tot een zelfstandige wetenschap, heeft de aristotelische traditie in de pedagogiek in toenemende mate van zich laten horen. Deze richting moeten we vooral situeren in de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Hiertoe behoren onder andere H. Nohl, E. Spranger, Th. Litt, W. Flitner, O.F. Bollnow en M.J. Langeveld. Deze pedagogen kritiseren, als typische vertegenwoordigers van de aristotelische traditie, de usurperende tendens van het (neo-)positivisme en verdedigen het goede recht van alternatieve werkwijzen in de opvoedingswetenschap. Vooral het belang van het 'Verstehen', en daarmee de relevantie van de hermeneutiek in het algemeen, wordt krachtig onderstreept en het zogenaamde 'causale' verklaringsmodel wordt over het

algemeen in een ondergeschikte positie gemanoevreerd.

Zelfs binnen de verschillende (neo-)marxistische stromingen kunnen we een zekere tweedeling constateren. Enerzijds kunnen we een tendens signaleren die we globaal zouden kunnen plaatsen binnen de galileïsche traditie. Het is de zogeheten politiek-economische benaderingswijze of het materialistisch determinisme, dat de pedagogische bovenbouw-verschijnselen lineair-instrumentalistisch uit de kapitalistische onderbouw-processen 'causaal' probeert te verklaren. Anderzijds echter is er vooral in het voetspoor van J. Habermas en K.O. Apel een aristotelische sub-stroming ontstaan, die het goede recht van de hermeneutische benaderingswijze in de opvoedingswetenschap erkent. W. Klafki en K. Mollenhauer zijn de belangrijkste vertegenwoordigers van deze stroming. Zij benadrukken het *sui generis* karakter van de interpretatieve methoden, alhoewel zij zich geenszins tot deze werkwijzen willen beperken. De ideologie-kritische methode moet er aan worden toegevoegd en deze wijze van onderzoek bedrijven wordt soms opgevat als kritische hermeneutiek (Klafki), soms als een 'verlichte' empirisch-analytische wetenschap (Mollenhauer).

Zo zien we dat ook de reflectie over de pedagogiek een galileïsche en een aristotelische traditie kent. De empirisch-analytisch georiënteerde opvoedingswetenschap en de politiek-economische richting, die zich manifesteert als verstrengeling van marxisme en neo-positivisme, vormen de éne pool; de geesteswetenschappelijke pedagogiek en de zogenaamde emancipatorische pedagogiek, die de hermeneutische component nadrukkelijk in zich opneemt, vormen de andere pool.

De explicatie van de opbouw van wetenschappelijke verklaringen kunnen we omschrijven als een poging om de methodologische regels te articuleren, die bepalen wat geldt als een adequate wetenschappelijke verklaring. Maar boven schreef ik, dat ik in dit kader niet primair geïnteresseerd ben in methodologische problemen, maar in *ontologische* thema's, waaronder de relatie tussen de begrippen 'vrijheid' en 'opvoeding'. Methodologische vragen en antwoorden hangen echter zeer nauw samen met regionaal-ontologische kwesties en het wekt dan ook geen bevreemding, dat de galileïsche traditie niet alleen pleit voor een methodologisch monisme, maar eveneens herhaaldelijk een zeker *ontologisch* monisme propageert. Volgens deze traditie is niet alleen de manier waarop wij de werkelijkheid verklaren in alle wetenschappen dezelfde, ook diverse belangrijke grondbegrippen, zoals 'causaliteit', 'oorzaak-gevolg', 'nomische con-

nectie', e.d., worden door alle wetenschappen gedeeld. Anders gezegd, volgens sommige vooraanstaande filosofen uit de galileïsche traditie worden alle wetenschappen gedragen door een *zelfde algemene ontologie*, die vooral tot uitdrukking komt in het *causaliteitsbeginsel*: 'alle gebeurtenissen in het universum hebben een oorzaak' of: 'niets vindt plaats zonder oorzaak'.

De aristotelische traditie heeft het causaliteitspostulaat als grondbeginsel van de menswetenschappen consequent van de hand gewezen. Vooral de geesteswetenschappelijke pedagogiek heeft het 'causale denken' en de daaruit voortvloeiende 'technische praxis' van het nodige commentaar voorzien. Wie kent niet de bezwaren van Nohl tegen de naturalistische psychologie die de innerlijke eenheid van de te vormen persoon teniet doet door deze totaliteit op te delen in elementen? Of de kritiek van Litt, die de interpretatie van de pedagogiek als technologische wetenschap verwerpt, omdat het kind in tegenstelling tot de natuur wordt gekenmerkt door innerlijke doelgerichtheid? En het vlammende protest van Langeveld tegen het naturaliserend wereldbeeld, waarbinnen geen plaats is voor de uniciteit van het kind, voor het feit dat het kind met zijn persoonlijk-bepaalde vormprincipe de invloeden die het ondergaat op een persoonlijke wijze verwerkt en assimileert tot een eigen, singulier beeld?

De redenering, die bij het uiten van deze bezwaren gevolgd wordt, is qua structuur steeds dezelfde: allereerst wordt er gewezen op een aantal constitutieve eigenschappen van de opvoedingswerkelijkheid, zoals 'totaliteit', 'doelgerichtheid' en 'uniciteit'. En vervolgens wordt benadrukt dat de resultaten van deze regionaal-ontologische analyses niet verenigbaar zijn met de belangrijkste facetten van de algemene ontologie van het galileïsche taalspel. Daarmee verwerpt de aristotelische traditie niet alleen de methodologische eenheid van alle wetenschappen, *maar doorbreekt zij tevens de ontologische eenheid der wetenschappen*. Welnu, niet alleen zulke basisnoties als 'totaliteit', 'doelgerichtheid' en 'uniciteit' worden gebruikt om de verscheidenheid tussen de mens- en natuurwetenschappen te benadrukken, ook de constatering dat mensen soms vrij kunnen handelen vormt van oudsher een belangrijk argument ter bestrijding van de waarheid van het causaliteitspostulaat. Mijn tweede vraag, die ik in dit artikel wil beantwoorden, is dan ook deze: *is de gedachte, dat 'vrijheid' een grondbegrip is van de pedagogiek, verenigbaar met de opvatting dat alle gebeurtenissen in het universum causaal bepaald zijn?*

Zoals ik in deze paragraaf heb laten zien, is dit vraagstuk een onderdeel van het veel bredere *unity-*

of-science probleem. Wanneer de vraag naar de methodologische en ontologische eenheid van de wetenschappen aan de orde wordt gesteld, bekruipt mij altijd een zeker gevoel van moedeloosheid. Want welk probleem is er in de geschiedenis van het wijsgerig denken meer becommentarieerd en bediscussieerd dan de vraag naar het al dan niet bestaan van de eenheid van de wetenschappen? Daarom acht ik het alleen mogelijk om er iets zinnigs over te zeggen door de problematiek 'piecemeal' te benaderen, door de zaak sterk toe te spitsen op een beperkt deelaspect, namelijk op de vraag of 'vrijheid' verenigbaar is met het causale denken. De beantwoording van deze vraag heeft belangrijke consequenties, want indien het object van de opvoedingswetenschap alleen definieerbaar is met behulp van de notie 'vrijheid', en dit begrip onverenigbaar is met het causaliteitspostulaat van het *unity-of-science* standpunt, dan impliceert het bestaan van de pedagogiek de ontkenning van deze positie.

Daarmee is het tweede probleem afgebakend.

2. Drie vrijheidsbegrippen in het pedagogische denken

2.1. '(On)vrije handeling'

Talrijke pedagogische grondbegrippen, zoals 'opvoeden', 'opvoedingsdoel', 'kind', e.d., hebben hun wortels in de dagelijkse taal. Zeker, de manier waarop deze termen in het wetenschappelijke taalgebruik functioneren, wijkt bij tijd en wijle af van de dagelijkse omgangstaal, maar ook deze afwijkende begrippen zijn gegrond in voor-wetenschappelijke taalspelen en kunnen alleen adequaat worden ontvouwd en verhelderd door de dagelijkse taal erbij te betrekken. Mijn analyse van het vrijheidsbegrip zal dan ook bestaan uit een verheldering van de regels voor het gebruik van de notie 'vrijheid' in de dagelijkse omgangstaal.

Daar de term 'vrijheid' in verschillende situaties wordt gebruikt (in uiteenlopende contexten wordt toegepast), kleven er diverse betekenissen aan deze notie; anders gezegd, de regels die bepalen aan welke condities een situatie moet voldoen om van 'vrijheid' te kunnen spreken zijn niet altijd dezelfde: er zijn *verschillende vrijheidsbegrippen*. Drie van deze begrippen spelen mijns inziens een belangrijke rol in de pedagogische theorievorming en deze concepten zal ik tamelijk willekeurig met de termen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor' aanduiden.

De pedagoog A.J. Beekman, die het begrip 'vrijheid' als een grondbegrip van de opvoedingswetenschap

beschouwt, schrijft in zijn *Dienstbaar inzicht*: 'Onvrijheid is overal daar waar 1. we *zelfbepaling* zelf *als gewenst* ervaren en 2. anderen of iets anders (dat we als niet-ik ervaren) ons dwingt te zijn waar we niet willen zijn, te gaan waar we niet willen gaan, of ons in een toestand houdt die we niet wensen. Dwang, macht van anderen of iets anders, *macht die we niet willen* dat is onvrijheid' (1975, p. 85). Zoals uit dit citaat naar voren komt, benadrukt Beekman in zijn analyse van het begrip 'onvrijheid' twee centrale noties: aan de ene kant gebruikt hij het werkwoord 'willen' of 'wensen', terwijl hij anderzijds verwijst naar de aanwezigheid van *dwang*. Naar mijn mening zijn dit inderdaad begrippen die onmisbaar zijn bij de explicatie van het vrijheidsbegrip. Er is echter nog een derde weg waarlangs we de notie 'vrijheid' kunnen verhelderen, namelijk door gebruik te maken van het begrip '*anders kunnen handelen*': iemand is onvrij wanneer hij niet anders kan handelen dan hij in feite doet en iemand voltrekt een vrije daad indien hij in plaats van deze handeling ook een andere handeling had kunnen uitvoeren. Welnu, de begrippen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor' zijn volgens mij alle drie analyseerbaar in termen van 'willen', 'dwang' en 'anders kunnen handelen'. Maar al naar gelang we te maken hebben met een vrije handeling, een vrije situatie of een vrije actor, *verschuift de betekenis van de noties 'willen', 'dwang' en 'anders kunnen handelen'*, waaruit volgt dat we inderdaad te maken hebben met verschillende vrijheidsbegrippen.

De eerstgenoemde begrippen – 'vrije handeling' en 'vrije situatie' – functioneren mijns inziens als grondbegrippen van de opvoedingswetenschap; het begrip 'onvrije situatie' daarentegen, is geen grondbegrip van de pedagogiek in het algemeen, maar is wel constitutief voor de orthopedagogiek in het bijzonder; en het derde begrip – 'vrije actor' – speelt weliswaar een belangrijke rol in onze wetenschap, maar wordt niet gebruikt als een grondbegrip van de pedagogiek of van één van haar deeldisciplines. Ik zal deze begrippen achtereenvolgens de revue laten passeren, waarbij ik steeds gebruik zal maken van de noties 'willen' en 'dwang'. De derde invalshoek, via het begrip 'anders kunnen handelen', zal in een afzonderlijk gedeelte (2.3.) aan de orde komen. Ik begin met het begrip 'vrije handeling'.

In de geschiedenis van de Angelsaksische wijsbegeerte zijn er twee veelbelovende antwoorden gegeven op de vraag naar de aard van vrije handelingen. In de eerste plaats zijn er filosofen (teruggrijpend op John Locke), die beweren dat een handeling vrij is indien, en alleen indien, de persoon de handeling

voltrekt omdat hij dit *wil* of *wenselijk* acht, terwijl een tweede definitie (teruggaand op Thomas Hobbes) de afwezigheid van *dwang* benadrukt: een daad wordt in vrijheid voltrokken indien, en alleen indien, de persoon niet onder dwang handelt. Alhoewel deze omschrijvingen een zekere verheldering geven van het begrip 'vrije handeling', zijn deze definities toch niet steeds even duidelijk en evenmin altijd correct. Daarom zal ik proberen de beide definities te verbeteren middels een nadere precisering van een aantal gebruikte termen, waaronder 'wensen' en 'dwang'.

Laten we beginnen met een kritische bespreking van de eerste definitie, waarin een vrije handeling wordt getypeerd in termen van 'willen' of 'wensen'. Daartoe zal ik een tweetal voorbeelden bespreken, die ons zullen nopen tot een modificatie van de voorgestelde definitie.

In de eerste plaats: er zijn talrijke situaties voorstelbaar waarin een persoon niet alleen de wens heeft om handeling X te voltrekken, maar tevens de wens koestert om handeling Y ten uitvoer te brengen, waarbij deze daden elkaar logisch uitsluiten (X en Y kunnen niet in dezelfde tijd-ruimtelijke locatie optreden). Bijvoorbeeld: toen ik vanmorgen opstond had ik enerzijds de wens om een deel van dit artikel te schrijven, maar anderzijds leek het mij eveneens aantrekkelijk om deze dag met het gezin te gaan fietsen. Wanneer we nu de definitie toepassen op de daad die ik op dit ogenblik voltrek (het schrijven van een deel van dit opstel), dan moeten we de eigenaardige conclusie trekken dat deze complexe handeling een beetje vrij en een beetje onvrij is. Immers, ik wilde dit verhaal schrijven, maar tevens wilde ik dit *niet*, daar ik ook het verlangen koesterde om er met mijn gezin op uit te trekken. De daad is dus gewild én ongewild en derhalve vrij én onvrij. Maar dat is een onzinnige conclusie; het is voor mij zonneklaar dat mijn bezig zijn met dit opstel een vrije daad *pur sang* is.

In de tweede plaats blijken er soms daden te worden voltrokken, waarvan men *wel* kan zeggen dat ze voortspruiten uit de wensen van de actor, maar waarvan men *niet* kan beweren dat ze vrij zijn. Neem bijvoorbeeld de volgende situatie. Gisteravond had ik er behoefte aan om mijn schrijfwerk van die dag nog één keer door te lezen, zodat ik eventuele fouten kon verbeteren. Ik ging achter mijn bureau zitten, maar op het moment dat ik mijn aandacht bij mijn werk wilde bepalen, be kroop mij de onweerstaanbare neiging (wens) om de boeken in de kast op één rechte lijn te zetten. En dit heftige verlangen bleef geruime tijd mijn aandacht opeisen. Steeds wanneer ik mij over het geschreven deel van mijn artikel boog zag ik in mijn ooghoek een boek dat iets te ver naar voren of naar achteren stond en voelde ik mij ge-

noodzaakt om op te staan en de stand van het boek te corrigeren. Welnu, volgens de definitie zouden deze daden (opstaan, naar de boekenkast lopen, de boeken verplaatsen, e.d.) zonder meer vrij zijn, daar ze resulteren uit mijn sterke wens om de boeken op één lijn te zetten. Maar het lijkt mij veel natuurlijker om in deze en soortgelijke situaties te spreken over *onvrije* daden!

Toch zijn deze tegenvoorbeelden mijns inziens niet voldoende om de definitie ten volle te ondergraven. Door namelijk de termen 'willen' en 'wensen' uit de definitie nader te omschrijven, kunnen we recht doen aan de besproken illustraties. Want de werkwoorden 'willen' en 'wensen' hebben, evenals de notie 'vrijheid', verschillende betekenissen: 'ik wil X' betekent soms 'ik heb X nodig' of 'ik heb behoefte aan X'; en soms is 'ik wil X' equivalent aan 'ik verlang naar X' of 'ik begeer X'. Maar er zijn ook situaties waarin 'ik wil X' synoniem is aan 'ik prefereer X', 'ik verkies X' of 'ik geef de voorkeur aan X', en dit is naar alle waarschijnlijkheid de betekenis die de definitie op het oog heeft. Om met het eerste voorbeeld te beginnen – zeker, ik wilde vanmorgen zowel aan mijn artikel werken als een fietstocht door de polders maken. Maar ik *verkoos* het schrijven boven de fietstocht en omdat ik de handeling die ik prefereer op dit tijdstip daadwerkelijk uitvoer, is deze handeling *vrij*. En wat het tweede voorbeeld betreft – weliswaar overkwam mij de onweerstaanbare wens om de boeken recht te zetten, maar wanneer men mij zou vragen wat ik gisteravond prefereerde, dan zou het antwoord duidelijk zijn: het nalezen van mijn schrijfwerk. En juist omdat ik niet in staat was datgene te doen waaraan ik de voorkeur gaf, waren mijn daden *onvrij*.

Ik zal proberen deze kwestie wat verder te verhelderen door aandacht te schenken aan de tweede definitie, die het begrip 'vrije handeling' analyseert in termen van dwang. Dwang kan in allerlei vormen optreden, maar ik ben op zoek naar die vormen van dwang die resulteren in onvrije daden. Aan welke kenmerken moet de dwanguitoefening voldoen om met recht te kunnen spreken van een onvrije daad? Om deze vraag te beantwoorden ga ik uit van het volgende voorbeeld, dat veel overeenkomsten vertoont met de voorgaande illustratie.

Laten we aannemen dat ik aan claustrofobie lijd. Twee wegen verbinden mijn huis met de subfaculteit, alwaar ik wil werken aan dit artikel: een lange route met brede lanen en een veel kortere weg die onder andere bestaat uit een zeer nauw steegje met hoge, naar voren buigende gevels. Ik ben vanmorgen te laat opgestaan en ik wil daarom zo snel mogelijk naar de plek toe waar ik mijn opstel wil schrijven. Ik neem de kortste route, maar, aangekomen bij het bewuste

steegje, wordt mijn wens om dit steegje te vermijden zo allesoverheersend, dat ik gedwongen word een andere route te nemen. Wat kenmerkt dit handelen onder dwang? En wat zijn de overeenkomsten met het voorbeeld van de boeken uit de boekenkast? Uit dit exempel blijkt mijns inziens opnieuw, dat een onvrije, gedwongen daad de resultante is van een *onweerstaanbare wens* (verlangen, drang, behoefte) en dat deze wens leidt tot een daad die de persoon in kwestie *niet prefereert*. Ik gaf er de voorkeur aan om de kortste route te nemen, maar halverwege de rit werd ik overspoeld door een niet te weerstreven verlangen om de andere weg te volgen. Kenmerkend voor een gedwongen, onvrije handeling is dus – ten eerste – dat de daad veroorzaakt wordt door een *onweerstaanbare wens*, want indien ik deze wens had kunnen bedwingen, indien ik niet was bezweken onder de druk van dit verlangen, dan had ik ongetwijfeld datgene gedaan waar ik de voorkeur aan gaf; en – ten tweede – deze wens leidt tot een handeling die ik *niet prefereer*, want alhoewel het in zeker zin mijn handeling is, beschouw ik deze daad als het gevolg van vreemde krachten en weiger ik mij met deze handeling te identificeren¹.

Deze condities, die vervuld moeten zijn om terecht te kunnen spreken van een '(on)vrije handeling', kunnen we op de volgende wijze in een tweetal definities weergeven:

- (D1) Een *handeling* is *vrij*, indien, en alleen indien, de actor de handeling voltrekt omdat hij dit prefereert en de handeling niet het effect is van een onweerstaanbare wens.
- (D2) Een *handeling* is *onvrij*, indien, en alleen indien, de actor het voltrekken van de handeling niet prefereert en de handeling het effect is van een onweerstaanbare wens.

Daarmee is het eerste vrijheidsbegrip, dat ik 'vrije handeling' heb genoemd, gedefinieerd.

Is dit begrip constitutief voor de opvoeding en daarmee voor de opvoedingswetenschap? Kunnen we de betekenis van de term 'opvoeding' alleen adequaat verhelderen met behulp van het begrip 'vrije handeling'? Bestaat er een dergelijke logische connectie tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrije handeling'? Deze vragen kunnen we mijns inziens bevestigend beantwoorden: opvoeden impliceert altijd *het aanleren van vrije handelingen* (bij de opvoeding) *middeels het voltrekken van vrije handelingen* (door de opvoeder). En daar iedere vorm van pedagogisch onderzoek in principe betrekking heeft op de opvoeding of wordt uitgevoerd met het oog op opvoedings-

situaties, is 'vrije handeling' een groundbegrip van de pedagogiek.

Deze stelling kunnen we als volgt verduidelijken en onderbouwen. Een vrije handeling is per definitie een geprefereerde daad. Het werkwoord 'prefereren' of 'de voorkeur geven aan' is logisch verweven met het begrip 'evalueren', want een daad waaraan we de voorkeur geven, is altijd een handeling die we positiever beoordelen dan andere activiteiten waarover wij op dat moment de beschikking hebben. We zijn echter alleen in staat om waarde aan iets toe te kennen, indien we gebruik kunnen maken van bepaalde *regels*, in het licht waarvan de beoordeling kan geschieden. Alleen op grond van regels of criteria kunnen we een handeling evalueren en als de meest correcte handeling beschouwen, of als de meest doelmatige daad, of als de beste handeling, etc., en dat is de reden waarom we deze handeling prefereren. Hieruit volgt dat een vrije daad per definitie verklaarbaar is uit de regelpatronen of het normenstelsel van de actor: een vrije daad wordt voltrokken *omdat* de actor deze daad prefereert en hij verkiest deze daad boven andere activiteiten *omdat* deze handeling het meest strookt met zijn beoordelingscriteria. Onvrije daden daarentegen, zijn handelingen die de persoon niet prefereert; zij spruiten niet voort uit de regels van de actor, maar zijn het resultaat van andere factoren². Wanneer ik bijvoorbeeld het nuttigen van sterke drank negatief waardeer, maar verslaafd ben aan alcohol, en keer op keer door een onweerstaanbare wens gedwongen word een slok uit de borrelfles te nemen, voltrek ik onvrije daden, die ik niet prefereer, en die derhalve niet verklaarbaar zijn uit mijn normenstelsel. Dat is de reden waarom ik mij niet met mijn onvrije daden vereenzelvig: ze zijn niet in overeenstemming met mijn normen en criteria.

Opvoeden wordt over het algemeen (partieel) omschreven als het voltrekken van intentionele handelingen. En terecht: een opvoedingshandeling wordt *met opzet* uitgevoerd en wordt bovendien voltrokken met het oog op het bereiken van een bepaald *doel*. Maar opvoedingshandelingen zijn niet alleen intentioneel, ze zijn bovendien *vrij*. Zoals we boven hebben gezien zijn er ook intentionele activiteiten die *onvrij* zijn, maar dergelijke daden vallen *buiten* de klasse der opvoedingshandelingen. Wanneer ik bijvoorbeeld in drift een jengelend kind een pak slaag geef, en dit geheel van activiteiten niet verklaarbaar is uit mijn normenstelsel omdat ik dergelijke daden negatief waardeer, voltrek ik onvrije handelingen die wel degelijk intentioneel zijn en die bovendien de nodige invloed uitoefenen, maar waarvan ik onmogelijk kan zeggen dat het opvoedingshandelingen zijn.

Met behulp van het begrip 'vrije handeling' zijn we dus in staat om het begrip 'opvoeding' scherper te analyseren: niet alleen het feit dat een handeling intentioneel is kan worden beschouwd als een *conditio sine qua non* van een opvoedingssituatie, ook het gegeven dat de daad in vrijheid wordt voltrokken is een constitutief kenmerk van het opvoedingsproces.

Maar het begrip 'vrije handeling' speelt een *dubbelrol* bij het expliceren van de betekenis van de notie 'opvoeden'. In het voltrekken van opvoedingshandelingen is de opvoeder er steeds op gericht om het kind bepaalde regelpatronen aan te leren. Dat is de intentie die ten grondslag ligt aan *alle* pedagogische maatregelen: de opvoeder heeft de bedoeling om het kind allerhande regels bij te brengen. En dankzij het aanleren van deze maatgevende kaders of regelpatronen ontwikkelt het kind het vermogen om vrije handelingen te kunnen voltrekken. Omdat regels per definitie zijn aangeleerd (vgl. Duintjer, 1977, pp. 32, 33), en omdat het kunnen volgen van regels een noodzakelijke voorwaarde is voor het bezit van de mogelijkheid om vrije daden te voltrekken, kunnen we het opvoedingsgebeuren beschouwen als een proces waardoor het kind leert vrij te handelen. En dat uiteraard op een bepaalde manier, want de opvoeder leert het kind een bepaald soort netwerk van regels, opdat de educandus een bepaald type daden zal prefereren.

Zo zien we hoe de opvoedingswerkelijkheid gekenmerkt wordt door het optreden van vrije daden (opvoedingshandelingen), met behulp waarvan het kind de mogelijkheid verwerft om (bepaalde) vrije handelingen te voltrekken. Maar wat zijn we hier dicht in de buurt gekomen van de opvattingen van Langeveld! Hij heeft immers altijd gewezen op de onlosmakelijke verbondenheid tussen 'normen' en 'vrijheid'; hij heeft steeds de stelling verdedigd dat het kind zijn vrijheid alleen kan verwerven dankzij de opvoedende invloed der volwassenen. Hij spitst de zaak evenwel toe op een bepaald soort regels, namelijk *morele* normen. Want het opvoeden is er volgens deze pedagoog op gericht het kind volwassen te maken en volwassenheid kenmerkt zich mede door het op zich nemen van verantwoordelijkheid. Verantwoordelijk zijn is echter niets anders dan waarden en normen kennen en ernaar willen leven (Langeveld, 1971, p. 52). En de mens is vrij, wanneer hij leeft onder het gezag van deze zedelijke waarden, wanneer hij zich gebonden weet aan die morele orde. Vrijheid is dus 'behoud van de *plicht* tot eigen verantwoordelijkheid' (p. 79), de plicht om te leven overeenkomstig de eigen waardenoriëntering. Juist in deze gebondenheid aan zedelijke normen ervaart de mens zijn vrijheid en het kind verwerft deze vrij-

heid alleen dankzij de leiding der volwassenen, dankzij hun gezag, daar gezagsuitoefening persoonlijke verwerkelijking van normen en het aandeel hebben aan waarden veronderstelt. Daarom schrijft Langeveld: 'De tegenstelling van "gezag" en "vrijheid" is derhalve onjuist: gezag *schept* hier vrijheid' (p. 52).

Nu zal ik niet ontkennen, dat morele regels een belangrijke rol spelen in het opvoedingsproces en dat de volwassen bestaanswijze gekenmerkt wordt door een relatief stabiele waardenoriëntering van zedelijke signatuur. Maar ik betwijfel of een vrije daad per definitie *verklaarbaar* is uit de morele regels van de persoon. Zeker, wanneer de persoon de voltrokken handeling niet refereert, omdat de daad in strijd is met zijn morele normen, dan is er sprake van een onvrije handeling. En wanneer de actor in het licht van zedelijke overwegingen de voorkeur geeft aan het realiseren van een bepaalde daad, dan is er een vrije handeling in het geding. Maar voorkeuren spruiten niet alleen voort uit morele criteria, er kunnen allerlei soorten van regels ten grondslag liggen aan ons handelen: soms handel ik uit esthetische overwegingen, soms op grond van technische regels, dan weer in het licht van juridische maatstaven, of politieke, economische, rekenkundige, linguïstische, methodologische, etc., etc. Met andere woorden: een handeling is vrij zodra de daad verklaarbaar is uit de voorkeuren en regels van de actor; maar wanneer we deze regels inperken tot *morele* normen, geven we, denk ik, een te enge interpretatie van het begrip 'vrije handeling' (vgl. ook Frankfurt, 1971, p. 13, nt. 6).

Opvoeden – dat is vanuit maatgevende kaders opzettelijk ingrijpen met de bedoeling om het kind maatgevende kaders aan te leren (vgl. Spiecker, 1974, pp. 42, 43).

2.2. '(On)vrije situatie'

Voordat ik het begrip 'vrije situatie' zal ontleden, wil ik eerst een aantal opmerkingen plaatsen bij de term 'situatie' *sec*, omdat ik deze notie op een manier zal gebruiken die enigszins afwijkt van de dagelijkse taal. Onder een situatie versta ik het geheel van condities dat bepaalt welk handelingsrepertoire een actor tot zijn beschikking heeft; het zijn de voorwaarden die zowel het aantal als de aard van mogelijke handelingsalternatieven bepalen en omgrenzen. Laat ik dit met een tweetal voorbeelden illustreren.

Joris, een c.a.r.a.-patiëntje, is een verwoed liefhebber van talrijke sportieve bezigheden, zoals voetballen, hardlopen, schommelen, e.d. Deze activiteiten zijn alleen mogelijk dankzij het vervuld zijn van een groot aantal condities (voldoende longinhoud, spierkracht, goede oog-hand coördinatie, etc., etc.),

want zodra Joris een astma-aanval heeft is het afgelopen met deze sportieve bezigheden. Een aantal van deze voorwaarden (zoals voldoende zuurstof) is dan niet langer aanwezig, waardoor het handelingsrepertoire van Joris sterk wordt beknot. Stijn, het broertje van Joris, houdt vooral van hardrijden op de fiets. Maar helaas, hij heeft een lekke band, waardoor hij niet langer in staat is om hard te fietsen en waaruit blijkt dat opgepompte banden noodzakelijke condities zijn voor het beschikken over de mogelijkheid om hard te rijden.

De condities, die een situatie constitueren, vallen uiteen in twee klassen: enerzijds zijn er de condities van *vermogen*, *bekwaamheid* of *capaciteit* en anderzijds zijn er de condities van *gelegenheid*. Zo heeft Joris tijdens de astma-aanval niet langer het vermogen om te voetballen, terwijl de lekke band Stijn de gelegenheid ontnemt om hard te fietsen. 'Vermogen' is een paraplu-begrip voor allerlei vormen en typen van bekwaamheden, zoals talent, vaardigheid, competentie, handigheid, bedrevenheid, kwaliteit, behendigheid, e.d. en het wordt veelal gebruikt om de toerusting van de *actor* te typeren. 'Gelegenheid' is daarentegen een kenmerk van de *omstandigheden*, van de externe condities waarin de actor zich bevindt (vgl. Von Wright, 1976, p. 432). Wanneer we dan ook willen verklaren waarom een handeling (niet) optrad, kunnen we zowel verwijzen naar factoren 'in' de actor (zijn vermogen), als naar factoren 'buiten' de actor (de gelegenheid). De term 'situatie' gebruikt men in de dagelijkse taal veelvuldig om gelegenheden aan te wijzen, maar, zoals gezegd, ik interpreteer het begrip 'situatie' in een wat bredere zin, daar niet alleen de condities van gelegenheid, maar ook de condities van vermogen onder het situatiebegrip vallen.

Nu de inhoud van het begrip 'situatie' schetsmatig is beschreven met behulp van de noties 'handelingsrepertoire', 'conditie', 'vermogen' en 'gelegenheid', wil ik het begrip 'vrije situatie' wat nader in ogenschouw nemen. Daartoe zal ik het boven besproken voorbeeld enigszins modificeren.

Juist op de dag dat Joris zijn balvaardigheden tijdens een voetbaltoernooi ten toon kan spreiden, krijgt hij een astma-aanval. Hij kruipt in bed en moet zich de rest van de dag beperken tot lichte bezigheden, zoals spelletjes doen, met zijn moeder praten, tekenen, een sinaasappel eten, naar de radio luisteren, etc. Dit is, denk ik, een typisch voorbeeld van een onvrije situatie, want de condities die Joris' handelingsrepertoire bepalen worden gekenmerkt door twee met elkaar verweven eigenschappen: in de eerste plaats *maakt de situatie het de actor onmogelijk datgene te doen wat hij graag had willen doen*, name-

lijk voetballen; anders gezegd, de daad die de actor graag wil voltrekken behoort niet tot zijn handelingsrepertoire; en – ten tweede – juist omdat hem het vermogen (en/of de gelegenheid) ontbreekt om te handelen zoals hij graag had gewild, *ervaart de actor de situatie als belemmerend of inperkend*, waardoor hij de condities waaronder hij moet leven *betreurt*. Een gevangene bijvoorbeeld, leeft in een onvrije situatie. Hij kan weliswaar allerlei handelingen verrichten, zoals pokersen met zijn medegevangenen, een brief schrijven, wasknijpers maken, etc., maar datgene waarnaar hij verlangt (uitgaan met zijn geliefde), kan hij niet ten uitvoer brengen, daar hij de gelegenheid mist. Daarom is hij ontevreden met zijn situatie: de condities beletten of verhinderen hem een avond met zijn geliefde door te brengen.

Onvrije situaties worden vaak beschreven in termen van *dwang*: de omstandigheden dwingen de gevangene te kiezen uit een beperkt handelingsrepertoire; de astma dwingt Joris iets te doen wat hij liever niet had willen doen; hij is voorlopig aan zijn bed gekluisterd; etc. Net zoals een vrije handeling zijn tegenpool vindt in een daad die voortspuit uit een onweerstaanbare of dwingende *wens*, is een vrije situatie het tegenovergestelde van dwingende *omstandigheden*.

Wanneer we de begrippen 'vrije handeling' en 'vrije situatie' met elkaar vergelijken, blijkt een actor een *vrije* daad te kunnen voltrekken in een *onvrije* situatie. Een vrije handeling is immers een daad die de actor prefereert binnen een *gegeven* situatie; het is een handeling uit zijn *gegeven* handelingsrepertoire waaraan hij de voorkeur geeft. En het is heel goed mogelijk dat de actor deze situatie betreurt, omdat hij liever onder andere condities had gehandeld. De misdadiger bijvoorbeeld, heeft in de gevangenis de beschikking over verschillende handelingsalternatieven (pokersen, schrijven, etc.) en wanneer hij een handeling voltrekt die hij binnen de gegeven condities prefereert, voltrekt hij een vrije daad. Maar hij leeft in een onvrije situatie, daar hij ontevreden is over de omvang van zijn handelingsmogelijkheden.

Om verwarring tussen deze twee vrijheidsbegrippen te vermijden, is het wellicht raadzaam om het gebruik van de werkwoorden 'prefereren', 'verkiezen' en 'de voorkeur geven aan' te beperken tot situaties waarin er sprake is van vrije of onvrije *daden*; in verband met vrije of onvrije *situaties* zouden we dan kunnen spreken over 'graag willen' of 'verlangen'. Bijvoorbeeld: Joris prefereert het legospel, daar hij deze daad verkiest boven de andere daden die hij op dat ogenblik kan uitvoeren; maar hij *verlangt* ernaar te voetballen, waardoor hij de condities die de grenzen afbakenen van zijn mogelijkheden betreurt.

Uit dit terminologisch onderscheid vloeit voort, dat een vrije daad die in een onvrije situatie wordt voltrokken, *niet* samenvalt met de handeling waarnaar de persoon verlangt; maar wanneer de actor de daad die hij graag wil voltrekt, en dus in een vrije situatie verkeert, is de verlangde daad tevens de geprefereerde handeling.

We zijn nu in staat om het begrip '(on)vrije situatie' te definiëren:

- (D3) Een *situatie* is *vrij*, indien, en alleen indien, de actor niet ontevreden is met de situatie, omdat de situatie de actor niet verhindert datgene te doen wat hij graag wil doen of waarnaar hij verlangt.
- (D4) Een *situatie* is *onvrij*, indien, en alleen indien, de actor ontevreden is met de situatie, omdat de situatie hem verhindert datgene te doen wat hij graag wil doen of waarnaar hij verlangt.

Verwijst het begrip 'vrije situatie' naar een constitutionele eigenschap van de opvoedingswerkelijkheid? Is dit concept, evenals het begrip 'vrije handeling', een grondbegrip van de pedagogische wetenschappen? Ook deze vragen kunnen we, denk ik, in positieve zin beantwoorden. In het opvoedingsproces is de opvoeder er steeds op gericht om het kind bepaalde *vermogens* aan te leren; door het voltrekken van opvoedingshandelingen tracht de volwassene gelegenheden te creëren waardoor het handelingsrepertoire van de opvoeding kwalitatief en kwantitatief wordt verbreed. Maar waarom heeft de opvoeder deze intentie? De opvoeder wil de handelingsmogelijkheden van het kind uitbreiden, *opdat de opvoeding in een later stadium niet in onvrije situaties zal verkeren*. Door het ontwikkelen van deze vermogens probeert de opvoeder te voorkomen dat het kind (ver) achterblijft bij zijn leeftijdgenootjes en uiteindelijk in een situatie terechtkomt, waarin hij voortdurend naar dingen verlangt die hij, bij gebrek aan toerusting, niet tot stand kan brengen. We streven in het opvoedingsproces dus niet alleen naar het aanleren van vrije handelingen, maar tevens hebben we in en door ons ingrijpen de bedoeling om onvrije situaties te vermijden, zodat de daad die de opvoeding graag wil voltrekken ten leste samenvalt met de geprefereerde daad.

Nu lijkt er echter een contradictie te ontstaan: enerzijds is opvoeden per definitie het aanleren van *maatgevende kaders* (in verband met vrije handelingen), terwijl opvoeden anderzijds altijd gericht is op het verwerven van *vermogens* om te handelen (in verband met vrije situaties). Sluit het één het ander niet uit? Is de bewering dat opvoeden *altijd* het aanle-

ren van regels impliceert niet (logisch) tegenstrijdig met de propositie dat opvoeden *altijd* het bijbrengen van vermogens inhoudt? Is de eerstgenoemde activiteit niet veeleer gericht op ons *willen*, terwijl de andere daden veranderingen in het *kunnen* op het oog hebben?

Ongetwijfeld, de relatie tussen 'willen' en 'kunnen' is een zeer complexe relatie en de werkwoorden zijn zeker niet synoniem. Maar toch dacht ik te kunnen stellen, dat het aanleren van vermogens om te handelen het aanleren van regelpatronen impliceert, en andersom. Men stelle zich voor: we leren het kind in het opvoedingsproces talrijke taaldaden te voltrekken, zoals iemand bedanken, zich verontschuldigen, spijt betuigen, iemand groeten, etc. Doordat we het kind dit handelingsrepertoire bijbrengen, verwerft de opvoeding het vermogen om deze taaldaden uit te voeren. Maar het kind kan zich deze vaardigheden alleen eigen maken, wanneer het de regels leert die voorschrijven wanneer bepaalde klanken geuit mogen worden en die bepalen in welke situaties een specifieke expressie geldt als het geven van een dankje, het aanbieden van verontschuldigen, e.d.³ Het beheersen van deze maatgevende kaders is derhalve een noodzakelijke voorwaarde voor het bezit van het vermogen om deze handelingen te voltrekken. En hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor *alle* handelingen: het aanleren van het vermogen om X te doen kan alleen slagen, wanneer het kind de regels leert die bepalen wat we in welke situatie moeten prefereren om X te voltrekken. Neem bijvoorbeeld een kernmoment van het opvoedingsgebeuren: het aanleren van het vermogen om zedelijk te handelen. Deze capaciteit kan alleen tot volle wasdom komen, indien de opvoeding de morele regels verwerft die voorschrijven welke daden men in bepaalde situaties moet prefereren en ten uitvoer brengen. Alleen dankzij deze regels weten we welke daden we moeten prefereren om zedelijk te kunnen handelen.

En andersom geldt hetzelfde: door het kind regels over te dragen, komt de educandus in het bezit van allerlei capaciteiten om te handelen. Het kind leert de regels van de rekenkunde waardoor het de mogelijkheid verwerft om te rekenen; de opvoeding maakt zich esthetische regels eigen en daardoor krijgt het kind het vermogen om 'met smaak' te handelen; dankzij het feit dat het kind de verkeersregels heeft geleerd en weet wat het in bepaalde situaties moet prefereren, is het in staat om zich in het verkeer te bewegen; etc., etc. Kortom, de boven gesignaleerde tegenstrijdigheid is een *schijn* tegenstelling, daar vermogens en regels elkaar wederzijds impliceren.

In staat zijn om op te voeden — *dat is het vermogen hebben om opzettelijk in te grijpen met de bedoeling*

om het kind vermogens aan te leren.

'Vrije situatie' is een grondbegrip van de pedagogiek, daar alle opvoedingshandelingen worden voltrokken met het oog op het realiseren van vrije situaties. Indien deze gerichtheid ontbreekt, kan er geen sprake zijn van opvoeding. Hetzelfde geldt in zekere zin voor het begrip 'onvrije situatie': iedere vorm van pedagogisch ingrijpen kenmerkt zich door de intentie om onvrije situaties te voorkomen. Het één impliceert het ander: het streven naar vrije situaties impliceert het vermijden van onvrije situaties. Er is echter ook nog een andere manier waarop het begrip 'onvrije situatie' kan functioneren: niet als aanduiding van de toestand die de opvoeder door zijn handelen tracht te ontwijken, *maar als verwijzing naar de situatie waarin het kind zich bevindt op het moment dat er opgevoed wordt*. In de rest van deze paragraaf zal ik de notie 'onvrije situatie' in deze zin gebruiken en mijn vraag luidt: is het begrip 'onvrije situatie' met deze verwijzing een grondbegrip van de pedagogiek? En het antwoord is: neen. Ofschoon er ongetwijfeld talrijke opvoedingsituaties zijn waarin het kind onvrij is, omdat het graag handelingen wil voltrekken waartoe het nog niet in staat is, kunnen we dit kenmerk niet beschouwen als een *conditio sine qua non* van de opvoedingswerkelijkheid. Want de opvoeding vindt over het algemeen niet plaats omdat het kind in onvrije situaties *verkeert*, maar er wordt opgevoed opdat de opvoedeling niet in onvrije situaties *zal geraken*. Door het aanleren van vermogens en de daarmee verweven maatgevende kaders, probeert de opvoeder de onvrijheid als het ware voor te blijven.

Alhoewel het begrip 'onvrije situatie' (voor zover toegepast op de toestand waarin het kind zich bevindt op het ogenblik dat er opgevoed wordt) niet constitutief is voor de pedagogiek in het algemeen, is het niet uitgesloten dat onvrije situaties wel kenmerkend zijn voor het onderwerp van één van haar deeldisciplines. Hierbij denk ik met name aan het onderzoeksveld van de speciale pedagogiek (of orthopedagogiek). En misschien is het raadzaam om tegelijkertijd na te gaan in hoeverre het begrip 'onvrije handeling' binnen deze sector van de pedagogiek een rol speelt. Daartoe moeten we, dacht ik, één ding van te voren duidelijk stellen. In het definiëren van (D2) en (D4) wordt gerefereerd aan *handelingen*; in beide gevallen worden *dadens* genoemd die de persoon in kwestie prefereert of waarnaar hij verlangt. Welnu, willen we bestuderen in hoeverre de genoemde onvrijheidsbegrippen binnen de speciale pedagogiek functioneren, dan zullen alle noden, problemen, defecten, stoornissen, handicaps, e.d., die binnen deze discipline worden onderzocht, zich op de één of andere wijze moe-

ten manifesteren in het *handelings*repertoire van de desbetreffende kinderen. Want wanneer dit niet het geval is, wordt het onmogelijk om te bepalen of er wel dan niet sprake is van een onvrije handeling of een onvrije situatie.

Gelukkig is dit mijns inziens inderdaad het geval. Soms worden stoornissen, afwijkende ontwikkelingspatronen, e.d., (partieel) gedefinieerd in termen van handelingen (hysterie bijvoorbeeld, wordt vaak omschreven door te verwijzen naar het onechte, rolmatige handelen, dat bovendien vaak infantiele en egocentrische trekken vertoont) of in termen van ontbrekende handelingen (rekenstoornissen bijvoorbeeld, waarbij het kind niet (goed) kan schatten, meten, tellen, niet (goed) overweg kan met constructiespelen, puzzles, bouwpakketten, e.d.). Maar ook wanneer er bij de beschrijving of typering van de stoornis, afwijking, e.d. geen appèl wordt gedaan op het handelingsrepertoire van het kind, is er toch altijd sprake van het aan- of afwezig zijn van typische handelingspatronen (bijvoorbeeld bij enuresis: alhoewel onzindelijk gedrag niet beschouwd kan worden als het uitvoeren van een handeling, gaat het wel gepaard met steeds terugkerende daden: een kind dat niet zindelijk is zal zijn moeder veelvuldig vragen hem te verschonen, het zal proberen zijn probleem voor zijn vriendjes verborgen te houden, het wil niet mee met schoolreisje, weigert te gaan logeren, etc.).

Het eerste onvrijheidsbegrip, 'onvrije handeling', heeft ongetwijfeld enige waarde voor de speciale pedagogiek. Een aantal stoornissen, die binnen dit vakgebied worden onderzocht, kenmerken zich namelijk door herhaald optredende, onvrije daden. Hierbij kunnen we bijvoorbeeld denken aan *handelingen met dwangkarakter*, zoals deze optreden bij het neurotische kind (rituelen tijdens het naar bed gaan, bij het eten, e.d.); verder komen *fobieën* in aanmerking (bijvoorbeeld de schoolfobie, waarbij de angst voor de school zo groot is, dat er een onweerstaanbare wens ontstaat om niet naar school te gaan) en het *ongecontroleerd uiten van impulsen*, bijvoorbeeld bij psychopatische en structopatische kinderen die de controle over hun agressieve en seksuele impulsen schijnen te missen, of bij het M.B.D.-kind, met zijn onweerstaanbare behoefte aan motorische activiteiten in ongeschikte situaties.

Is het begrip 'onvrije handeling' evenwel een *grondbegrip* van de speciale pedagogiek? Op het eerste gezicht lijkt dit niet het geval te zijn. Immers, een grondbegrip verwijst naar een constitutief kenmerk van het voorwerpsdomein van een wetenschap en is derhalve van toepassing op alle thema's, onderwerpen, objecten, e.d. die binnen een dergelijke discipline worden onderzocht. Wanneer bijvoorbeeld 'in-

tentionaliteit' een grondbegrip is van de opvoedingswetenschap, heeft in principe al het onderzoek binnen deze discipline betrekking op situaties waarin er sprake is van het voltrekken van intentionele activiteiten. Een grondbegrip verwijst naar een kwaliteit die het totale gebied van een wetenschap doortrekt. En dit geldt niet voor het begrip 'onvrije handeling'. Want ofschoon dwanghandelingen, fobieën en ongecontroleerde impulsuitingen soms behoren tot het object van speciaal pedagogisch onderzoek en soms op de een of andere wijze rechtstreeks samenhangen met de stoornis, handicap, e.d. die het thema is van orthopedagogische studie, is dit overwegend *niet* het geval.

En hoe zit het met het begrip 'onvrije situatie'? Dit concept is mijns inziens wel degelijk een grondcategorie van de speciale pedagogiek. Alle defecten, stoornissen, afwijkingen, e.d. die de speciale pedagogiek in kaart tracht te brengen, kunnen we beschouwen als condities, als oorzaken van condities of als gevolgen van condities, die het handelingsrepertoire van het kind sterk inperken en talrijke handelingspatronen onmogelijk maken. Met andere woorden, de stoornissen, handicaps, e.d. constitueren of veroorzaken *onvrije situaties*, waardoor de handelingsmogelijkheden van het kind kwalitatief en kwantitatief achterblijven bij zijn leeftijdgenootjes.

Deze onvrije situaties kunnen op verschillende manieren worden bestudeerd. Zo bestaat de mogelijkheid om te onderzoeken hoe deze stoornissen en tekorten zijn ontstaan; men gaat op zoek naar de causale condities waaronder het verschijnsel optreedt (etiologie); ook is het mogelijk om het onderzoek te concentreren op de factoren die de afwijking of de stoornis in positieve zin kunnen beïnvloeden (behandeling). Maar hoe de speciaal pedagoog zijn onderzoek ook opzet, steeds wordt zijn activiteit gedragen door dezelfde fundamentele intentie: *hij probeert kennis te verwerven op grond waarvan onvrije situaties kunnen omslaan in vrije situaties*. En met name zoekt hij naar wegen die de inperkende condities eventueel kunnen wegnemen of waarlangs condities kunnen worden gerealiseerd die de negatieve effecten van de stoornis verminderen.

Eerder hebben we gezien dat een situatie uiteenvalt in condities van vermogen en condities van gelegenheid. De onvrije situaties, waar de speciaal pedagoog zich over buigt, worden veelal gevormd door condities waarbinnen het kind het *vermogen* mist om datgene te doen waarnaar het verlangt. Dit betekent niet dat gelegenheden onbelangrijk zouden zijn voor de orthopedagoog. Integendeel, het kind leeft veelal in een situatie waarin de gelegenheid ontbreekt om allerlei vermogens aan te leren of tot ontwikkeling te

brengen. En omdat de orthopedagoog onderzoekt van welke condities de verschillende vermogens van kinderen afhankelijk zijn, moet hij zich ook concentreren op de aan- of afwezigheid van gelegenheidscondities. Door dit onderzoek naar de voorwaarden waaronder het kind de gewenste vermogens kan verwerven, draagt de speciale pedagogiek haar steentje bij tot de uitbreiding van het gewenste handelingsrepertoire en ontstaat de mogelijkheid de betreunde situatie te verlichten of op te heffen.

Ten slotte wil ik nog een viertal kanttekeningen plaatsen. Allereerst dit. Beide vrijheidsdefinities maken gebruik van 'subjectieve' factoren, zoals voorkomen, verlangens, gevoelens van ontevredenheid, e.d. Het probleem is nu, dat sommige kinderen met een behoorlijke achterstand in de ontwikkeling van hun handelingsrepertoire in het geheel niet ontevreden zijn over hun situatie en niet de behoefte hebben om handelingen te voltrekken die buiten hun vermogens omgaan. Vooral bij jonge kinderen en cognitief gestoorde kinderen, zoals oligofrenen, zal dit het geval zijn. Deze kinderen verkeren volgens de eerder gegeven definitie ((D4)) *niet* in een onvrije situatie, terwijl ze *wel* behoren tot het onderzoeksterrein van de speciale pedagogiek. Is het begrip 'onvrije situatie' dan toch geen grondbegrip van de speciale pedagogiek? Moeten we ons misschien beperken tot het begrip 'onvermogen'?

Ik denk dat we dit dilemma als volgt kunnen oplossen. Kinderen, en zeker geestelijk gehandicapte kinderen, zijn per definitie *onmondig*. Dit betekent ondermeer, dat kinderen nog niet in voldoende mate in staat zijn om het ware van het onware, het goede van het kwade en het wenselijke van het onwenselijke te onderscheiden. En daarom geven wij, de opvoeders, *plaatsvervangende* oordelen, om langs deze weg het kind de noodzakelijke criteria en regelpatronen voor te leven en aan te leren, tot zijn volwassenheid een feit is. De volwassene is dan ook degene, die mede bepaalt wat een kind in een bepaalde leeftijdsfase zou moeten kunnen en waarnaar het zou moeten verlangen, waardoor *zijn* wensen en verlangens met betrekking tot het handelingsrepertoire van het kind gaan functioneren als een criterium voor het al dan niet aanwezig zijn van een onvrije situatie. Anders gezegd, de boven gegeven definities van een (on)vrije situatie, (D3) en (D4), hebben betrekking op de wereld van de zelfstandige volwassene en de inhoud van het begrip verschuift, zodra er sprake is van onmondige mensen:

- (D5) Een *situatie*, waarin een *kind* zich bevindt, is *vrij*, indien, en alleen indien, het kind, of de opvoeders van het kind, niet ontevreden zijn

met de situatie, omdat de situatie het kind niet verhindert datgene te doen waarnaar het kind verlangt, of waarnaar de opvoeders van het kind verlangen.

- (D6) Een *situatie*, waarin een *kind* zich bevindt, is *onvrij*, indien, en alleen indien, het kind, of de opvoeders van het kind, ontevreden zijn met de situatie, omdat de situatie het kind verhindert datgene te doen waarnaar het kind verlangt, of waarnaar de opvoeders van het kind verlangen.

Ten tweede: sommige filosofen en wijsgerig pedagogen⁴ maken een tweedeling tussen 'handelen' en 'gedrag', waarbij 'handelen' betrekking heeft op intentionele activiteiten en de klasse van gedragingen is samengesteld uit niet-bedoelde, onopzettelijke activiteiten. Zo worden bepaalde stoornissen en defecten veelvuldig beschreven door te refereren aan typische gedragingen, zoals polsfrequentie, reflexactiviteiten, plukharen, e.d. (bij neurasthenie); blozen, hartkloppingen, enuresis, stotteren, tics, e.d. (bij de kinderneurose); enz. Hoewel dit onderscheid tussen handelen en gedrag niet geheel in overeenstemming is met de dagelijkse taal, is het wel degelijk belangrijk en zinvol; maar de classificatie wordt mijns inziens bezwaarlijk, wanneer men deze indeling laat samenvallen met *vrije* en *onvrije* activiteiten. Want, zoals we boven hebben gezien, zijn er ook *onvrije handelingen* (dwangmatige en impulsieve handelingen, handelingen die voortspruiten uit fobische angsten en handelingen die buiten het onderzoeksveld van de speciale pedagogiek vallen, zoals daden die samenhangen met verslavingen, hartstochten, e.d.). Maar dat niet alleen: gedrag *op zichzelf* is vrij noch onvrij; gedrag kan alleen een onderdeel vormen van een *vrije* of *onvrije situatie*. Zo kunnen gedragingen behoren tot de condities die ons bepaalde vermogens ontnemen, waardoor deze gedragingen tezamen met andere factoren een *onvrije* situatie creëren. Onwillekeurige bewegingen bijvoorbeeld, ontnemen het spastische kind de mogelijkheid bepaalde handelingen ten toon te spreiden, zoals schrijven, typen, spreken, e.d. Wanneer het kind één van deze handelingen graag wil voltrekken en daardoor de condities waaronder hij moet leven als belemmerend ervaart, vormen de spastische gedragingen in hun samenhang met andere condities een *onvrije* situatie. En zo kunnen gedragingen ook een onderdeel vormen van een *vrije* situatie: het feit bijvoorbeeld, dat ik regelmatig met mijn ogen knipper, is een noodzakelijke voorwaarde voor talrijke handelingen die ik graag wil voltrekken.

Ten derde: alhoewel het begrip 'onvrije situatie' geen grondbegrip is van de pedagogiek in het alge-

meen, maar alleen constitutief is voor de orthopedagogiek, *is en blijft de speciale pedagogiek een opvoedingswetenschap*. Want het thema van de speciale pedagogiek is hetzelfde als het onderwerp van alle opvoedingswetenschappen: de opvoedingswerkelijkheid. Ook het speciaal pedagogisch onderzoek neemt zijn vertrekpunt in situaties waarin ouders trachten hun kinderen opzettelijk en doelgericht maatgevende kaders en vermogens aan te leren. Het zijn alleen opvoedingssituaties van een bepaalde signatuur: op de één of andere wijze zijn de ouders weinig succesvol in het bereiken van hun doelen en ontstaan er *onvrije* situaties, waarin het kind niet in staat is datgene te doen waarnaar het verlangt of waarnaar zijn opvoeders verlangen⁵.

In de vierde plaats: overeenkomstig het gangbare taalgebruik, zouden we een emancipatorische praxis kunnen typeren als een vorm van handelen waarin getracht wordt *onvrije* situaties op de één of andere wijze op te heffen. Systematisch onderzoek naar de manier waarop een dergelijke praxis effectief gestalte kan krijgen, zouden we dan kunnen omschrijven als een vorm van emancipatorische wetenschapsbeoefening. Wanneer dit juist is, kent de pedagogiek weliswaar emancipatorische momenten, *maar is het geen emancipatorische wetenschap*, daar het begrip 'onvrije situatie', toegepast op de toestand van het kind op het moment van het ouderlijk ingrijpen, niet kan worden beschouwd als een grondbegrip van de opvoedingswetenschap. *De speciale pedagogiek is daarentegen wel een emancipatorische wetenschap*: zij bestudeert *onvrije* situaties met de uiteindelijke bedoeling om kennis te leveren voor een emancipatorische praxis, waarin gepoogd wordt *onvrije* situaties te veranderen in *vrije* situaties.

2.3. '(On)vrije actor'; 'anders kunnen handelen'

Het derde vrijheidsbegrip – 'vrije actor' – zal ik analyseren door uit te gaan van het volgende voorbeeld. Een meisje van pakweg veertien jaar wil een avond dansend doorbrengen in een disco-bar. Haar vader heeft haar echter verboden deze aaneenschakeling van complexe daden ten uitvoer te brengen. En indien ze toch de euvele moed heeft om buiten zijn medeweten om die avond de bar te betreden, krijgt ze gedurende drie maanden geen zakgeld. Ongetwijfeld is er hier *onvrijheid* in het geding; maar in welke zin?

Laten we, ter wille van de redenering, aannemen dat het meisje toch gaat dansen. Zij voltrekt dan een reeks van *vrije daden*, daar deze handelingen voortvloeien uit haar preferenties en de daarmee verweven regelpatronen. Zij volgt niet simpelweg de sterkste wens (als een dier) of een onweerstaanbare behoefte

(als een dwangmatige danser), maar handelt op grond van haar eigen beoordelingscriteria die botsen met het maatgevende kader van haar vader. Tevens verkeert het meisje in een *vrije situatie*: zij is niet ontevreden met de toestand waaronder zij moet leven omdat zij het vermogen of de gelegenheid mist om de verlangde daad ten toon te spreiden. Integendeel, zij wil deze daad graag volbrengen (ze heeft er dagenlang naar toe geleefd) en zij heeft zowel het vermogen om te dansen (ze heeft geruime tijd danslessen gevolgd), als de gelegenheid daartoe (haar vader heeft haar niet opgesloten, ze heeft voldoende geld, een partner om mee te dansen, etc.). Maar als er geen sprake is van een onvrije handeling of een onvrije situatie, welke vorm van onvrijheid is er dan aanwezig? Indien zowel de condities voor een vrije handeling (overeenkomstig het analysans van (D1)), als de criteria voor een vrije situatie (overeenkomstig het definiens van (D3)) vervuld zijn, en er desondanks sprake is van onvrijheid, dan moet er nog een derde vrijheidsnotie bestaan waarvan het gebruik door andere regels wordt geleid.

Voor dit (on)vrijheidsbegrip zal ik de term '*(on)vrije actor*' reserveren. In het boven beschreven voorbeeld komt tot uitdrukking wat kenmerkend is voor een onvrije actor: deze wil een bepaalde handeling uitvoeren, maar de daad is *niet toegestaan* en wordt eventueel gevolgd door *negatieve sancties*. Het meisje uit de illustratie heeft het verbod gekregen om te gaan dansen, op straffe van het inhouden van haar zakgeld. En zo zijn er talrijke voorbeelden waarmee we dit onvrijheidsbegrip kunnen toelichten: de wettelijke macht kan ons verbieden datgene te doen wat we willen doen en ons in geval van overtreding straffen; in dictaturen worden mensen gedwongen dingen na te laten die zij niet willen nalaten; en hetzelfde geldt voor bezettingen door vreemde mogendheden, het leven in slavernij, e.d. Natuurlijk, in dictaturen, slavernij, etc., mist men vaak de gelegenheid om de dingen te doen die men graag wil doen en kunnen we spreken van onvrije situaties. Maar vaak heeft men zowel het vermogen als de gelegenheid om de verlangde daad uit te voeren, terwijl men toch onvrij is, omdat de handeling niet veroorloofd is en onaangename gevolgen met zich mee kan brengen.

Opnieuw is er *dwang* in het geding, maar dit keer is er geen sprake van onweerstaanbare, dwingende wensen, of van dwingende omstandigheden die ons handelingsrepertoire inperken, maar zijn er autoriteiten in het spel die ons met behulp van onplezierige sancties dwingen om dingen te doen of juist achterwege te laten. En ook hier speelt het werkwoord '*willen*' of '*wensen*' een rol, daar het de actor niet is toegestaan om de gewenste handeling te voltrekken.

Om verwarring met de beide andere vrijheidsbegrippen te voorkomen en verwisseling met de eerder besproken betekenissen van 'willen' en 'wensen' uit te sluiten, zal ik in dit verband niet spreken over 'prefereren' of 'verlangen', maar over '*op prijs stellen*'. Ik definieer:

- (D7) Een actor is *vrij*, indien, en alleen indien, het de actor is toegestaan datgene te doen wat hij op prijs stelt en het voltrekken van deze daad niet gevolgd wordt door sancties die de actor als onaangenaam ervaart.
- (D8) Een actor is *onvrij*, indien, en alleen indien, het de actor niet is toegestaan datgene te doen wat hij op prijs stelt en het voltrekken van deze daad gevolgd wordt door sancties die de actor als onaangenaam ervaart.

De begrippen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor' zijn hiërarchisch met elkaar verbonden: een onvrije actor die in een onvrije situatie een vrije handeling voltrekt is *minder vrij* dan een onvrije actor die in een vrije situatie een vrije daad ten uitvoer brengt; en de persoon, die een vrije daad voltrekt in een vrije situatie en bovendien als vrije actor functioneert, is *vrij in optima forma*. Deze trapsgewijze geleiding van meer en minder vrijheid vooronderstelt echter de volgende (logische) verhoudingen tussen de vrijheidsbegrippen: het is niet noodzakelijk dat een actor, die een vrije handeling voltrekt, in een vrije situatie verkeert of als actor vrij is; het is evenmin noodzakelijk dat een persoon, die een daad voltrekt in een vrije situatie, tevens een vrije actor is; maar het is wel zo dat een handeling, die wordt voltrokken in een vrije situatie, per implicatie een vrije daad is; en het is eveneens noodzakelijk dat een vrije actor, die een handeling voltrekt, per definitie in een vrije situatie verkeert en een vrije daad ten uitvoer brengt.

Verwijst het begrip 'vrije actor', evenals de hiervoor besproken vrijheidsbegrippen, naar een constitutieve eigenschap van de opvoedingswerkelijkheid? Is ook dit concept een grondbegrip van de pedagogische wetenschappen? Deze vragen moeten we mijns inziens in ontkennde zin beantwoorden. Talrijke opvoedingshandelingen zijn er namelijk op gericht om het kind (voorlopig) als *onvrije actor* te laten functioneren. We gebruiken als opvoeders immers herhaaldelijk negatieve maatregelen met de bedoeling om kinderen zich overeenkomstig onze wensen te laten gedragen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat begrippen als 'straf' en 'tucht' van oudsher een belangrijke rol hebben gespeeld in het pedagogisch jargon. Maar dit betekent niet, dat het begrip '*onvrije actor*' logisch is verbonden met de categorie 'opvoe-

ding', want opvoedingshandelingen hebben niet per definitie een dwingend karakter. Integendeel, goede opvoeders sluiten veelvuldig aan bij de handelingspatronen die het kind op prijs stelt en ondersteunen, stimuleren en belonen dergelijke activiteiten. Kortom, bij het aanleren van vermogens en maatgevende kaders kan het pedagogisch ingrijpen zowel leiden tot de (tijdelijke) onvrijwording van het kind, als tot het handhaven *casu quo* tot stand brengen van het functioneren van het kind als vrije actor.

In de analyse van de drie vrijheidsbegrippen heb ik steeds gebruik gemaakt van de noties 'willen'/'wensen' en 'dwang'. Al naar gelang we te maken hebben met een ander vrijheidsbegrip, zijn de betekenissen van deze termen aan lichte wijzigingen onderhevig. De betekenisverschuiving van het werkwoord 'willen' of 'wensen' heb ik tot uitdrukking gebracht door de werkwoorden '*prefereren*', '*verlangen*' en '*op prijs stellen*' te reserveren voor gevallen waarin er respectievelijk sprake is van een vrije handeling, een vrije situatie of een vrije actor. En de betekenisverandering van 'dwang' kwam tot uitdrukking in het gebruik van de termen 'dwingende *wensen*', 'dwingende *omstandigheden*' en 'dwingende *autoriteiten*'. Maar zoals ik reeds eerder naar voren heb gebracht, er is nog een derde begrip dat vaak wordt gebruikt om de betekenis van het woordje 'vrijheid' te verhelderen: het begrip '*anders kunnen handelen*'. En mijn vraag is: wat bedoelen we wanneer we zeggen dat iemand anders had kunnen handelen dan hij in feite deed? Hebben we steeds dezelfde situatie op het oog of wordt ook deze notie (net zoals 'willen' en 'dwang') verschillend gebruikt? En corresponderen deze diverse betekenissen met de begrippen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor'? Om de beantwoording van deze vragen tot een goed einde te brengen, moeten we allereerst ingaan op het netelige, verwarrende en misverstandene oproepende gebruik van het werkwoord 'kunnen'. Daarom begin ik met een typering van een aantal betekenissen van 'kunnen', om van daaruit licht te werpen op de begrippen '*anders kunnen handelen*' en '*vrijheid*'⁶:

a) Het 'kunnen' van *vermogen* is één van de meest bekende betekenissen. Het jonge kind gaat voor het eerst naar school en na een aantal maanden *kan* het lezen en schrijven. Het heeft de bekwaamheid of het vermogen ontwikkeld om deze activiteiten onder de geëigende omstandigheden te voltrekken. De ontwikkeling van het kind bestaat voor een belangrijk deel uit het verwerven van vermogens (vanaf de eerste motorische vaardigheden tot en met het kunnen vellen van een zedelijk oordeel), ofschoon er ook tal-

rijke aangeboren vermogens bestaan. En er zijn helaas talrijke kinderen die belangrijke vermogens missen, deze niet kunnen aanleren of slechts in staat zijn met behulp van veel begeleiding dergelijke capaciteiten te ontwikkelen, zoals het structopatische kind, dat geen greep heeft op zijn wereld en daardoor zichzelf niet *kan* structureren, het imbeciele kind, dat het vermogen mist om bepaalde cognitieve vaardigheden te ontwikkelen, etc., etc.

Zoals we hebben gezien is het 'kunnen' van vermogen een groundbegrip van de pedagogiek, daar alle opvoedingshandelingen worden voltrokken met het oog op het aanleren van vermogens.

b) Het 'kunnen' van *gelegenheid*. De uitspraak: 'Het kind *kan* schrijven' betekent soms dat het kind de gelegenheid heeft om te schrijven: het heeft een pen, er is voldoende licht, etc. De propositie: 'Het kind *kan* lezen, maar het *kan* nu niet lezen' behoeft daarom geenszins logisch inconsistent te zijn: het eerste 'kunnen' verwijst naar het aanwezige vermogen en het tweede 'kunnen' heeft de afwezige gelegenheid op het oog: er is geen boek, het licht is uitgevallen, e.d.

Ook dit 'kunnen' van gelegenheid is een groundbegrip van de opvoedingswetenschap. Hierbij moeten we niet zozeer denken aan gelegenheden om reeds *aanwezige* vermogens te realiseren, maar aan gelegenheden voor het *aanleren* van bekwaamheden. Opvoedingshandelingen zijn altijd bedoeld om condities tot stand te brengen waaronder het kind zijn vermogens kan ontwikkelen of verwerven. Deze condities creëren gelegenheden voor vermogens *van de tweede orde*: het zijn gelegenheden waarin het vermogen van het kind om vermogens te verwerven kan worden uitgeoefend.

Er bestaat een zeer nauwe samenhang tussen de begrippen 'gelegenheid' en 'vermogen'. P.H. Nowell-Smith spreekt mijns inziens terecht over een *logische* connectie tussen deze concepten (Nowell-Smith, 1966, pp. 328, 329). Daar bedoelt deze auteur niet mee, dat het vermogen om handeling X te voltrekken en de gelegenheid om X te volbrengen niet onafhankelijk van elkaar kunnen optreden (want vaak hebben we het vermogen om handeling X te doen en missen we de gelegenheid daartoe, en andersom), maar dat, zodra we een situatie *beschrijven* als de gelegenheid om X te voltrekken, we het begrip 'vermogen om X te doen' vooronderstellen, en omgekeerd. Alleen wanneer de condities voor het uitoefenen van een bepaald vermogen aanwezig

zijn, geldt de situatie (in de gebruikelijke betekenis van het woord) als een gelegenheid; dat wil zeggen, een situatie constitueert zich pas tot gelegenheid, wanneer we de situatie interpreteren in het licht van bepaalde vermogens. Pas doordat het kind het vermogen heeft om te lezen, geldt de situatie waarin hij zich bevindt wel of niet als een gelegenheid om te lezen. Hetzelfde geldt voor het begrip 'vermogen': een vermogen is namelijk altijd een bekwaamheid om iets te doen onder bepaalde condities. Het kind heeft niet het vermogen om te lezen zonder boek of in de duisternis, het is een vermogen om te lezen gegeven de gelegenheid. Met andere woorden: 'if we have any such concept as "can" at all, we should have the triple concept of ability, opportunity and both together' (Nowell-Smith, 1966, p. 329).

Wanneer de expressie 'hij kan X voltrekken' betekent dat de actor zowel de gelegenheid als het vermogen heeft ('both together') zal ik in het vervolg de term '*macht*' gebruiken. Indien het in iemands macht is om een handeling te voltrekken, heeft hij niet alleen het vermogen om de daad ten uitvoer te brengen, maar heeft hij bovendien de gelegenheid om dit vermogen uit te oefenen.

- c) Het 'kunnen' van *normativiteit*. Wanneer we 'kunnen' in deze zin gebruiken, is het vaak toegestaan om 'kunnen' te vervangen door 'mogen' en soms zelfs door 'behoren'. Dit normatieve 'kunnen' is verbonden met regels of criteria, bijvoorbeeld: 'dat *kun* je niet doen tegenover je medemens' (morele regels); '*kan* ik deze twee getallen met elkaar vermenigvuldigen?' (rekenkundige regels); '*kan* ik de huur voor de studeerkamer aftrekken van de belasting?' (juridische regels); etc.

Opnieuw hebben we hier te maken met een grondbegrip van het pedagogische denken: door het voltrekken van opvoedingshandelingen streven we naar het aanleren van maatgevende kaders en deze regelpatronen bepalen wat wel en niet is toegestaan, welke daden wel en niet mogen worden voltrokken, wat we wel en niet onder bepaalde omstandigheden mogen en moeten prefereren. De beantwoording van de vraag of we dit normatieve 'kunnen' in *normatieve zin* mogen gebruiken in onze wetenschappelijke theorieën, is afhankelijk van onze stellingname ten aanzien van het waardevrijheidsprobleem. Onderzoekers die het gebruik van waarde-oordelen in wetenschappelijke uitsprakensystemen niet gerechtvaardigd achten, zullen dit normatieve 'kunnen' alleen in descriptieve zin willen toepassen, door zich te beperken tot het beschrijven van datgene

wat wel en niet is toegestaan binnen pedagogische situaties. De theorieën die tot nu toe in de pedagogiek zijn ontwikkeld, zijn echter overwegend normatief gekleurd; *de facto* wordt dit 'kunnen' veelvuldig normatief gebruikt, doordat men als wetenschapper oordelen velt omtrent de wenselijkheid van maatgevende kaders en de daarbij behorende voorkeuren.

- d) Het 'kunnen' van *logische mogelijkheid*. De uitspraak 'een driehoek *kan* gelijkbenig zijn' drukt een logische mogelijkheid uit en de propositie 'een vierkant *kan* vijf zijden bezitten' geeft een logische *on*mogelijkheid weer. In het algemeen: een gebeurtenis is logisch mogelijk wanneer de propositie waarin deze stand van zaken wordt uitgedrukt niet zelf-tegenstijdig is. Daarnaast kunnen we spreken over de logische (on)mogelijkheid van *combinaties* van twee of meer gebeurtenissen: een groep van twee of meer gebeurtenissen is logisch mogelijk, indien de conjunctie van de proposities die deze gebeurtenissen beschrijven, logisch consistent is. Bijvoorbeeld: 'Persoon X heeft van tijdstip *t* tot tijdstip *t*₁ de macht om handeling Y te voltrekken' en 'Persoon X mist van *t* tot *t*₁ het vermogen om handeling Y te voltrekken' zijn als combinatie logisch onmogelijk, daar het hebben van macht de aanwezigheid van het vermogen impliceert.

Dit woordje 'kunnen' gebruiken we vooral in de wijsgerige pedagogiek, voor zover we de werkwijze van deze discipline typeren als de analyse van pedagogische grondbegrippen. En ik hoop dat dit artikel daar een voorbeeld van is: tot nu toe heb ik begrippen als 'vrijheid', 'opvoeding', 'kunnen', e.d. gedeeltelijk uiteen gerafeld en dit proces bestaat voor een deel uit een onderzoek naar datgene wat logisch mogelijk en onmogelijk is. Bijvoorbeeld: *kan* er sprake zijn van 'vrijheid' wanneer een handeling niet voortvloeit uit de voorkeuren van de actor? *Kan* een opvoedingshandeling onvrij zijn? *Kan* een persoon het vermogen hebben om te handelen zonder in het bezit te zijn van een maatgevend kader? etc., etc.⁷. Op de een of andere manier speelt het criterium der zelf-tegenstrijdigheid een belangrijke rol bij de toetsing van wijsgerig-pedagogische beweringen; wellicht een even vooraanstaande rol als het criterium der empirische toetsbaarheid in de empirische wetenschappen.

- e) Het 'kunnen' van *causale mogelijkheid*. Deze betekenis van 'kunnen' zal in de analyse van de relatie tussen 'vrijheid' en 'causaliteit' een belangrijke rol spelen. Voorlopig zal ik de volgende grove omschrijving geven: het is *causaal on*moge-

lijk dat de gebeurtenis G optreedt, indien er een oorzaak is voor het *niet* optreden van G; en het is causaal *onmogelijk* dat G *niet* optreedt, indien er een oorzaak is voor het optreden van G. Het optreden van G is causaal mogelijk, wanneer er *geen* oorzaak is voor het *niet* optreden van G; en het *niet* optreden van G is causaal mogelijk, indien er geen oorzaak is voor het optreden van G.

We keren nu terug naar ons uitgangspunt. 'Vrijheid' wordt omschreven met behulp van de notie 'anders kunnen handelen' en de vraag is: wat bedoelen we in dit verband met het woordje 'kunnen'?

De eerste twee vrijheidsbegrippen – 'vrije handeling' en 'vrije situatie' – kunnen we mijns inziens verhelderen door gebruik te maken van het 'kunnen' van *vermogen* en *gelegenheid*. Wanneer er sprake is van een vrije handeling, betekent de notie 'anders kunnen handelen' dat de actor zowel het vermogen als de gelegenheid heeft om een alternatieve daad te voltrekken. En indien de persoon een onvrije handeling voltrekt, is de actor niet in staat om anders te handelen, daar een onweerstaanbare wens hem het vermogen ontnemt om de geprefereerde daad te voltrekken. 'Vrij handelen' betekent derhalve: de *macht* hebben om anders te handelen. In een vrije situatie zijn we eveneens in het bezit van het vermogen en de gelegenheid om anders te handelen dan we in feite doen (in een vrije situatie voltrekken we immers per definitie een vrije handeling). Maar een actor in een onvrije situatie kan (in tegenstelling tot iemand die een onvrije daad voltrekt) wel degelijk in het bezit zijn van de macht om een alternatieve daad ten uitvoer te brengen. Het ontbreekt hem alleen aan het vermogen en/of de gelegenheid om de daad waarnaar hij verlangt te volbrengen. Anders gezegd, een persoon, die zich in een onvrije situatie bevindt, heeft vaak wel het vermogen en de gelegenheid om anders te handelen, maar mist de macht om de verlangde daad te voltrekken. De betekenis van de term '(on)vrije actor' kunnen we evenwel niet volledig

expliceren met behulp van het 'kunnen' van *vermogen* en *gelegenheid*. Wanneer een actor vrij is, heeft hij niet alleen de macht om anders te handelen, maar is het hem bovendien door autoriteiten toegestaan om een alternatieve daad te voltrekken. Het 'kunnen' van *normativiteit* moet er aan worden toegevoegd: een *onvrije* actor is een persoon die de op prijs gestelde handeling niet *mag* voltrekken.

Twee betekenissen van 'kunnen' zijn echter nog niet aan bod geweest. Het 'kunnen' van logische mogelijkheid speelt geen enkele rol bij de verheldering van de drie vrijheidsbegrippen, want of het nu gaat om een handeling, een situatie of een actor, in geen van deze gevallen betekent de notie 'niet kunnen' dat de beschrijving van de alternatieve daad zelf-tegenstrijdig is. En hoe zit het met het 'kunnen' van causale mogelijkheid? Deze vraag plaatst ons midden in het vrijheid-determinisme debat en leidt *linea recta* naar het tweede hoofdthema van deze verhandeling.

Noten

1. H.G. Frankfurt tracht soortgelijke situaties te analyseren door twee klassen van wensen van elkaar te onderscheiden: enerzijds signaleert hij wensen van de *eerste* orde, die een handeling tot object hebben (de wens om X te doen), en anderzijds kunnen we wensen van de *tweede* orde aanwijzen, die gericht zijn op wensen van de eerste orde (het wensen van de wens om X te doen). Een onvrije handeling (of, zoals Frankfurt het noemt, een onvrije wil) is dan een daad die het effect is van een wens (van de eerste orde) die de actor niet wenselijk acht (van de tweede orde) (vgl. vooral Frankfurt, 1971; verder: Frankfurt, 1973, pp. 77 e.v.; Frankfurt, 1975, pp. 113 e.v.).

Twee belangrijke problemen maken deze opvatting echter twijfelachtig. Ten eerste: Frankfurt benadrukt terecht dat de persoon in strikte zin geen wens wenst, maar de *effectiviteit* van de wens van de eerste orde wenst. Maar de vraag wordt dan wat het verschil is tussen het wensen van de werkzaamheid van de wens om X te doen en de wens om X te doen. Het eerste is

Samenvattend schema:

	wensen	dwang	anders kunnen handelen
(on)vrije handeling	prefereren	dwingende wensen	gelegenheid en vermogen (i.v.m. geprefereerde daad)
(on)vrije situatie	verlangen	dwingende omstandigheden	gelegenheid en vermogen (i.v.m. verlangde daad)
(on)vrije actor	op prijs stellen	dwingende autoriteiten	gelegenheid, vermogen en normativiteit (i.v.m. op prijs gestelde daad)

waarschijnlijk alleen een ongelukkige en ingewikkelde formulering van het laatste, hetgeen betekent, dat de zogenaamde wens van de tweede orde (het wensen van de effectiviteit van de wens om X te doen) identiek is met een wens van de eerste orde (het wensen van X). Bovendien – en dat in de tweede plaats – lost het introduceren van een wens van de tweede orde het probleem niet op, want ook deze wens kan een wens zijn die we niet wensen (van de derde orde), etc. (vgl. voor gedetailleerde kritiek op Frankfurt: Watson 1975, pp. 217-219).

2. G. Watson komt ongeveer tot dezelfde conclusie, wanneer hij in een interessant artikel het 'valuational system' en het 'motivational system' van de actor onderscheidt. Iemand handelt vrij indien zijn daad voortvloeit uit zijn 'valuational system', dat wil zeggen: indien zijn 'valuational system' tegelijk zijn 'motivational system' is; en 'the possibility of unfree action consists in the fact that an agent's valuational system and motivational system may not completely coincide' (1975, p. 215).
3. Vooral J.R. Searle heeft aangetoond dat het voltrekken van taaldaden geleid wordt door regels, die soms een regulatief en soms een constitutief karakter dragen (vgl. m.n. 1969, pp. 33-42 en, voor een voorbeeld, pp. 62-71). J. Douglas Stewart heeft de regels van de taaldaad van het adviseren gearticuleerd en tegelijkertijd getracht deze analyse te plaatsen in een bredere pedagogische context (vgl. 1978).
4. Vgl. b.v. B. Spiecker, 1974, p. 26. Deze auteur, die zich verdienstelijk heeft gemaakt door als eerste de resultaten van de 'Wittgensteiniaanse' filosofie (als tak van de Aristotelische traditie) toe te passen op het pedagogische denken, formuleert een aantal criteria om gedrag en handelen van elkaar te onderscheiden, criteria, die we overigens bij diverse filosofen aantreffen. Zij stemmen overeen met de begrippen uit de kolommen die L. Boon gebruikt om de traditionele interpretaties van rationaliteit te typeren:

'rationeel	niet-rationeel
bewust, intentioneel	niet-bewust, niet-intentioneel

redenen, handelen	oorzaken, gedrag
vrij	onvrij
integer	hypocriet/opportunistisch

(1980, p. 147).

5. Het onderwerp van een wetenschap heeft meestal een bepaalde naam: 'levenloze natuur' (natuurwetenschappen); 'sociale werkelijkheid' (sociale wetenschappen); 'opvoedingswerkelijkheid' (opvoedingswetenschappen); etc. Wellicht kunnen we de term 'opvoedingsnood' gebruiken om het object van de speciale pedagogiek aan te duiden. Deze term ontleen ik aan het werk van P.A. de Ruyter (1973, vgl. m.n. pp. 4, 5 en 6). De aanwezigheid van onvrije situaties is weliswaar geen voldoende, maar wel een noodzakelijke conditie voor het optreden van opvoedingsnood: de ouders verlangen er naar dat het kind andere daden zal voltrekken, maar zij constateren 'dat hun informatie het kind niet tot ander gedrag doet overgaan' (p. 8). Het kind blijkt niet in staat te zijn (het vermogen te missen) om te komen tot een zinvolle vorm van 'communicatie, exploratie en geloven' (pp. 13, 18, 21).
6. In deze weergave zal ik voortdurend putten uit de volgende bronnen: Brand, 1970, pp. 123-138; Aune, 1967, pp. 18-20; Taylor, 1960, pp. 78-89; Taylor, 1966, ch. 4; Chisholm, 1967, pp. 409-418; Chisholm, 1976 ch. II. Diverse betekenissen van 'kunnen', die i.v.m. onze thematiek niet van belang zijn, zal ik niet bespreken.
7. De opvatting van W.D. Hudson omtrent de manier waarop de filosofie moet worden bedreven, stemt overeen met mijn interpretatie van de werkwijze van de wijsgerige pedagogiek. Zoals de 'moral philosophy' een analyse biedt van de betekenis van centrale morele termen, zo geeft de wijsgerige pedagogiek een verheldering van centrale pedagogische noties. Wanneer Hudson spreekt over 'kunnen', heeft hij dan ook het *logische* 'kunnen' op het oog (vgl. Hudson, 1970, m.n. pp. 3, 6, 14, 16).

Literatuurlijst volgt na het tweede artikel