

# Kritische theorie en kritische pedagogiek

# 7

De 'kritische theorie' is de inspiratiebron geweest voor de zogenoemde emancipatorische of kritische pedagogiek, die vooral in de jaren zestig en zeventig in Europa en de jaren tachtig en negentig in de beide Amerika's een belangrijke stempel heeft gedrukt op de pedagogische theorievorming en op de pedagogische praktijk. De term 'kritische theorie' wordt hier gebruikt om een denktraditie aan te duiden die verbonden is met de zogenoemde Frankfurter Schule, die zijn oorsprong vindt in het in 1923 in Frankfurt am Main opgerichte Institut für Sozialforschung. Tot de staf van dat instituut behoorden mensen uit verschillende wetenschappelijke disciplines zoals economie, psychologie, sociologie, literatuurwetenschap en filosofie. De bekendste theoretici die met de naam *Frankfurter Schule* verbonden worden, zijn Horkheimer (1895-1973), Adorno (1903-1969), Benjamin (1892-1940), Marcuse (1898-1979), Fromm (1900-1980) en Habermas (1929-).<sup>1</sup> Het denken van de kritische theorie bestaat uiteraard niet. De verschillende betrokken denkers ontwikkelden elk ook hun eigen denklijnen, en bovendien wijzigden de opvattingen van de meesten zich grondig in de loop van de tijd, als reactie op de veranderende maatschappelijke omstandigheden. Al die collectieve en individuele ontwikkelingen en wijzigingen zullen hier niet aan bod komen. Wel zal ik in wat volgt eerst een schets bieden van de centrale motieven en de centrale onderzoeksoriëntatie die maken dat we ondanks de verschillen toch van de 'kritische theorie' als een denktraditie kunnen spreken. Vervolgens zal ik aangeven hoe we drie verschillende fasen kunnen onderscheiden in de wijze waarop die motieven en die oriëntatie vorm kregen. In een derde stap zal ik schetsen hoe in de pedagogiek bij die verschillende vormgevingen al dan niet aansluiting werd gezocht en gevonden en ten slotte zal ik kort de vraag opnemen in welke zin een kritische pedagogiek vandaag nog aansluiting kan vinden bij de kritische theorie.

1 De geschiedenis van de kritische theorie en van de Frankfurter Schule is inmiddels goed gedocumenteerd (zie o.m. Albrecht et al., 1999; Held, 1980; Wiggershaus, 1988). In het Nederlands is onder meer de studie van Jay (1977) en Korthals en Kunneman (1979) beschikbaar en is ook wel enig werk van de leden van de Frankfurter Schule vertaald, soms vergezeld van verhelderende introducties (bijv. Görtzen, 1981; Korthals, 1981).

## 7.1 Centrale motieven en onderzoeksoriëntatie van de kritische theorie

Alhoewel het zoals gezegd moeilijk is het denken van de kritische theorie te karakteriseren, is het toch mogelijk de centrale motieven en specifieke onderzoeksinteresse aan te duiden die we bij alle denkers van de Frankfurter Schule kunnen terugvinden, zij het dat ze er niet allemaal op dezelfde wijze en even radicaal gestalte aan geven.

Een eerste belangrijk motief dat de Frankfurter Schule kenmerkt, is een sterke onvrede met de dingen zoals ze zijn, met de gegeven maatschappelijke orde en met de rol die de wetenschappen daarin spelen. Een tweede motief is een afwijzing van elke mogelijke rechtvaardiging van honger, overheersing, vernedering en onrecht en een sterke ethische bekommernis om het individu – geen enkel idee, geen enkele theorie is het volgens de kritische theorie waard dat er ook maar één leven, één enkeling ondergeschikt aan wordt gemaakt. Een derde motief ten slotte, dat met de vorige twee samenhangt, verwijst naar een ervaring die als drijfveer uiteindelijk de hele kritische theorie draagt. Het gaat om een ervaring die, zoals Adorno opmerkt in de *Negative Dialektik*, niet geraakt wordt door de algehele ontmythologisering en onttovering die volgens Weber de moderniteit kenmerkt (Adorno, 1966, p. 395). Deze ervaring is de ervaring dat een denken dat de wereld ernstig neemt altijd uitmondt in een idee van een wereld die totaal verschillend is van de reëel bestaande wereld, een wereld waarin het ondergaat onrecht en leed worden overwonnen. De kritische theorie is dus verbonden met het verlangen naar het ‘totaal andere’, met een hunkering naar het ‘absolute’, naar een betere wereld voorbij de horizon van de huidige wereld. En de kritische theorie wil de theoretische activiteit vruchtbaar laten zijn als moment in dat verlangen. Ze begrijpt zichzelf als een moment in een maatschappijtransformerende praktijk gericht op een menselijker wereld.

Dit verlangen naar het totaal andere heeft wel een specifieke plaats. In de toespraak *Kritische Theorie Gestern und Heute*, die hij aan het einde van zijn leven (1970) hield in Venetië, noemt Horkheimer dit het ‘religieuze motief van de hunkering, dat datgene wat op deze wereld gebeurt, het onrecht en de gruwel, niet het enige en laatste is’. Zonder dit motief zou de kritische theorie volgens hem nooit hebben bestaan (Horkheimer, 1972). Men mag dit niet misverstaan. De kritische theorie wijst alle theologische systemen, alle institutionele religies in hun positieve vorm af als onhoudbaar omwille van de radicale eindigheid van de mens die geen oneindigheid kan kennen. Toch wijst Horkheimer uitdrukkelijk op de band tussen de kritische theorie en de religie, zij het niet in haar institutionele en positieve vorm maar als negatieve theologie. Diegenen die waarlijk denken, zijn zich, aldus Horkheimer, bewust van een ‘erfschuld’, van het feit dat elk moment van geluk met het lijden van anderen gekocht werd en wordt. Daarom sluit het leven van de werkelijk denkenden, ook in gelukkige momenten, toch droefheid en rouw in. De theologische gezindheid die

weet heeft van de oneindigheid moet, aldus Horkheimer, bewaard worden. Die gezindheid poneert immers de gerechtigheid en goedheid van God niet als dogma, maar ziet de gerechtigheid en goedheid als niets anders en niets meer dan de hunkering van diegenen die tot ware droefheid en rouw in staat zijn. We moeten daarom verbonden zijn in het weten dat we eindige wezens zijn, maar we mogen het begrip van de oneindigheid dat de religie ontwikkeld heeft niet opgeven. Er zijn daarbij twee leringen die voor de kritische theorie beslissend zijn, zij het in een veranderde vorm: de leer van de erfzonde die maakt dat we met ons geluk en onze vreugde altijd de droefheid en rouw moeten verbinden, en de zin uit het Oude Testament die ons verbiedt een beeld van God te maken en een voorstelling van het goede te ontwerpen (Horkheimer, 1972, p. 167-168). Vandaar dat men soms de kritische theorie ook typeert als een utopisch pessimisme.

Men kan inderdaad vaststellen dat het verlangen naar een betere wereld in de kritische theorie zich gaandeweg bijna exclusief (en Habermas vormt hierop de uitzondering) op een negatieve wijze manifesteerde. Zeker na de Tweede Wereldoorlog wordt een radicaal negatief utopisme hét kenmerk van de kritische theorie. En alhoewel de kritische theorie verreed een uitdrukkelijke band met het joodse denken te leggen, ligt wellicht hier de duidelijkste aanwijzing voor zo'n band. Het joodse verbod om een beeld van God te geven weerspiegelt zich in de weigering van de belangrijkste denkers van de Frankfurter Schule om een positief ideaal of maatschappelijke utopie te formuleren. Een dergelijk ideaal dient immers gemakkelijk als rechtvaardiging van geweld en onrecht, en de poging een voorgesteld ideaal daadwerkelijk te realiseren brengt (haast) noodzakelijk terreur met zich mee. Sommigen beschouwen in dit opzicht de kritische theorie als de manifestatie van een nieuwe (joodse) negatieve theologie (vgl. Gur Ze'ev, 1998).

Men kan in elk geval terecht stellen dat deze ‘negativiteit’ een van de meest indringende en meest actuele uitdagingen is die het joodse denken, hier in de vorm die het aanneemt in de kritische theorie, voor het westerse (pedagogische) denken stelt. De uitdaging bestaat erin een menselijker wereld te scheppen en te blijven streven naar een betere wereld in afwezigheid van enige formuleerbare, voorstelbare en kenbare zin van de menselijke geschiedenis en van het menselijke handelen (Peukert, 1983, p. 204). Op deze uitdaging kom ik straks terug.

Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat de kritische theorie een heel eigen positie inneemt tegenover haar ‘studieobject’, de maatschappelijke realiteit. Het specifieke aan de kritische theorie is dat ze stelt dat het geëngageerd zijn in die maatschappelijke realiteit geen hinderpaal vormt voor haar objectiviteit, maar er precies de voorwaarde voor vormt. ‘Objectiviteit’ is geen kwestie van afstand maar van nabijheid. ‘Ware’ theorie kan nooit lijden aan een te veel, enkel aan een te weinig betrokken zijn bij de werkelijkheid. Uitgaande van die betrokkenheid kan de plaats waar de kritische theorie wil gaan staan om iets te zeggen

over haar 'studieobject' het best gekarakteriseerd worden als de plaats van de door onderdrukking, onrecht, uitbuiting en geweld gekwetste mens. Het uitgangspunt is het trauma dat veroorzaakt wordt door blinde macht, de verontwaardiging over de schendingen van de menselijke waardigheid. De kritische theorie stelt zich op het standpunt van de belanghebbende, ze heeft een belang en is dus niet, zoals vele wetenschappen over zichzelf beweren, 'belangeloos' of 'waardevrij'. In het opstel *Kritische und Traditionelle Theorie* omschreef Horkheimer 'traditionele' wetenschap als die wetenschap die niet nadenkt over haar eigen maatschappelijke positie en functie en als zodanig ook scherp onderscheidt tussen politiek en wetenschap. Voor Horkheimer was het echter duidelijk dat zowel de keuze van de thema's van de wetenschap, de manier waarop ze problemen formuleert als ook de methodologische regels die ze in acht neemt altijd politieke implicaties hebben. Er is dus geen waardevrije wetenschap. De kritische theorie relateert het strikte onderscheid tussen het wetenschappelijk subject en het object van onderzoek. Ze legt er de nadruk op dat zogenoemde gegevens (of data) altijd reeds het 'product van een algemene maatschappelijke praktijk' zijn. 'De mensen zijn niet slechts in hun kleding en optreden, in hun gedaante en manier van voelen een resultaat van de geschiedenis, maar ook de wijze waarop zij zien en horen is niet los te maken van het maatschappelijk levensproces (...) De feiten die de zintuigen ons toevoeren zijn op dubbele wijze maatschappelijk gevormd: door het historische karakter van het waargenomen object en het historische karakter van het waarnemende orgaan. Beide zijn niet alleen natuurlijk, maar door menselijke activiteit gevormd' (Horkheimer, 1937, p. 91). Daarmee hangt de theoretische oriëntatie van de kritische theorie samen.

Om vat te krijgen op die maatschappelijke praktijk zodat men er niet meer aan overgeleverd is, alsof het om een natuurnoodzakelijk proces zou gaan, moet immers het netwerk van afhankelijkheidsrelaties, machts- en overheersingsverhoudingen in kaart gebracht worden dat grenzen stelt aan de bewegingsvrijheid en de beslissingsbevoegdheid van het individu, en dat het individu volledig integreert in het gegeven maatschappelijk proces zodat het zich geen alternatief meer kan of wil voorstellen, laat staan nog verlangt naar een werkelijk andere wereld. In dat integratieproces spelen opvoeding (en dus gezin), vorming (en dus onderwijs) en eigenlijk de cultuur in het algemeen een centrale rol. Hierbij aansluitend betrof de specifieke onderzoeksinteresse van de kritische theorie vooral de samenhang tussen het economische leven van de maatschappij, de psychologische ontwikkeling van de individuen en de culturele ontwikkelingen in engere zin. Het ging daarbij niet om louter filosofie. Integendeel, verschillende theorieën en wetenschappelijke disciplines (economie, sociologie, psychologie, esthetica, geschiedenis) werden gebruikt om voortdurend opnieuw een kader te ontwikkelen waarmee de wijze waarop sociale en economische structuren werden ge(re)produceerd in het concrete handelen en denken van individuen en collectieven konden worden begrepen en empirisch onderzocht.

## 7.2 De ontwikkeling van de kritische theorie

We kunnen met Peukert (1983) drie perioden in de ontwikkeling van de kritische theorie onderscheiden.

De eerste periode is de fase waarin het onderzoeksprogramma van de kritische theorie werd geformuleerd en waarin haar belangrijkste empirische studies werden gepubliceerd. In dit opzicht moet gewezen worden op het ongekende en sindsdien nooit meer geëvenaarde niveau van interdisciplinaire samenwerking dat gerealiseerd werd in de negen jaargangen van het *Zeitschrift für Sozialforschung*, waarvan het eerste nummer in 1932 en het laatste in 1940 verscheen. Ook twee grote en tot op vandaag zeer invloedrijke empirische studies moeten hier vermeld worden: *de Studien über Autorität und Familie* (Horkheimer, 1936) en de vijf delen van de *Studies in Prejudice*, inbegrepen het fameuze deel over *The Authoritarian Personality* (Adorno et al., 1950). Vooral in de eerste studie staat het onderzoek naar de veranderde functie van het gezin in het socialisatieproces centraal. Met name wordt er gewezen op het feit dat de (door de kritische theorie positief gewaardeerde) antimaaatschappelijke positie van het gezin in verval is, waardoor het niet langer een plaats kan zijn van ethisch verzet tegen maatschappelijke ontmenselijking en van ondersteuning van een rationele maatschappelijke ordening, maar eerder bijdraagt tot de vorming van persoonlijkheden die optimaal ingezet kunnen worden in een kapitalistische maatschappij. In de studie over de autoritaire persoonlijkheid wordt duidelijk gemaakt hoe dat verval van de ethische positie precies in het gezin de omstandigheden schept waarin zich autoritaire persoonlijkheden gaan ontwikkelen. Beide studies worden door drie belangrijke karakteristieken gekenmerkt die typisch zijn voor het onderzoek van de kritische theorie. Ten eerste wordt gepoogd om een inhoudelijke synthese tot stand te brengen tussen een (marxistisch geïnspireerde) maatschappijtheorie en een (psychoanalytisch geïnspireerde) theorie van de genese van het subject via een (sociaalpsychologische) theorie over de socialiserende werking van de familiale interactie. Ten tweede zijn allebei de studies uitgesproken interdisciplinair. En ten derde werden ze gezien als uitdrukking van een eigen kritische wetenschapsopvatting die men duidelijk wilde positioneren tegenover positivistische en geesteswetenschappelijke wetenschapsopvattingen. In deze kritische positie werd het belang van empirisch onderzoek onderstreept maar niet verabsoluteerd, aangezien men de ontwikkeling van theorie stelde boven het verzamelen van feiten, en het gebruik van empirische methoden zag als een verrijking en ondersteuning van theoretische hypothesen, maar niet als middel ter verificatie. Het is deze kritische wetenschapsopvatting die uiteindelijk in de pedagogiek de belangrijkste rol gespeeld heeft en niet de concrete inhoudelijke analyses.

Het programma voor een dergelijke wetenschap vinden we terug in het eerder vermelde opstel van Horkheimer uit 1937, *Traditionele en Kritische Theorie* en, in mindere mate, ook in het opstel van Marcuse uit hetzelfde jaar, *Filosofie en Kritische Theorie*.

In zijn opstel karakteriseert Horkheimer de kritische theorie door haar te contrasteren met wat hij het traditionele denken noemt, dat theorie opvat als 'zuivere' theorie, gescheiden van haar object en zonder eigen belang (behalve de waardevolle kennis). Horkheimer verdedigde daarentegen, daarbij de jonge Marx volgend, de eenheid van theorie en praktijk en het praktisch-historische karakter van de werkelijkheid (dit zijn precies ook de twee stellingen die later door Freire werden opgenomen en via hem zo'n grote rol hebben gespeeld en nog spelen in de Angelsaksische en met name Amerikaanse kritische pedagogiek). Zijn positie komt hierop neer: de (kritische) theorie is een moment van de praxis, en de praxis is het historische proces van voortdurende transformatie van de werkelijkheid door de mens, waarin de mens zijn wezenlijke roeping realiseert. De theorie is dan ook deel van haar object en is zelf verstrikt in de historische praxis. Dit betekent niet dat de kritische theorie zonder meer is overgeleverd aan het feitelijke historische proces, aangezien zij zich van haar afhankelijkheid bewust is. De kritische theorie staat niet in dienst van de feitelijke werkelijkheid, maar in dienst van de toekomst die als mogelijkheid in het heden aanwezig is: ze is een geïnteresseerde theorie, een theorie met een belang in een 'redelijk' georganiseerde samenleving. Het fundament is de opvatting van de werkelijkheid als een historische werkelijkheid die resultaat is van menselijke praxis. 'De kritische theorie verklaart: het hoeft niet noodzakelijk zo te zijn, de mensen kunnen het zijn veranderen, de omstandigheden daarvoor zijn nu voorhanden' (Horkheimer, 1937, p. 117). Ze spreekt dus geen categorisch of hypothetisch, maar een existentieel oordeel uit: het hoeft niet zo te zijn, de bestaande maatschappij is de organisatievorm die de mensheid zichzelf gegeven heeft, maar zij kan door de mens gewijzigd worden. De voorwaarden zijn in het heden aanwezig. De werkelijkheid is de totaliteit van wat is en nog-niet-is, van feitelijke vervreemding en mogelijke emancipatie. Het is vanuit die mogelijkheid dat de kritische theorie spreekt: 'Wat de traditionele theorie zonder meer mag aannemen, haar positieve rol in een functionerende maatschappij, (...) [staat] bij het kritische denken ter discussie. Het doel dat het bereiken wil, de redelijke toestand, is weliswaar gefundeerd in de nood van het heden, maar met deze nood is het beeld van de vernietiging ervan niet reeds gegeven. De theorie die dit denken ontwerpt, werkt niet in dienst van een reeds voorhanden werkelijkheid; ze spreekt daarvan slechts het geheim uit' (Horkheimer, 1937, p. 107). Dit geheim is voor Horkheimer de idee van een rationeel georganiseerde samenleving, die immanent is aan het menselijke arbeidsproces als proces waarin de mens zijn eigenheid als rationeel en werkelijkheidsvormend wezen realiseert.

De tweede periode is de periode van een radicale kritiek van de instrumentele rede en van de publicatie van belangrijke theoretische studies als *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer & Adorno, 1987), *Negative Dialektik* (Adorno), *Zur Kritik der Instrumentellen Vernunft* (Horkheimer) en *One-Dimensional Man* (Marcuse). In deze studies vinden we de meest radicale analyses van de medeplichtigheid van de rede en de cultuur in de catastrofes van de eerste helft van de

twintigste eeuw. De nuchtere en onthutsende diagnose luidt nu, heel anders dan in de eerste periode, dat een rationeel georganiseerde samenleving die zich laat leiden door het aan de arbeid immanente geheim van redelijke emancipatie zelf leidt tot barbarij. Horkheimer en Adorno stelden vast dat het arbeidsproces, dat in feite een rationaliseringsproces is waarin de mens zichzelf als maker van de werkelijkheid ziet, met de humanisering tegelijkertijd haar negatie produceert. De rationele beheersing van de natuur is omgeslagen in een verkrachting ervan en gekocht met de beheersing van zichzelf en de anderen. De rationalisering zelf, zoals ze gestalte krijgt in de technocratie en bureaucratie, produceert irrationaliteit en onmenselijkheid. Vanuit de wil tot zelfinstandhouding, en dat wil uiteindelijk zeggen vanuit de angst om het naakte overleven, wordt de rede zelf een middel tot beheersing van de werkelijkheid en een instrument van macht. De rede levert ons geen argument meer tegen moord en onrecht, omdat ze uiteindelijk in dienst blijkt te staan van de zelfrealisatie en het zelfbehoud van individuen of collectieven, in plaats van de zin ervan te bevragen. Rationele doorgronding en beheersing zijn centraal komen te staan, maar elk besef van het waartoe ontbreekt of stijgt niet boven het pure overleven uit.

Adorno's theorie van de *Halbbildung* (1972) en zijn *Opvoeding tot Mondigheid* (1971a) maken duidelijk dat ook 'vorming' (als project van redelijkheid) losgemaakt is van elke normatieve component, van elke connotatie met een goed en rechtvaardig leven, en verwordt tot een cultuurgoed dat men net als andere goederen kan bezitten, verwerven en aanbieden op 'de markt van welzijn en geluk'. Vorming wordt zo gereduceerd tot een proces dat enkel mensen functiebekwaam maakt voor een bestaande maatschappij, waar ze ook zou moeten toelaten die maatschappij radicaal te veranderen, te humaniseren. De droom die met vorming verbonden was, de vrijheid van de dwingelandij van de middelen en van het zuiver nut, wordt vervalst tot de apologie van een wereld die als een dergelijke dwingelandij is ingericht (Adorno, 1972, p. 98). Vorming kan in die zin geen kritisch-maatschappelijke rol meer spelen. Het is trouwens nog moeilijk om een te organiseren uitweg te zien. De kritische theorie produceert in deze periode immers radicale cultuurkritieken die trachten duidelijk te maken hoe de bestaande maatschappelijke organisatie haast immuun wordt voor kritiek doordat onder meer via de massamedia de mensen ongevoelig worden gemaakt voor de vragen van leed en onrecht.

Bij de kritische theorie van na de Tweede Wereldoorlog kan het niet meer gaan om een revolutie, maar nog slechts om het redden van de enkeling in een totaal bestuurd wereld. De toenemende beheersing van de natuur en de enorme verwetenschappelijking eigen aan een totaal bestuurd wereld kunnen, aldus Horkheimer, misschien leiden tot realisering van een groot goed: de verzorging van velen met levensmiddelen, behuizing, kleding en de bevrediging van andere materiële behoeften. Het leven van de mensen wordt daarmee echter gereduceerd tot een gelukkig, plezierig leven, waarin werk een belangrijke rol speelt als middel tot geld verdienen, maar waarin de enkeling en de vraag van

zin geen enkele rol meer spelen en het lijden van de doden van de geschiedenis gewoon vergeten wordt. Horkheimer wil zich daartegen eigenlijk niet verzetten, maar stelt vast dat de realisatie van geluk voor iedereen, een van de oorspronkelijke verzuchtingen van de kritische theorie, dus het tegendeel blijkt in te houden van werkelijke vrijheid. De kritische theorie ziet voor zichzelf nog slechts een radicaal negatieve taak weggelegd; ze vat zichzelf niet meer op als een positief moment in een transformatieve praktijk. Het enige wat de kritische theorie blijft, is het verlangen naar het geheel andere, het verlangen naar het einde van onrecht. Maar er is geen zekerheid dat het einde zal komen. Er is alleen de kwetsbaarheid en verlatenheid van de enkeling, die een appel zijn voor solidariteit. De onzekerheid moet ons er trouwens niet van weerhouden te doen wat we voor juist houden. De basisstelling wordt: theoretisch pessimist zijn en praktisch optimist zijn (Horkheimer, 1972, p. 175).

Het belang van deze radicaal-kritische tweede fase mag niet genegeerd worden. Het ligt enerzijds in het scherp stellen van de onmogelijkheid om een positieve voorstelling van een humane wereld te ontwikkelen (dat impliceert immers steeds een instrumentalisering en functionalisering van het handelen ter realisering van een dergelijke utopie). Anderzijds ligt het belang in de suggestie van een ethiek van de onaantastbaarheid van de ander en van een concept van geschiedenis gezien vanuit het standpunt van de zwakke. Horkheimer en Benjamin benadrukken dat toekomstige vooruitgang geen rechtvaardiging biedt voor de gevallen slachtoffers (van de geschiedenis) en dat waarlijk denken daarom gekenmerkt wordt door een ontroostbaar treuren.

De derde periode wordt gekenmerkt door Habermas' poging om het programma van de eerste periode opnieuw op te nemen door het concept van transformatieve praktijk te herformuleren. Habermas stelt net als Horkheimer dat de wetenschap een moment is van een maatschappijveranderende praktijk, maar differentieert deze praktijk in arbeid en interactie, en daarbij aansluitend ook de rationaliteit in een instrumenteel/strategische en communicatief-kritische rationaliteit. In eerste instantie was dit onderscheid verbonden met een theorie van de kennisbelangen (Habermas, 1968). De centrale these van deze theorie luidt dat er specifieke gezichtspunten zijn waarmee wij de realiteit begrijpen en dat deze gezichtspunten gebonden zijn aan de activiteiten die nodig zijn om onze menselijke levensvorm te reproduceren. Deze activiteiten zijn vooreerst de arbeid, waarin de natuur getransformeerd en beheerst wordt in functie van materiële reproductie, vervolgens de talige communicatie, waarin mensen met elkaar tot gedeeld begrip komen en zo de symbolische reproductie garanderen, en ten slotte de systematische zelfreflectie, waarin de machtsprocessen, die de reproductie verstoren, kunnen worden doorzien en veranderd. Met deze activiteiten zijn respectievelijk het technische, het praktische en het emancipatorische kennisbelang verbonden als specifieke gezichtspunten. Zij liggen, volgens Habermas, aan de basis van respectievelijk de natuurwetenschappen en een deel van de sociale wetenschappen (het technische belang), de

historisch-hermeneutische wetenschappen (het praktische belang) en de kritische wetenschappen (het emancipatorische belang). Deze laatste wetenschappen, waartoe de psychoanalyse en de ideologiekritiek behoren, zijn gericht op de opheffing van maatschappelijke onderdrukking en van systematische communicatiestoornissen. Ze spelen een rol in het opsporen en bewustmaken van de storingen in de machtsvrije dialoog van allen met allen, waarin zich de zelfbewuste individuele en collectieve subjectiviteit ontwikkelt. In die zin vat Habermas de kritische wetenschappen opnieuw op als een moment in het proces waarin de maatschappij en de maatschappelijke individuen zichzelf in vrijheid en consensus vormgeven en hun belang in emancipatie en bevrijding van (niet-legitieme) macht realiseren. De praktische relevantie van deze wetenschappen ligt in het bewustmaken van irrationele motieven en oorzaken van afhankelijkheid, en het medium van deze bewustmaking is de dialoog. In deze eerste formulering van zijn herinterpretatie van de kritische theorie blijft Habermas echter uitgaan van het primaat van het autonome, individuele, zingevende en zelfbewuste subject dat zich bepaalde doelen stelt en daarvoor bepaalde middelen aanwendt. Op die manier kan hij eigenlijk geen werkelijk onderscheid maken tussen arbeid en communicatieve interactie, maar verschijnt die interactie als een middel binnen de arbeid, opgevat als realisatie van die zelfbewuste autonome subjectiviteit. In een tweede fase ontwikkelt Habermas daarom een theorie van het communicatieve handelen waarin de subjectiviteit begrepen wordt uitgaande van een oorspronkelijke intersubjectiviteit die hij leefwereld/taal noemt. Deze leefwereld reproduceert zichzelf via een communicatief handelen waarin de deelnemers ten aanzien van elkaar geldigheidsaanspraken stellen, elkaar als competent erkennen en zich op die manier pas tot subjecten ontwikkelen. Dit communicatieve handelen, dat een communicatieve competentie van de handelenden vereist, wordt nu Habermas' invulling van de maatschappijtransformerende praktijk. Het is niet gericht op beheersing, maar op het tot stand brengen van gedeeld begrip (*Verständigung*) en draagt in zichzelf als (contrafactische) onderstelling een ideaal van machtsvrije dialoog en gelijkwaardigheid. Volgens Habermas is in de structuur van het gesprek een ideaal van machtsvrije consensus ingeschreven en moet elke spreker dit ideaal (contrafactisch) veronderstellen wanneer hij of zij spreekt. De reproductie van de leefwereld en de cultuur en de integratie van de subjecten in die leefwereld is nu volgens Habermas afhankelijk van dit communicatieve handelen. Habermas zal dan in zijn monumentale *Theorie des Kommunikativen Handelns* (1981) het oude programma van de kritische theorie, waarin de relatie tussen sociale, culturele en individuele ontwikkeling werd onderzocht in termen van de vervreemding en het valse bewustzijn van subjecten, herformuleren in termen van een onderzoek naar de kolonisering van de leefwereld door de media 'geld' (het economisch systeem) en 'macht' (het politieke systeem). Hierdoor wordt, volgens Habermas, die leefwereld bedreigd die aangewezen is op communicatief handelen voor de socialisatie en sociale integratie van haar leden en voor de reproductie van haar cultuur, en dreigt de vorming van maatschappij en individu los komen te staan van communicatieve consensus en rationeel over-

leg en overgeleverd te worden aan blinde irrationele processen die zich afspelen buiten het zicht van de maatschappelijke subjecten.

### 7.3 De kritische pedagogiek<sup>2</sup>

Alhoewel het duidelijk is dat het onderzoeksprogramma dat door de vroege kritische theorie werd geformuleerd een grote relevantie heeft voor theorie en onderzoek van opvoeding, onderwijs en vorming<sup>3</sup>, heeft het in die theorie en in dat onderzoek aanvankelijk een zeer beperkte rol gespeeld en moeten we wachten tot het einde van de jaren zestig, begin jaren zeventig voordat deze aanzet opgenomen wordt in de pedagogische theorie en praktijk.

Enerzijds ontdekte de studentenbeweging de geschriften van Marcuse en Fromm over (seksuele) onderdrukking, vrijheid en repressieve tolerantie, evenals de studies van Horkheimer en Adorno over de autoritaire persoonlijkheid. Deze teksten en studies speelden ook een belangrijke rol in de uit de studentenbeweging ontstane antiautoritaire opvoedingsbeweging en bij de oprichting van antiautoritaire kleuterscholen in dezelfde periode. Het protest van de studentenbeweging zelf werd overigens door Adorno en Habermas uiterst kritisch beoordeeld. Habermas sprak zelfs van een 'rood fascisme'. Beiden vonden dat de concrete protestpraktijk, waarin alle regels en normen overboord werden gegooid, de laatste kritische culturele bastions tegen het kapitalisme ondermijnde en weliswaar de ideologiekritiek opnam, maar de radicaal-democratische oriëntatie ervan vergat.

Anderzijds werd in de (Duitse) pedagogiek<sup>4</sup> in dezelfde periode vooral de wetenschapstheoretische positie van de kritische theorie geïntroduceerd via het vroege werk van Horkheimer en de nieuwere studies van Habermas. Strikt

2 De kritische pedagogiek die hier bedoeld wordt, is de pedagogiek die aansluit bij de motieven en theorieën van de Frankfurter Schule. Er zijn ook verschillende andere vormen van kritische pedagogiek ontwikkeld, zowel in Europa (bijv. Schallers kritisch-communicatieve pedagogiek, aansluitend bij Ballauf) als in Amerika (bijv. de kritische pedagogiek geïnspireerd door Foucault, waarvan Popkewitz een van de bekendste vertegenwoordigers is). Interessante overzichtsstudies of readers zijn Castells et al., 1999; Hoffmann, 1978; Keckeisen, 1984; Miedema, 1994; Popkewitz en Fendler, 1999; Sünker en Krüger, 1999.

3 Horkheimer, Adorno en Marcuse hebben trouwens zelf niet nagelaten om aandacht te besteden aan pedagogische kwesties, zowel in woord (via publicaties, radio-uitzendingen en televisie-optredens), als in daad (door interventie in de concrete onderwijspolitiek in Duitsland). Dit laatste wordt uitvoerig gedocumenteerd in de recente studie van Albrecht et al. (1999).

4 De ontwikkeling van een kritische pedagogiek die geïnspireerd wordt door de kritische theorie was in belangrijke mate een Duitse aangelegenheid. In elk geval kan gezegd worden dat de belangrijkste inhoudelijke posities daar werden ontwikkeld (en de meeste theoretische en praktische betekenis hebben gehad) en dat deze posities later in de andere Europese landen teruggevonden kunnen worden. Voor de Amerika's, zie verder.

genomen kunnen we overigens niet zeggen dat zich een kritische opvoedingswetenschap ontwikkelde in de zin van een eigen systematische vraagstelling gekoppeld aan specifieke onderzoeksmethoden. Zoals Mollenhauer (samen met Klafki wellicht de belangrijkste figuur uit de kritische pedagogiek) het formuleerde, was men wel sterk onder de indruk van de Frankfurter Schule, zonder dat men kan zeggen dat men er systematisch en inhoudelijk werkelijk bij aansloot. Het was eerder zo dat men met name in de hoogtijdagen van de kritische pedagogiek in de jaren zestig en zeventig in Duitsland meende in de kritische theorie ondersteuning te kunnen vinden voor het eigen emancipatiestreven en het theoretisch onderbouwen van het emancipatiebegrip (vgl. Dammer, 1999, p. 185).

De kritische pedagogiek heeft met de vroege kritische theorie zowel het motief gemeen van de onvrede met vervreemdende maatschappelijke toestanden en de rol van opvoeding en onderwijs daarin, als de ambitie om de (opvoedings) praktijk en de (opvoedings)theorie in de opheffing van die vervreemding een rol te laten spelen. Men zal met de kritische theorie de vraag (blijven) stellen naar de verwevenheid van maatschappelijke machts- en opvoedingsprocessen, al besteedt men weinig aandacht aan de concrete inhoudelijke studies van de kritische theorie.

De kritische pedagogiek vat de kritiek van Horkheimer en Adorno op de burgerlijke samenleving weer op, en met name de tegenspraak tussen de door die samenleving gepostuleerde ontplooiing van de subjectiviteit en de maatschappelijke identiteitsdwang waaraan het individu wordt blootgesteld zodra het werkelijk zijn of haar subjectiviteit tracht te verwezenlijken. De kritische theorie stelde de vraag naar de mate waarin het maatschappelijke gebeuren en de eigen betrokkenheid daarin voor het individu zelf transparant kunnen zijn. Ze werd in dit opzicht geïnspireerd door de 'meesters van de achterdocht': Freud en Marx (en in mindere mate Nietzsche). Geen van deze denkers vatte de moderne maatschappij op als een 'natuurlijk' gegeven dat men als feit simpelweg te accepteren heeft. Freud en Marx hadden daarbij een bepaalde opvatting van het eigen (soort)wezen van de mens en beiden zagen de moderne maatschappij als vervreemding van dit wezen. De burgers van die maatschappij waren vervreemd van hun eigen 'natuur' en hadden een verkeerde voorstelling van hun eigen maatschappelijke positie en situatie. Ze hadden, in de woorden van Marx, een vals bewustzijn dat mede in stand gehouden werd door een heersende ideologie die de werkelijke maatschappelijke positie en het ware wezen van de mens maskeerde. Dat ware wezen ligt in zijn vrijheid als vermogen de werkelijkheid te begrijpen en te veranderen en zijn geschiedenis zelf te maken. In het bewerken van een vals bewustzijn en een ideologische miskennis van de maatschappelijke realiteit hebben opvoeding en onderwijs een wezenlijk aandeel. De ideologiekritiek en de analyse van de voorwaarden waaronder een vals bewustzijn tot stand komt en opgeheven kan worden, zijn via de kritische theorie belangrijke thema's geworden in de kritische pedagogiek van de jaren

zeventig en tachtig in Europa en, mede via Freire, in de jaren tachtig en negentig in Amerika.

In feite vond men in die noties de mogelijkheid zich te onderscheiden van zowel de empirisch-analytische als de geesteswetenschappelijke pedagogiek. De geesteswetenschappelijke pedagogiek verweet men te werken met een onkritisch begrip van wat opvoeding nu eigenlijk is, namelijk een zorgende, in de bestaande cultuur initiërende activiteit. Men verweet haar dat begrip stilzwijgend als norm te hanteren zonder de maatschappelijke bepaaldheid ervan te onderkennen, dus zonder te onderkennen dat dit een in essentie conservatief burgerlijk ideaal was dat de belangen van een bepaalde maatschappelijke status quo diende. Tegen de empirisch-analytische pedagogiek bracht men in dat ze een zuiver technisch-instrumentele opvatting van opvoeding en vorming hanteerde en de pedagogiek tot een technologie reduceerde, waaruit elke vraag naar het waartoe geëlimineerd was. Wetenschapstheoretisch leverde Horkheimers opstel *Traditionele en kritische theorie*, Adorno's bijdrage aan de zogenoemde positivismestrijd en Habermas' theorie van de kennisleidende belangen de beslissende argumenten. Politiek gezien kreeg de kritische pedagogiek enige ondersteuning vanuit Adorno's radiobijdragen die in 1969 onder de titel *Erziehung zur Mündigkeit* (Nederlands: Adorno, 1971a) verschenen. Naast Mollenhauer en Klafki behoorden ook Blankertz, Lempert en Dahmer tot diegenen die in Duitsland de kritische pedagogiek mede vormgaven, al kan Mollenhauer zonder twijfel de belangrijkste figuur worden genoemd.<sup>5</sup>

Mollenhauer argumenteerde met de kritische theorie dat pedagogische theorie en pedagogische praktijk historisch en maatschappelijk bepaald zijn en als momenten van de historisch-maatschappelijke totaliteit moeten worden opgevat (zie Masschelein, 1989). Dat betekent niet dat ze opgaan in de historische totaliteit. Juist omdat de maatschappelijke totaliteit historisch is, is de feitelijke maatschappelijke situatie slechts een beperkte uitdrukking van wat mogelijk is. De spanning tussen het factische en het mogelijke is de ruimte waarin maatschappelijke verandering uitvoerbaar wordt. Het is hier dat de pedagogiek als kritische theorie en kritische praktijk haar basis vindt en opdracht heeft: in de opgroeiende generatie het potentieel voor maatschappelijke verandering en emancipatie tot stand te brengen. Aan Marx' en Freuds analyses van het valse bewustzijn, zoals ze door de vroege Horkheimer en door Habermas in *Erkenntnis und Interesse* werden gelezen, ontleende Mollenhauer, en met hem de kritische pedagogiek, ook het model van de emancipatorische praktijk als zijnde zelfreflectie in dialoog. De rol van de theorie ziet men daarbij in de eerste plaats in de bewustwording van de 'vreemde' irrationele motieven en afhankelijkheden die de rationaliteit en de vrijheidsmarge van de individuen beper-

<sup>5</sup> Natuurlijk zou een veel gedifferentieerder beeld geschetst moeten worden (vgl. Paffrath, 1987).

ken en hen zo van hun wezen en hun roeping vervreemden. De zelfreflectie in dialoog moest leiden tot emancipatie, dat wil zeggen tot de vorming van zelfbewuste, autonome subjecten. De emancipatie werd bewerkt door het tot stand komen van een rationeel weten waarvoor de dialoog het middel was. Rationele autonomie beschouwde men als de inherente finaliteit van het menselijke bestaan en het doel van opvoeding en vorming. In zijn *Theorien zum Erziehungsprozess* (1972; Nederlands, 1974), allicht het meest invloedrijke werk uit de kritische pedagogiek, herformuleert Mollenhauer dat doel in termen van (Habermas') communicatieve competentie (Habermas, 1971). Opvoeding en vorming worden nu opgevat als een dialogische onderneming die, vanuit een erkenning van ieders recht op zelfbepaling, gericht is op de ontwikkeling en verwerving van communicatieve competentie als het vermogen deel te nemen aan het (machtsvrije) gesprek over de doelen en normen van het maatschappelijke (en pedagogische) handelen. Dit vermogen bezit iedereen van nature, maar het moet ontwikkeld en gerealiseerd worden. Feitelijk gezien wordt het gesprek, dat idealiter het maatschappelijke én het pedagogische handelen zou moeten leiden, niet alleen mogelijk gemaakt, maar vooral ook verstoord door concrete maatschappelijke beperkingen en doordat het kind nog niet competent is. Hier ligt precies de taak van opvoedingstheorie en opvoedingspraktijk: het helpen opheffen van die maatschappelijke beperkingen door een bewustwording en het helpen ontwikkelen van een communicatieve competentie door het kind in de interactie als gelijkwaardige te erkennen en zo de kans te geven aan het gesprek te (leren) participeren. Deze omschrijving van het emancipatorische doel van de opvoeding heeft een geweldige impact gehad in de pedagogiek, zowel theoretisch als praktisch.

Dat hing zeker samen met allerlei maatschappelijke ontwikkelingen. In het in de jaren zestig aanwezige klimaat van democratisering en daaraan gebonden ongenoegen over de organisatie van het onderwijs ontstond een grote behoefte aan theoretische reflectie op de maatschappelijke situatie en de mogelijkheden voor verandering. Parallel daaraan rees van alle kanten (ook van staatswege) de vraag naar een fundering van de emancipatie en naar concrete modellen voor hervorming en democratisering van onderwijs en samenleving. In dit klimaat kon een kritische pedagogiek met haar omschrijving van het opvoedingsdoel als 'communicatieve competentie' en van de opvoeding als een 'gesprek' of 'dialoog' mainstream worden en haar invloed laten gelden in alle grote onderwijshervormingen van die tijd. Wanneer echter in de jaren tachtig de vraag naar hervorming en democratisering van het onderwijs vertaald wordt in een vraag naar een zo groot mogelijke aanpassing aan de noden van een snel veranderende technologisch-industriële maatschappij en de protestbewegingen aan de universiteiten zijn opgelost in culturele happenings, is de kritische pedagogiek (in Duitsland en de rest van Europa) ook voorbij. In feite kan men stellen dat ze ook overbodig geworden is naarmate haar positieve programma tot de kern werd verheven van nagenoeg elke actuele pedagogische theorie en praktijk, inbegrepen de officiële curricula en het officiële onderwijsbeleid. De

kritische pedagogiek werd tot doctrine. Ze werd een programma van didactische aanwijzingen en voorgeschreven pedagogische handelingsmodellen dat tot in de details uitgewerkt werd (Paffrath, 1987). Ze ging normaliserend en moraliserend werken en werd volkomen functioneel voor de bestaande maatschappelijke orde, terwijl ze een kritische beoordeling en afstandname van die orde had moeten (willen) mogelijk maken.

De kritische pedagogiek, zo zou men kunnen zeggen, heeft duidelijk de inzichten van de kritische theorie uit de tweede periode niet verwerkt. Volgens die inzichten is kritiek slechts mogelijk als een momentane reflexieve terugtrekking uit het bedrijf van het 'valse' leven, maar in het bewustzijn dat men zelf blijft deel uitmaken van dat bedrijf. Men is dus onontkoombaar verstrikt in datgene wat men bekritiseert, zodat elke idee van een 'eigenlijke' autonome subjectiviteit onhoudbaar is en men er geen positieve aanspraak op kan maken een betere toekomst te kennen en de weg daartoe voor te bereiden. Bovendien dreigt elke expliciete voorstelling van een na te streven maatschappelijk ideaal ertoe te leiden dat het menselijk handelen uitsluitend beoordeeld wordt vanuit dat vooraf bepaalde ideaal en dus gereduceerd wordt tot een instrumentele of functionele activiteit met het oog op dat ideaal. Men kan daarom, aldus de kritische theorie, slechts vanuit een negatieve ervaring van onrecht het bestaande ter discussie stellen. Maar in de kritische pedagogiek trachtte men juist positieve maatschappelijke utopieën en positieve formuleringen van emancipatorische leerdoelen te bieden in de vorm van de ideale gesprekssituatie en de communicatieve competentie. Men identificeerde emancipatorische opvoeding, naar men (ten onrechte) meende in de lijn van Habermas, als opvoeding tot communicatie- en kritiekvaardigheid en trachtte die vaardigheden ook zo nauwkeurig en formeel mogelijk te definiëren. Men kon echter niet meer duidelijk maken hoe een dergelijke communicatieve competentie de belofte inhield van een alternatief voor het bestaande kapitalistische systeem en er niet uiterst functioneel voor was. Communicatie- en kritiekvaardigheid lijken inmiddels immers de slagwoorden van dat systeem zelf geworden te zijn. Bovendien reduceerde men op die wijze het pedagogisch handelen zelf noodgedwongen tot een instrumenteel of functioneel handelen dat tot in de details uitgewerkt werd, gericht op het verwerkelijken van een vooraf bepaald doel.

Een uitzondering in dit opzicht wordt geboden door de zogenoemde *Negative Pädagogik*, die sedert een twintigtal jaren, vooral in de lijn van Adorno, ontwikkeld werd, eerst door het Institut für Pädagogik und Gesellschaft in Münster en nu door het Institut für Pädagogik aan de Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt, dat ook het tijdschrift *Pädagogische Korrespondenz* uitgeeft en waarvan de bekendste vertegenwoordiger Andreas Gruschka is. Deze negatieve pedagogiek gaat uit van de ervaringen van mislukking van de expliciet geformuleerde maatschappelijk belofte (van geluk, vrijheid, rechtvaardigheid) en beperkt haar kritiek tot de spanning tussen belofte en realisering. Het is een immanente kritiek die probeert aan te geven onder welke voorwaarden

de omzetting van deze beloften mislukt en waarom dat mislukken blijkbaar niet meer echt als een probleem wordt ervaren. Ze spreekt in dit verband van maatschappelijke 'koude'. In haar 'koudestudies' onderzoekt ze, in de lijn van de vroege kritische theorie, de maatschappelijk bepaalde psychische mechanismen die mensen in staat stellen in verhoudingen te leven en verhoudingen te reproduceren die in tegenspraak zijn met hun 'vitale' belangen (Gruschka, 1994, 1998, 2002).

In de Amerikaanse context werd vanaf het begin van de jaren tachtig een kritische pedagogiek ontwikkeld die vooral in de persoon van Giroux aanvankelijk aansluiting zocht bij de vroege kritische theorie, bij Horkheimer en Adorno en vooral bij Marcuses analyses van de heersende ideologie als verdinglijkt bewustzijn. Giroux' *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition* (1983) is in dit opzicht de belangrijkste min of meer uitvoerige Amerikaanse pedagogische studie waarin de analyses van de vroege kritische theorie op een vruchtbare manier worden opgenomen. Giroux besteedt daarbij veel minder aandacht aan de wetenschapstheoretische positie dan de Duitse kritische pedagogiek en legt vooral de nadruk op de concrete analyses van hoe met name het onderwijs – het is inderdaad typisch voor de Amerikaanse kritische pedagogiek dat zij zich bijna uitsluitend richt op het formele onderwijs – feitelijk vooral maatschappijreproducerend werkte, dat wil zeggen vervreemdend en onderdrukkend was, want het stond in dienst van het kapitalistische systeem. Wat Giroux vooral interesseert, is hoe de school een 'vals' bewustzijn voortbracht en de heersende ideologie reproduceerde waardoor ze het systeem immuniseerde tegen verandering. Hij wijst er wel op dat scholen een andere, kritische en zelfs revolutionaire rol kunnen spelen naarmate ze gestalte krijgen als democratische publieke ruimten van actie en dialoog waarin het valse bewustzijn opgeheven wordt en de leerlingen actief reflecteren over maatschappelijke en politieke kwesties. In dit opzicht zal Giroux in een deel van zijn latere werk stellen dat een kritische pedagogiek niet alleen een 'taal van de kritiek', maar ook een 'taal van het mogelijke' moet ontwerpen en een positieve politieke visie van radicale democratie moet formuleren (vgl. Giroux & McLaren, 1989; Masschelein, 1991b).

In *Theory and resistance in education* wordt ook de richting duidelijk waarin de Amerikaanse kritische pedagogiek zich ontwikkelt. Daarbij speelt de kritische theorie in feite slechts een zeer marginale rol.<sup>6</sup> Het is vooral Freires *Pedagogie van de onderdrukten* (1972) samen met de analyses van de zogenoemde New Sociology of Education (met figuren als Bourdieu en Bernstein) die tegen de achtergrond van Deweys pragmatisme en Marx' historisch materialisme het

6 In de brede context van de Angelsaksische Philosophy of Education kan wel gewezen worden op de rol die het werk van Habermas speelt in studies van W. Carr, R. Young en N. Blake. Hun posities blijven echter binnen het kader dat door de Duitse kritische pedagogiek werd uitgetekend.



project van een kritische pedagogiek bepalen. Dat geldt nog veel sterker voor de andere vertegenwoordigers van de kritische pedagogiek, zoals Aronowitz, Apple en McLaren, om enkel de bekendste te noemen. Deze auteurs houden sterk vast aan de these van de school als oord van maatschappelijke reproductie én mogelijke maatschappelijke verandering. In Freires analyse van de depositaire opvoeding en in de (marxistische) sociologische analyses van het verborgen leerplan vindt men schema's waarmee duidelijk gemaakt wordt hoe maatschappelijke machtsverhoudingen zich in de school reproduceren en hoe het onderwijs de mens van zijn 'ware roeping' en waardigheid berooft. Dit geeft en gaf aanleiding tot zeer interessante en gedetailleerde analyses van de reproductiemechanismen, zoals onder meer McLarens veelgeroemde studie over onderwijsrituelen: *Schooling as ritual performance* (1999) of Gee, Hull en Lankshears studie over de taal van het nieuwe kapitalisme in het onderwijs: *The New work order* (1996).

Ondanks het feit dat deze Amerikaanse kritische pedagogiek zich, zoals gezegd, nog nauwelijks op de kritische theorie oriënteert, is ze in de context van deze bespreking interessant om twee redenen. Enerzijds omdat ze radicaler, gedetailleerder en consequenter het programma van de Duitse kritische pedagogiek tracht te realiseren dan deze dat zelf heeft gedaan. Dat geldt zowel voor de zojuist vermelde analyses van de reproductiemechanismen als voor haar bijdrage tot een maatschappijveranderende praktijk. De Amerikaanse kritische pedagogiek heeft zich namelijk altijd sterk geëngageerd in concrete politieke strijd en zich ook verbonden met allerlei bevrijdings- en emancipatiebewegingen, vooral in Zuid-Amerika, zoals met de Mexicaanse Zapatisten (vgl. McLaren, 2000).

Anderzijds, en wellicht samenhangend met haar sterke politieke engagement, komt ook de Amerikaanse kritische pedagogiek, net als de Duitse, uit bij een sterk instrumenteel en functioneel begrip van pedagogisch handelen dat uiteindelijk elk kritisch moment lijkt te moeten neutraliseren. Opvoeding en onderwijs kunnen voor deze pedagogiek oorden van kritiek en verzet zijn in zoverre ze bijdragen tot het ontwikkelen van het oorspronkelijke menselijke vermogen tot autonomie als het vermogen om oorsprong te zijn van betekenis en auteur van de geschiedenis. De kritiek is precies dat niet elke mens als autonoom erkend wordt en ook zichzelf niet als dusdanig erkent, maar lijdt aan een vals bewustzijn. Om dat te doorbreken moeten mensen in een dialoog bevrijd worden van dit valse bewustzijn en hun mogelijkheden kunnen ontwikkelen. Daarom is voor een kritische pedagogiek een voorstelling van dat vermogen en die mogelijkheden noodzakelijk. Het is dat vermogen en die mogelijkheden, die als nog niet werkelijk zijnde, als utopisch ideaal, verwerkelijkt moeten worden. Er kan echter niet alleen de vraag gesteld worden of, in het bewustzijn van de pluraliteit en contingentie van onze voorstellingen, een dergelijk bindend ideaal nog wel geformuleerd kan worden. Maar er moet vooral op gewezen worden dat in een dergelijke opvatting het pedagogisch handelen gezien wordt als een instrument bij het verwerkelijken van die voorstelling. In de Amerikaanse

kritische pedagogiek wordt onderwijs eigenlijk een middel ter uitvoering van een politiek, antikapitalistisch programma. Ze formuleert daarmee in wezen een technologisch project, dat uitgaat van de noodzaak van een voorstelling van het wenselijke ideaal. Haar onderwijs- en opvoedingsconcept blijft zo, net als dat van de Duitse kritische pedagogiek, in de kern instrumenteel en functioneel en dus onderworpen aan precies de logica die men het kapitalistische systeem verwijt.

#### 7.4 Een andere kritische pedagogiek?

Men kan aan de data van publicatie gemakkelijk aflezen dat het hoogtepunt van de kritische pedagogiek die zich beroept op de kritische theorie te situeren valt in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw en dat de 'negatieve pedagogiek' een soort uitloper vormt in de jaren negentig. De hele beweging lijkt bij de eeuwwisseling ook echt haar betekenis te hebben verloren, wat bevestigd wordt door het nagenoeg ontbreken van publicaties sinds die tijd. Recent lijkt er echter opnieuw een grotere interesse te ontstaan (Horst & Schlönvoigt, 2012), en die houdt wellicht niet alleen verband met de theoretische analysemiddelen die de kritische theorie ook vandaag nog te bieden heeft voor een begrijpen van wat er in de wereld gebeurt, maar ook met haar fundamenteel utopische lading.

Die vormt een grote aantrekkingskracht, maar tegelijk vormt vooral de kritische theorie van de tweede fase vandaag een blijvende uitdaging voor de uitwerking van een kritische pedagogiek. Ze confronteert die pedagogiek namelijk met de opgave een concept van kritiek te ontwikkelen dat niet gebonden is aan een positief utopisme en daarmee samenhangend ook een concept van pedagogisch handelen te formuleren dat niet instrumenteel is. Dat dat laatste niet vanzelfsprekend is en een grondige bezinning op de eigen aard van het handelen vraagt, wordt ook duidelijk gemaakt door de instrumentele opvatting over opvoeding en onderwijs die we, paradoxaal genoeg, op bepaalde momenten ook bij Horkheimer, Adorno en Marcuse zelf lijken aan te treffen. Zoals Habermas terecht heeft opgemerkt, had dat allicht te maken met het feit dat het praktijk- en handelingsconcept dat ze hanteren ofwel zeer onduidelijk is ofwel gewoon identiek is, met een notie van arbeiden of werken waarin de mens de natuur transformeert en zo zijn vrijheid realiseert. Dit handelingsconcept draagt ertoe bij dat, alhoewel Adorno en Horkheimer erg tekeergaan tegen de verwetenschappelijking en technologisering van de maatschappij, ze toch op zoek gaan naar de wijze waarop resultaten van sociaalwetenschappelijk onderzoek de praktijk kunnen leiden en vormgeven, waarbij ze terugvallen op een zeer instrumenteel denken. Zo drukte Horkheimer in het voorwoord van de *Studies in prejudice* de hoop uit dat deze studies zullen leiden tot een wetenschappelijk verantwoordde planning van de opvoeding (Horkheimer in Adorno, et al., 1950, p. vii). En Marcuse heeft op een bepaald moment gepleit voor een 'pedagogische dictatuur' die de bevolking zou opvoeden vanuit socialistische prin-

cipes (Marcuse in Korthals, 1981, p. 45). Zelfs Adorno besloot in zijn beruchte essay over *Opvoeding na Auschwitz* dat mensen die door de sociale wetenschappen tot het juiste inzicht zijn gekomen, naar het platteland gestuurd zouden moeten worden om de bevolking te onderrichten over de juiste stand van zaken (Adorno, 1971b, p. 94). Daarmee wordt nog duidelijker dat indien we de kritische theorie en haar kritische motief vandaag serieus willen nemen, we dan het concept van (pedagogisch) handelen moeten onderzoeken en dat we daartoe allicht andere theoretische benaderingen zullen moeten gebruiken. Of Habermas' concept van communicatief handelen, dat hij uitdrukkelijk wil afzetten tegen een instrumenteel handelingsconcept, hiervoor toereikend is, kan betwist worden (vgl. Masschelein, 1991a). Toch zouden we misschien kunnen zeggen dat Habermas' opvatting dat communicatief handelen altijd uitgaat van een contrafactische veronderstelling van machtsvrijheid de richting aangeeft waarin we een begrip van emancipatorisch pedagogisch handelen kunnen ontwikkelen dat het utopische karakter ervan niet verbindt met een voorstelling van een toekomstige wenselijke toestand. Een zeer boeiende en inmiddels ook invloedrijke formulering wordt ons geboden door Jacques Rancière in zijn provocerende boek: *De onwetende meester* (1987/2007). Hij stelt dat emancipatorisch handelen niet begrepen moet worden als handelen dat gericht is op een gelijkheid die in de toekomst gerealiseerd moet worden, maar dat het handelen is dat steeds uitgaat van de praktische hypothese van de gelijkheid van intelligenties. Die gelijkheid is dus geen feit, geen vaststelling, maar ook geen in de toekomst te bereiken ideaal. Het is een assumptie van waaruit de handelende vertrekt. Dat betekent dus dat ook de andere mogelijkheid bestaat: vertrekken van de assumptie van de ongelijkheid, dat is de assumptie van wat Rancière een afstompend, niet-emancipatorisch handelen noemt. Rancière begrijpt zijn voorstel uitdrukkelijk als verdediging van een utopisch vermogen in een wereld die ons tracht te leren dat, na de ineenstorting van de communistische regimes, het niet langer noodzakelijk en mogelijk is om een radicaal andere wereld te wensen of een revolutie te verlangen, aangezien de bestaande wereld zelf reeds geleid wordt door het principe van vrijheid, en het bestaan van ongelijkheden en onrechtvaardigheden niets met fundamentele tekortkomingen van het systeem, maar slechts met voorlopige achterstand in ontwikkeling te maken heeft. Een kritische pedagogiek lijkt mij vandaag precies die triomf van het realisme (dat zich vertaalt in de bekende uitspraak: er is geen alternatief) te moeten bestrijden. Daartoe blijft een van haar belangrijkste taken te analyseren hoe vandaag in de maatschappij elke vorm van utopisch verlangen en daarmee elke vorm van radicale kritiek op een zeer efficiënte wijze geneutraliseerd lijken te worden en hoe opvoeding, vorming en onderwijs daarin een rol spelen. Wat Offermans (1982) al in het begin van de jaren tachtig stelde, is misschien precies in dat opzicht vandaag nog juist dan toen: dat de Frankfurter Schule ongetwijfeld geschiedenis is, maar dat de kritische theorie dat (misschien) nog niet is.

Literatuur<sup>7</sup>

- Adorno, Th., Frenkel-Brunswik, E. & Levinson, D.J. et al. (Eds.) (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Adorno, Th. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Th. (1971a). *Opvoeding tot mondigheid*. Utrecht/Antwerpen: Spectrum.
- Adorno, Th. (1971b). *Opvoeding na Auschwitz*. In: Th. Adorno, *Opvoeding tot mondigheid* (pp. 77-99). Utrecht/Antwerpen: Spectrum.
- Adorno, Th. (1972). *Theorie der Halbbildung*. In: R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (Bd. 8, pp. 93-121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Albrecht, C. et al. (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Castells, M. et al. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dammer, K.H. (1999). Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: H. Sünker & H.H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (pp. 184-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, P. (1972). *De pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: Anthos.
- Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order. Behind the language of the new capitalism*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. New York: State University of New York Press.
- Görtzen, R. (1981). Inleiding. In: J. Habermas, *Marxisme en filosofie* (pp. 7-80). Meppel: Boom.
- Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Buchse der Pandora.
- Gruschka, A. (1994). *Bürgerliche Kalte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Buchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Buchse der Pandora.
- Gur Ze'ev, I. (1998). Toward a nonrepressive critical pedagogy, *Educational Theory*, 48, 463-487.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: was leistet die Systemforschung?* (p. 101-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Vols.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory. Horkheimer to Habermas*. Berkeley, CA: University of California.
- Hoffmann, D. (1978). *Kritische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer.
- Horkheimer, M. (Hrsg.) (1936). *Studien über Autorität und Familie; Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung*. Parijs: Alcan (heruitgave Lüneburg: zu Klampen, 1987).
- Horkheimer, M. (1937). Traditionele en kritische theorie. In: M. Horkheimer & H. Marcuse (1981), *Filosofie en kritische theorie* (pp. 79-141). Meppel: Boom.

7 Voor meer literatuur: zie Masschelein, 1991a, 1991b; Miedema, 1994; Sünker & Krüger, 1999.

- Horkheimer, M. (1972). *Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970* (Hrsg. W. Brede). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1976). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. (1987). *Dialektiek van de Verlichting*. Nijmegen: SUN (Oorspronkelijk gepubliceerd in 1947).
- Horkheimer, M. & Marcuse, H. (1981). *Filosofie en kritische theorie*. Meppel: Boom.
- Horst A. & Schlönvoigt, D. (Eds.) (2012). *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Jay, M. (1977). *De dialektische verbeelding. Een geschiedenis van de Frankfurterschule en het Institut für Sozialforschung 1923-1950*. Baarn: Ambo (vertaald voor *The dialectical Imagination*).
- Keckeisen, W. (1984). *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Korthals, M. (1981). Inleiding. In: M. Horkheimer & H. Marcuse, *Filosofie en kritische theorie* (p. 7-61). Meppel: Boom.
- Korthals, M. & Kunneman, H. (1979). *Arbeid en interactie*. Muiderberg: Coutinho.
- Marcuse, H. (1937). *Filosofie en kritische theorie*. In M. Horkheimer & H. Marcuse (1981), *Filosofie en kritische theorie* (pp. 143-174). Meppel: Boom.
- Marcuse, H. (1975). *De eendimensionale mens*. Bussum: Paul Brand (oorspronkelijk gepubliceerd in 1964).
- McLaren, P. (1999). *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
- Masschelein, J. (1989). Omdat ik wil dat het goede in mijn leven blijft voortbestaan. *Pedagogisch Tijdschrift*, 14, 141-149.
- Masschelein, J. (1991a). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Leuven/Weinheim: Leuven University Press/Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, J. (1991b). De taal van het mogelijke: basis voor de democratie en grondslag van een kritische pedagogiek? *Pedagogisch Tijdschrift*, 16, 204-211.
- Miedema, S. (1984). De invloed van de kritische pedagogiek in Nederland: een overzicht. *Pedagogisch Tijdschrift*, 9, 185-194.
- Miedema, S. (1994). Kritische pedagogiek. In: S. Miedema (red.), *Pedagogiek in meervoud* (pp. 117-169). Houten/Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Mollenhauer, K. (1974). *Het kind en zijn kansen; over de plaats van individu en maatschappij in het opvoedingsproces*. Meppel: Boom (vertaling van *Theorien zum Erziehungsprozess*).
- Offermans, C. (1982). *Macht als trauma. Essays over het werk van T.W. Adorno, W. Benjamin, H. Marcuse en J. Habermas*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Paffrath, F.H. (Hrsg.) (1987). *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 195-217.
- Popkewitz, Th.S. & Fendler, L. (Eds.) (1999). *Critical theories in education*. New York/London: Routledge.
- Rancière, J. (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. Leuven: Acco (vertaling van *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*).
- Sünker, H. & Krüger, H.H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp*.
- Wiggershaus, R. (1988). *Die Frankfurterschule*. München: Hanser.