

NAAR EEN PEDAGOGIEK VAN DE TUSSENWERELD  
EEN WIJSGERIG-PEDAGOGISCHE STUDIE OVER  
DE GRONDSLAGEN VAN DE INTERCULTURELE ONTMOETING  
IN OPVOEDING EN ONDERWIJS

Towards a pedagogical theory of  
the 'interworld'

a philosophical-pedagogical study concerning  
the foundations of intercultural encounter  
in education and teaching

(with a summary in English)

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Universiteit Utrecht  
op gezag van de Rector Magnificus  
Prof.Dr. H.O. Voorma  
ingevolge het besluit van het  
College voor Promoties  
in het openbaar te verdedigen  
op vrijdag 4 september 1998  
des middags te 4.15

door

SIMEN KOOI

geboren op 9 juni 1941 te Leeuwarden

Promotoren:

Prof.Dr.L.J.A. Vriens, verbonden aan de Faculteit  
Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht

Prof.Dr.G.A.M. Widdershoven, verbonden aan de Faculteit  
Gezondheidswetenschappen van de Universiteit Maastricht

**ISBN 90.393.1907.3**

**Druk: drukkerij Van den Berg, Kampen**

## DANKBETUIGING

Menselijk begrip en inzicht ontstaat in de ontmoeting met anderen. Iemands denken en handelen is daarom vrijwel altijd terug te voeren op degenen die hem vormden. In mijn geval stoelt mijn pedagogische belangstelling op drie bronnen. In de eerste plaats zijn dat de opvoedkundige inzichten van Langeveld (1905-1989), waarmee ik reeds in mijn 'kweekschool'tijd in aanraking kwam. Dit heeft mijn visie op kinderen grotendeels bepaald. Om die reden besloot ik naast mijn functie als onderwijzer in het Lager Onderwijs, pedagogiek in Utrecht te gaan studeren. Het toeval wilde dat ik pas echt persoonlijk contact met Langeveld kreeg na zijn emeritaat, vooral in de laatste moeilijke jaren van zijn leven, toen hij zich steeds meer bewust werd hoe klein de stap was, die leidde naar een terugkeer tot de kindertijd.

De tweede bron waaruit ik kon putten was die van Jan Muusses (1912-1989), wiens pedagogische kwaliteiten als uitgever en onderwijsvernieuwer niet onderschat mogen worden. De jaren waarin ik met hem als mede-redacteur het onderwijsblad 'Vernieuwing' gestalte mocht geven (1978-1982) zijn eveneens van grote betekenis geweest voor de manier waarop ik naar kinderen ben gaan kijken. Zijn specifieke aandacht voor de opvoeding en zijn visie op projectonderwijs heb ik in de jaren als pedagogiekdocent met overtuiging geprobeerd op aanstaande leerkrachten over te dragen.

Tenslotte noem ik Lea Dasberg die in de loop van mijn studie pedagogiek geleidelijk aan de rol van Langeveld als oriëntatiepunt overnam. Zij was het die een belangrijk stempel gedrukt heeft op het ontstaan van mijn doctoraalscriptie 'Ervaring en beleving' (1979). Het lag in de lijn der verwachtingen dat ik haar zou verzoeken mijn promotie-onderzoek met betrekking tot de grondslagen van de interculturele ontmoeting in opvoeding en onderwijs te willen begeleiden.

De ontstaansgeschiedenis van dit boek is even complex als de inhoud. Voor dat laatste ben ik zelf verantwoordelijk, voor de totstandkoming ervan meen ik de verantwoordelijkheid te mogen delen met degenen die mij in dit groeiproces geheel of gedeeltelijk hebben bijgestaan. Ik grijp hier de gelegenheid aan hen daarvoor oprecht hartelijk te bedanken.

In de eerste plaats is dat Prof.Dr.Lea Dasberg, die mij de eerste jaren als promotor zo voortreffelijk op haar eigen onnavolgbare wijze heeft begeleid en aan wie ik de meeste dank verschuldigd ben. Jouw begeleiding speelde zich af op twee fronten, zowel inhoudelijk als mentaal. De steun die ik van jou heb mogen ontvangen Lea, is voor mij van grote waarde geweest. Onze gesprekken, vooral die in Jeruzalem (februari-maart 1989), liggen mij nog vers in het geheugen. Ik heb jouw gastvrijheid op grote prijs gesteld. De manier waarop je mij tot in de laatste jaren van mijn project hebt gestimuleerd en mij onophoudelijk liet weten achter mij te staan en, ondanks onze meningsverschillen, in de zinvolheid van mijn plannen te geloven, is nauwelijks in woorden uit te drukken. Tijdnood was er de oorzaak van dat de geplande promotie in juni 1992 niet kon doorgaan en jij je functie als promotor noodgedwongen moest beëindigen.

Op voorstel van Lea Dasberg stemde Prof.Dr. Lennart Vriens erin toe die rol over te nemen. Ook jou Lennart wil ik bedanken voor je steun, in het besef dat het geen eenvoudige opgave moet zijn geweest een promotieonderzoek over te nemen en te gaan begeleiden, dat zich reeds in zo'n vergevorderd stadium van afronding bevond. Dat die afronding door deze wisseling zou worden vertraagd was evident. Vanuit jouw specialisme, het 'vredesonderwijs', voelde jij de nodige affiniteit met mijn visie op 'intercultureel onderwijs', zodat wij uiteindelijk tot een bevredigend resultaat konden komen.

Vervolgens wil ik Prof.Dr. Guy Widdershoven bedanken, die al vanaf het eerste moment de begeleiding van de wijsgerige component van mijn studie op zich heeft genomen. Geen filosoof van huis uit, was het voor mij aanvankelijk moeilijk mij in te werken in een terrein dat weliswaar mijn grote belangstelling had, maar mij vanwege mijn andere achtergrond vaak voor grote problemen stelde. Ik ben jou daarom dankbaar dat ik van jouw kennis van de wijsbegeerte van Merleau-Ponty veelvuldig gebruik heb kunnen maken.

Verder bedank ik Gudy, Bep, Hans, Job en Fred, die mij in de eerste fase van mijn onderzoek steunden door deel uit te maken van een resonansgroepje, dat mij steeds beter deed inzien hoe belangrijk het was mijn onderwerp nauwkeurig af te bakenen. Bep was het ook die mij in die fase behulpzaam was bij het nauwkeurig vertalen van de gecompliceerde teksten van Merleau-Ponty. Ook bedank ik Willy, die op zo'n voortreffelijke wijze de gehele tekst redigeerde.

Zeer veel dank ben ik verschuldigd aan Rens Vlasblom, die mij vooral in de laatste jaren op velerlei gebied van zinvolle adviezen voorzag. Niet alleen konden wij onze vertalingen aan elkaar uitwisselen en eindeloos debateren over de juiste woordbetekenissen en bedoelingen van Merleau-Ponty, belangrijker misschien was zijn positieve bijdrage mij ervoor te behoeden niet in de alom op de loer liggende filosofische valstrikken te geraken. Zonder onze intensieve gesprekken had dit proefschrift er heel anders uitgezien.

Uiteraard bedank ik ook de vele kinderen en studenten, die mijn pedagogische nieuwsgierigheid steeds gaande hielden, zonder dat zij zich dat altijd bewust waren. Hun opmerkingen, zowel mondeling als schriftelijk, waren voor mij een constante bron van inspiratie. In dit boek zijn zij voortdurend als mede-auteurs aanwezig.

Ook bedank ik mijn ouders, die het mij mogelijk gemaakt hebben mijn kindertijd werkelijk als kind te hebben beleefd. Het is een groot voorrecht te beseffen dat zij, ondanks hun hoge leeftijd, het afronden van mijn promotie-onderzoek nog kunnen meemaken.

Als laatste wil ik nog hen bedanken, op wie ik in deze lange periode altijd onvoorwaardelijk kon terugvallen. Naast Fenke, die indertijd eveneens deel uit maakte van het leesgroepje, en Annerieke die bovendien verantwoordelijk is voor het toepasselijke omslagontwerp, is dat Janneke geweest, die mij dagelijks met raad en daad heeft bijgestaan. Vooral in tijden van wanhoop en tegenslag was zij van grote betekenis voor mij. Zonder haar was het niet mogelijk geweest steeds weer opnieuw terug te keren naar de bron van mijn weten, om vandaaruit mijn ideeën omtrent de tussenwereld te ontwikkelen. Door haar kon ik steeds beter begrijpen wat het is om daarin diepgaand een samenleven te beleven.

ENKELE TREFWOORDEN (SOME CATCHWORDS):

- pedagogics                    - education
- interculturality            - multiculturalism
- transculturalism
- intercultural education
- integration
- ethnic
- training college
- perception
- lifeworld                    - innerlife-world
- interworld                  - in between-world
- experience                  - lived experience
- pedagogical encounter    - embodiment
- the Other                    - intersubjectivity
- philosophy
- phenomenologics          - hermeneutics
- circularity                  - stratification
- cognitive approach        - sensitive approach
- Utrecht School              - M.J.Langeveld
- Maurice Merleau-Ponty    - Husserl
- Paul Cézanne

Voorwoord

Inleiding - Werelden van verschil

1. Ontmoeting als voorwaarde tot opvoeden
2. Het dilemma van de opvoeder
3. De Utrechtse School
4. Presentatie van de pedagogische doelstellingen
  1. 'Eigen wereld'
  2. Belevingswereld
  3. Interculturele wereld
  4. Tussenwereld
5. Situatieschets en opzet van dit boek

EERSTE DEEL

Hoofdstuk 1 - Kwalitatief belevingsonderzoek

1. Het affectieve domein
2. Zelfbeleving van allochtone jongeren
3. Slot

Hoofdstuk 2 - Kwalitatief belevingsonderzoek

1. Een 'fenomenologische' wetenschapsopvatting
2. Een 'fenomenologische' onderzoekshouding
3. Beleving als belevens en spanning
4. Slot

Hoofdstuk 3 - Rehabilitatie van de belevingswereld

1. De betekenis van het lichaam en het situatiebegrip
2. Een ordening van begrippen
3. Begrensd leefwereld en onbegrensd belevingswereld
4. Het kinderboek als 'verborgen plaats'
5. De 'verborgen plaats' als tussenruimte
6. Slot

Terugblik op het eerste deel

TWEEDE DEEL

Hoofdstuk 1 - Fenomenologische uitgangspunten

1. Keuze voor de wijsbegeerte van Merleau-Ponty
2. Fenomenologie en onderzoek
  1. De fenomenologische methode
  2. Het fenomenaal-transcendentale veld

Hoofdstuk 2 - Fenomenologie van de waarneming

1. Voor- en achtergrondproblematiek
2. Overgangssynthese
3. Het waarnemen bij Cézanne
4. Waarneming als temporaliteit

Hoofdstuk 3 - De 'ander' in het vroege werk van Merleau-Ponty

1. Introductie tot het 'probleem' van de ander

2. Het lichaam van de ander
3. Geleefd solipsisme
4. De taal van de ander

#### Hoofdstuk 4 - Wijsbegeerte en sociale wetenschap

1. De existentieel-analytische methode
  1. Analyse van een geconstrueerde tussenwereld
  2. Sartre's ontkenning van een tussenwereld
  3. Analyse van de seksualiteit
  4. Analyse van de hallucinatie
2. De wijsgerige houding in de sociale wetenschappen
  1. Ambigüiteit van de sociale werkelijkheid
  2. Pedagogiek en metafysica
  3. Een derde dimensie

#### Hoofdstuk 5 - Een nieuwe opvatting van de waarneming

1. Een nieuwe visie op het waarnemen
2. Een ontologisch perspectief
3. Het chiasme
4. Opnieuw Cézanne

#### Hoofdstuk 6 - De 'ander' in het latere werk van Merleau-Ponty

1. Het lichaam als 'chair du monde'
2. Ambigue verhoudingen
3. Een positieve opvatting van de tussenwereld
4. Van intermondialiteit naar interculturaliteit

#### Terugblik op het tweede deel

### DERDE DEEL

#### Hoofdstuk 1 - Een hermeneutische fenomenologie

1. Stand van zaken: een positiebepaling
2. Noodzaak van een hermeneutische toespitsing
3. Het vertelde verhaal

#### Hoofdstuk 2 - Concretisering van de fundamentele concepten

1. Verhalen verzamelen
2. Het lichaam als scharnier
  1. Vertrouwen
  2. Het gezin
  3. De school
3. Ontmoeting als chiasme
  1. Taal
  2. Aanpassen
4. Circulariteit en gelaagdheid
5. Slot

#### Hoofdstuk 3 - De tussenwereld in beweging

1. Een intermondiale projectaanpak
2. Interculturele projecten
3. Slot

#### Hoofdstuk 4 - Intercultureel ontmoeten en onderwijzen

1. Intercultureel communiceren: schijn of werkelijkheid
2. Intercultureel onderwijs: leerstof of houding
3. 'Intercultureel onderwijs' geproblematiseerd
4. De cognitieve opvatting intermondiaal beschouwd

1. 'Bouwstenen'
2. 'De grote reis'

5. Slot

Hoofdstuk 5 - Een transcultureel alternatief?

1. De transcultureel pedagogische opleiding
2. Recente ontwikkelingen

Terugblik op het derde deel

Besluit

1. De 'eigen' wereld van het kind
2. Rehabilitatie van de belevingswereld
3. Een intercultureel-pedagogische opvoedingstheorie
4. Interculturaliteit als intermondialiteit

Samenvatting

Summary

Namenregister

Zakenregister

Geraadpleegde literatuur



Sommige, de meest menselijke zaken,  
spelen zich alleen maar tussen mensen af,  
niet in mensen afzonderlijk.  
Liefde, respect, bewondering, betekenis,  
hebben alleen maar plaats in een tussenruimte,  
in dat onzichtbare iets  
wat door een verbintenis geschapen wordt.  
Ergens anders bestaan ze niet.

Connie Palmen: De vriendschap, Amsterdam 1995, p.310/311

## VOORWOORD

Het voorliggende werk is ontstaan in een periode die gekenmerkt wordt door onrust en beweging vanwege het verschuiven en overtreden van grenzen. Muren worden gesloopt, poorten gaan open en grenzen vervagen. Het gevolg hiervan is dat de wereld voor de mens, die zich gaandeweg van zijn vermeende bescherming ontdaan voelt, onoverzichtelijker en minder beheersbaar wordt. Schaalvergroting betreft niet alleen de geografische begrenzingen, maar verandert ook de structuur van het toch al ingewikkelde netwerk van de samenleving.

Uiteraard zijn er altijd op grote schaal landsgrenzen overschreden, al wordt wat vroeger 'landverhuizing' heette nu 'migratie' genoemd. Zelfs de uit vreemdelingenangst voortkomende vreemdelingenhaat is van alle tijden. Toch is het de vraag of de 'vreemdeling' van vroeger dezelfde is als de 'allochtoon' of 'migrant' van nu. Juist in een tijd van toenemende grenservaging bepaalt het zoeken naar een evenwichtige houding in de dualiteit tussen 'vreemdheid' en 'vertrouwdheid', 'ander' en 'ik' de essentie van het menselijk bestaan.

Autochtoon of allochtoon, ook kinderen maken deel uit van zo'n onzeker en vaak discriminatoir leefmilieu. Zij zijn 'vreemdelingen' van nature; tijdens hun geboorte moesten zij al een grens overschrijden om tot 'onze' wereld te gaan behoren. Zij weten wat het is om weerstanden te overwinnen. Dit boek gaat over kinderen, maar niet over hen alleen. Oordelen wij over kinderen, dan doen wij dat eveneens over onszelf, omdat ook wijzelf eens kind waren. Wij kunnen niet anders dan vanuit ons eigen referentiekader handelen. Dat brengt de ander dichtbij. De *ander* bevindt zich niet slechts buiten mij, is niet alleen *iemand-*

*anders-dan-ik*, maar is tevens in een *intersubjectieve relatie* met mij verbonden; ik zou hem anders zelfs niet kunnen ontmoeten. Deze opvatting, waarin de essentie van dit boek verwoord is, weerhoudt ons ervan exclusief te denken en te spreken over hen die de onrust en beweging veroorzaken. Waar 'anderen' binnenkomen moeten 'wij' ruimte maken, in beweging komen, of sterker nog, zal het niet meer zijn zoals het was. Ook wij moeten *meeveranderen*. De moeilijkheid alleen is erachter te komen hoe dit 'meebewegen' in de praktijk gebracht moet worden.

In dit spanningsveld vindt het pedagogisch denken plaats. De pedagoog kan zich niet eenzijdig richten op kinderen zonder meer, als zouden zij geen geschiedenis hebben, geen achtergrond, of niet uit een gezin stammen. Hij kan zich niet langer vrijblijvend en passief opstellen, niet afstandelijk toezien op de universele spanning tussen actie en reactie, bewegen en bewogen worden. Een alerte pedagogiek kan niet uitgaan van verouderde monoculturele opvoedingsdoelen. Waar vertegenwoordigers van culturen elkaar door maatschappelijke schaalvergroting ontmoeten, zijn conflicten niet denkbeeldig. De steeds sterker wordende multicultureel bepaalde samenlevingen verliezen hun evidenties op slag, zodat andere prioriteiten nodig zijn.

Om pedagogen te helpen adequaat op deze ontwikkelingen in te spelen is veel reflectie nodig. Hoe *belev*en kinderen dit bewegen en veranderen? Wat hebben kinderen nodig om met succes tussen de chaotische veelheid van opvattingen en indrukken door te kunnen laveren? Om dat te achterhalen moeten wij inzicht hebben in de manier waarop kinderen de hun omringende (multi)culturele wereld beleven. Maar dat niet alleen; er is ook zelfreflectie nodig, anders zal het moeilijk worden de belevingswerelden van de volwassene en die van het kind op een lijn te brengen. In deze studie worden de contouren van zo'n integratie geschetst.

De directe aanleiding tot deze poging is gelegen in de specifieke problematiek van hen voor wie de hier aangeduide situatie zeer tastbaar is: allochtone studenten die een pedagogische opleiding volgen. In mijn functie als pedagogiekdocent aan een Pedagogische Academie Basis-Onderwijs (PABO) bestond een belangrijk deel van mijn werk uit het begeleiden van allochtone studenten. Ik voelde mij tot hun leefsituatie aangetrokken en werd mij bewust van de complexiteit van hun problemen. Bovendien leerde ik beter begrijpen hoe betrekkelijk en *monocultureel* verankerd onze onderwijs-patronen eigenlijk zijn. Vanuit dat inzicht begon ik naar wegen te zoeken om vernieuwend te kunnen werken aan het ontwikkelen van ontmoetingsgerichte onderwijs- en opvoedingsinitiatieven, waarbij *multiculturaliteit* de inzet was.

De pedagogische vorming van deze studenten bracht veel moeilijkheden met zich mee. De opleidingen zagen zich daarom in korte tijd genoodzaakt de vanzelfsprekendheid van hun vertrouwde, geijkte leeropvattingen en onderwijsmethoden diepgaand ter discussie te stellen. Dit gold vooral de aanpassingsproblematiek: of wij negeren de veranderende evidenties en laten de studenten zich aanpassen aan ons opleidingssysteem, of wij passen onze instelling en methoden aan, door op de gewijzigde maatschappelijke omstandigheden in te spelen. Niet minder moeilijk was de afweging hoe de autochtone studenten (en docenten) in die aanpassing te doen participeren, al was het alleen maar met het oog op hun toekomstige multiculturele (begeleidings)taak in de school.

Al snel werd het mij duidelijk dat het frequent in onderwijs- en opvoedingskringen gebruikte begrip '*interculturaliteit*' de kern van de problematiek uitmaakte. Deze term deed het goed op conferenties en in publicaties, maar het waren vooral de uitgevers met hun overwegend op cognitie gebaseerde 'intercultureel' genoemde methoden die er baat bij hadden. Deze methoden waren geschreven volgens het onderwijskundige principe: kennis (van landen en volkeren) is noodzakelijk om tot een beter begrip van migranten in de samenleving te komen, met andere woorden, het vermeerderen van kennis leidt als vanzelf tot mentaliteitsverandering en bestrijding van vooroordelen.

Omdat ik daarvan in de praktijk nauwelijks resultaten vond en steeds beter ging inzien hoe leeg en weinig gefundeerd de term 'intercultureel' was, besloot ik te onderzoeken of het niet beter was een omgekeerde weg te volgen, ongeveer zoals ik dat zelf ervaren had: via mijn persoonlijke ontmoeting met allochtone studenten was ik in staat mij in hun cultuur te verdiepen. Aan mijn attitudeverandering ging dus een ander soort kennis, een belevingsgebonden kennis, vooraf.

Een tweede invalshoek betreft de grensoverschrijdende en verwarring scheppende fusieproblematiek. Door drastische bezuinigingsoperaties verwerden kleinschalige, overzichtelijke en meestentijds pedagogisch verantwoorde opleidingsinstituten in snel tempo tot 'leerfabrieken'. Deze schaalvergroting leidde tot een ont-pedagogisering van de opleiding, die funest is voor de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en het vormen van bekwame, kindgevoelige leerkrachten in het bijzonder. De vraag welke *pedagogische houding* leerkrachten tegenover kinderen moeten aannemen kan op steeds onpersoonlijker wordende opleidingen amper meer worden beantwoord. Waar docenten en studenten elkaar in zakelijke onderwijsrelaties niet meer echt kunnen ontmoeten verliest het houdingsaspect terrein. Dit wreekt zich vooral wanneer studenten met een andere etnische en culturele afkomst van de opleiding deel uitmaken.

De bovenstaande probleemschets leidt tot de volgende vraag: *op welke manier beïnvloedt of belemmert de vanzelfsprekendheid, waarmee men gewoonlijk meent de (autochtone) ander te 'kennen', ons 'begrip' van de allochtone ander?* Het beantwoorden van deze vraag is bepalend voor en afhankelijk van de daaraan ten grondslag liggende pedagogisch-antropologische visies op mogelijkheden en grenzen van de opvoedbaarheid van kinderen. Op dit terrein speelt zich de onderhavige studie af. De kern daarvan bestaat uit wat in de filosofie *'het "probleem" van de ander'* wordt genoemd. In existentieel-fenomenologische kringen heeft dit 'probleem' veel aandacht gekregen. De controverse tussen Sartre en Merleau-Ponty speelde zich voornamelijk rond deze filosofische thematiek af. Ik zal mij voornamelijk tot de standpunten van Merleau-Ponty hieromtrent bepalen. Vanuit een diepgaande kritiek op Sartre ontwikkelde Merleau-Ponty zijn denkbeelden met betrekking tot de wijze waarop mensen al dan niet 'begrijpelijk' of 'kenbaar' voor elkaar zijn.

Naar Merleau-Ponty meent komen mensen in een *'intermonde'*, in een *'tussenwereld'* tot elkaar. Niet zelden *'construeren'* zij die echter (in huwelijk, in onderwijs etc) in de veronderstelling op die manier tot een werkelijk samen-leven te geraken. De kunstmatigheid van zulke constructies brengt met zich mee dat die geënt zijn op het idee dat de ander het product van onze bewuste activiteit is. Dat geldt met name voor Sartre in zijn poging de 'tussenwereld' te conceptualiseren. Merleau-Ponty laat niet alleen zien hoe wankel deze constructies zijn, die gebaseerd zijn op het idee dat de ander volledig 'kenbaar' voor ons is. Hij biedt ook een alternatief. Daarom wil ik mij in deze studie richten op de totstandkoming en ontwikkeling van zijn concept van de intermonde, met het doel op grond daarvan een bijdrage te leveren tot het 'interculturaliseren', of zoals wij nog zullen zien 'intermondialiseren' van opvoeding en onderwijs.

In de roman *'De vriendschap'* van Connie Palmen, waaruit ik het motto koos, zoeken de personages naar een oplossing om het 'probleem' de ander te leren kennen, te respecteren en betekenis te geven: *'in een tussenruimte, in dat onzichtbare iets wat door een verbintenis geschapen wordt'*. In deze drie termen: 'tussenruimte' (tussenwereld), het 'onzichtbare iets' (waarin de 'stille' taal van het lichaam spreekt) en 'verbintenis' (vervlechting) liggen de kernbegrippen van onze studie vervat.

In deze inleiding wordt een beeld geschetst van het complexe terrein van de veronderstellingen van ons probleemgebied. Dat betreft in de eerste plaats de 'ontmoeting', een kernbegrip van de opvoeding dat in deze studie een centrale plaats inneemt (paragraaf 1). Door dit begrip als fundament en uitgangspunt te erkennen ontstaat er in de opvoedingssituatie tussen de opvoeder en opvoedeling een spanningsveld, een dilemma, dat met behulp van de metafoer (spiegel en vaarboom) ingekaderd zal worden (paragraaf 2). Omdat de pedagogische ontmoeting een typisch fenomenologisch onderwerp is worden vervolgens enkele aspecten van de fenomenologie naar voren gebracht, zoals die in grote lijnen door de zogenaamde Utrechtse School zijn geïnterpreteerd (paragraaf 3). In dezelfde sfeer worden de pedagogische doelstellingen van deze studie gepresenteerd, die alle voortkomen uit de verschillende 'werelden' waarin kinderen leven (paragraaf 4). Deze 'werelden', achtereenvolgens de 'eigen wereld' van het kind, de 'belevingswereld', de 'interculturele wereld' en de 'tussenwereld' zullen in het verloop van deze studie een steeds duidelijker gezicht krijgen. Een beknopte situatieschets en een overzicht van de drie delen waaruit deze studie bestaat, te weten de 'belevingswereld', de 'tussenwereld' en de 'interculturele wereld' sluiten deze inleiding af (paragraaf 5).

\*1\* Ontmoeting als voorwaarde tot opvoeden

De essentie van de pedagogische problematiek wordt gevormd door het fenomeen van de tussenmenselijke 'ontmoeting'. In elk pedagogisch handelen ligt ontmoeten besloten. Het ontmoetingsprincipe is diep verankerd in de grondstellingen van de Utrechtse School, zoals alleen al een titel als *Rencontre, Encounter, Begegnung* (1957) - verschenen naar aanleiding van het afscheid van Buytendijk - laat zien. Ook het werk van Langeveld is doortrokken van een ontmoetingsideaal. De gesprekken die ik de laatste jaren van zijn leven met hem voerde betroffen vooral de ontmoeting. "Wat je ook schrijft", zei hij eens, "als het maar over ontmoeting gaat. Ontmoeting is het sleutelwoord voor opvoeders", of op een ander moment: "In de ontmoeting begrijpen wij de ander". Wij spraken dan over de verwording, onthumanisering en 'veramerikanisering' van de pedagogiek, waarover hij zich veel zorgen maakte. Naar mijn mening kan het ontmoetingsdenken van Langeveld een wezenlijk positieve functie vervullen in het doorbreken van de maatschappelijke en pedagogische impasse van dit moment, juist omdat negatieve ideeën ten aanzien van het onvermogen tot ontmoeten onze veranderende multiculturele samenlevingsvormen steeds meer lijken te gaan beheersen.

In dit werk staat de door Langeveld bedoelde ontmoeting die, als het goed is, altijd *gespiegelde ontmoeting* is, centraal. Het is na een jarenlang lees- en denkproces uit deze 'spiegeling' ontstaan. Het gaat over de dialoog en kon niet anders dan uit de dialoog voortkomen. In wezen is het werk van de opvoeder ook rond de dialoog opgebouwd: de ontmoeting met kinderen voltrekt zich dialogisch. Bovendien gaat de opvoeder een dialoog aan met degenen die hem vormden. Lezen is ontmoeten, een gesprek voeren met auteurs die vaak niet meer in leven zijn. Hun nagelaten werk bepaalt de voortgang van de geschiedenis. Met hen in gesprek treden is geen eenzijdige bezigheid, anders zou er van een dialoog zelfs geen sprake zijn. Het intensieve lezen, herlezen en teruglezen bracht voor mij - als in een hermeneutische beweging - een dialoog op gang die tot op heden niet is beëindigd.

Voor het opstellen van mijn concepten spiegelde ik mij vooral aan de werkwijze van Merleau-Ponty, die naast Langeveld in deze studie een centrale rol vervult.<sup>1</sup> De wijsbegeerte van Merleau-Ponty ontstond via een intensieve dialoog met Husserl en Sartre. Deze dialoog was geen gesprek in eigenlijke zin. Merleau-Ponty had slechts de nagelaten geschriften van Husserl ter beschikking en met Sartre sprak hij zelden. Toch zegt men wel dat Merleau-Ponty Husserl beter begrepen heeft dan Husserl zichzelf. Daarom kon Husserl toegankelijker voor ons worden, wat ook voor Sartre geldt, met wie Merleau-Ponty nog in 'gesprek' was toen Sartre zich reeds lang op andere vraagstukken had gericht. Voor Merleau-Ponty waren niet zijn gesprekspartners primair, maar de manier waarop hij hen ontmoette.

Het herhaald bestuderen van de wijsbegeerte van Merleau-Ponty leidde uiteindelijk tot de vraag hoe het fenomeen 'ontmoeting' door hem werd geïnterpreteerd. Als men het primaat niet bij de elkaar ontmoetenden legt maar bij de ontmoeting zelf, moet dat gevolgen hebben voor de pedagogiek. Uiteraard kan er zonder mensen geen

sprake van ontmoeting zijn. De vraag is echter hoe pedagogen de ontmoeting en de 'ruimte' waarin die ontmoeting plaatsvindt moeten problematiseren. Door Merleau-Ponty vanuit die optiek te benaderen, kon aan het licht komen waarom hij zijn begrippen op andere dan de gangbare wijze gebruikt, en accenten legt op plaatsen waar dat doorgaans niet gebeurt.

Wij zullen zien dat 'ontmoeten' voor Merleau-Ponty inhoudt: uitlenen, *uitwisselen*, op elkaar inwerken, in elkaar overgaan, overschrijden van elkaars grenzen, elkaar kruisen. Deze visie maakt een nieuwe interpretatie van intersubjectiviteit mogelijk en werpt een nieuw licht op het voor pedagogen moeilijk toegankelijke wijsgerig 'probleem' van de ander. Slagen wij erin de pedagogische ontmoeting met behulp van de denkbeelden van Merleau-Ponty omtrent de 'tussenwereld' een diepere zin te verlenen, dan kan dat ertoe bijdragen de monoculturele, verouderde meningen over de opvoedingspraktijk ingrijpend in interculturele richting te veranderen.

#### \*2\* Het dilemma van de opvoeder

Sinds mensenheugenis worden kinderen opgevoed, een gegeven dat de historische pedagogiek in kaart probeert te brengen. Dasberg geeft het eerste hoofdstuk van haar oratie '*Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000*' (1980) de titel mee '*Achteromzien of vooruit*' en opent met de volgende woorden: "De historicus kijkt naar het verleden, de pedagoog naar de toekomst. De historisch pedagoog moet dus wel dialectisch bezig zijn wil hij niet schizofreen worden. (...) Men kijkt achterom om vooruit te zien. Zoals de automobilist in zijn achteruitkijkspiegel kijkt om verantwoord vooruit te rijden" (Dasberg, 1980, p.5). Volwassenen zijn erbij gebaat op positieve persoonlijke geschiedenissen te kunnen terugzien. Jeugervaringen werken lang in het leven door. Vaak dienen deze als inspiratiebron tot het schrijven van romans, zoals bijvoorbeeld '*De aanslag*' (1982) van Mulisch, die zijn boek nog niet geschreven had toen Dasberg de bovenstaande woorden uitsprak. Toch hebben zij het over hetzelfde.

Mulisch kruipt in zijn roman in de huid van de 12-jarige Anton Steenwijk, die bezig is zijn wereld te ontdekken. Anton ligt graag in de grasberm van het kanaal voor zijn huis om naar de voorbijvarende schepen te kijken. Vooral de aken die met een vaarboom voortgeduwd worden, fascineren hem. Ze openbaren voor hem een geheim. Hij ziet de schipper met de boom in zijn hand naar voren gaan: "(...) op de voorplecht aangekomen, plantte hij hem schuin in de bodem, greep hem vast en liep terug, zodat hij de boot onder zich vandaan naar voren duwde. Dat vond Anton altijd het mooist: een man die naar achteren liep om iets naar voren te duwen, en tegelijk op dezelfde plaats bleef. Daar was iets heel raars aan de hand, maar hij sprak er met niemand over. Het was zijn geheim" (Mulisch, p.10).

Er bestaat een overeenkomst tussen deze metaforen. De *spiegel* en de *vaarboom* hebben dezelfde functie. Dasberg kijkt achteruit om vooruit te kunnen komen, terwijl Anton de schipper achteruit ziet lopen om iets naar voren te duwen. Beiden vinden daar iets 'raars' aan. Door deze verwonderde houding zijn zij in staat de wereld nauwlettend gade te slaan. Dasberg beëindigt haar professoraat in '*Pedagogiek als utopie*' (1987) met een pleidooi aan het adres van de minister van onderwijs voor het behoud van de historische pedagogiek: "(...) die door haar januspositie de pedagogiek kan blijven herinneren aan haar functie als utopie" (Dasberg, 1987, p.21). Mulisch refereert aan het slot van '*De aanslag*' aan hetzelfde beeld, wanneer hij schrijft: "Volgens ons taalgebruik staan wij met ons gezicht naar de toekomst, het verleden in onze rug, en zo ervaren de meesten het ook. De toekomst ligt vóór hen, het verleden achter hen" (Mulisch, p.207). Ook nu is iets 'raars' aan de hand: "Wie zijn toekomst vóór zich heeft en zijn verleden achter zich, die doet trouwens op nog een andere manier iets onbegrijpelijks. Het houdt in, dat voor hem de gebeurtenissen op een of andere manier al aanwezig zijn in de toekomst, op zeker ogenblik het heden bereiken, om ten slotte tot rust te komen in het verleden" (Mulisch, p.207). Maar wat heeft de toekomst te bieden als het verleden zo sterk aanwezig is als bij de volwassen geworden Anton?: "Ook hij stond met de rug naar de toekomst en met zijn gezicht naar het verleden" (Mulisch, p.208).

Zowel Dasberg als Mulisch verwonderen zich over de wijze waarop verleden en toekomst elkaar in het heden kruisen. Zij gebruiken hun eigen beelden om de tussenpositie van dat heden aan te duiden. Deze beelden zouden afkomstig kunnen zijn uit het gedachtegoed van Merleau-Ponty, die het nodig achtte terug te blikken op een pre-reflexief waarnemingsveld, om van daaruit 'met nieuwe ogen' vooruit te kunnen kijken - voor hem een even groot mysterie als voor Dasberg en Mulisch. Met Valéry beschouwde hij de mens in zijn Januspositie, als 'un être à deux faces', waarbinnen - in de ontmoeting met de ander - uitwisseling (*échange*) plaatsvindt: "(...)

waarbij men nooit geheel met zijn tweeën is, en waarbij men ophoudt alleen te zijn" (Merleau-Ponty, 1968, p.25).<sup>2</sup> Met zo'n kruispunt, dat hij het *chiasme* noemde, moet wel iets 'raars' aan de hand zijn. Dat is op te maken uit het frequente gebruik van termen als 'mysterie', 'wonder', het 'verborgene'. Net als Anton vond Merleau-Ponty het moeilijk daarover te spreken, zoals blijkt uit zijn herhaalde pogingen dit 'mysterie' te verwoorden. Hij suggereerde het eerder als een schemergebied waar verleden en toekomst, ik en de ander, binnen- en buitenwereld elkaar kruisen. In dat gebied probeerde Merleau-Ponty waarheid te verwerklijken, zoals Anton zijn leven lang naar waarheid zocht achter de beladen leugen uit zijn jeugd.

Op haar weg 'Terug naar de vooruitgang' - zoals de subtitel van haar afscheidsrede luidt - zoekt Dasberg naar waarheid voor kinderen. Mulisch situeert zijn roman - waarin het zoeken naar de waarheid omtrent de dood van Antons buurman een grote rol speelt - op dit kruispunt, al is de roman tevens één zoektocht naar het verdoezen van dezelfde waarheid. Binnen dit balanceren tussen waarheid en onwaarheid, werkelijkheid en fictie, zin en onzin, vreemdheid en vertrouwdheid, voltrekt zich het leven - ook het leven van kinderen - dat wij in deze studie vanuit deze optiek zullen benaderen.

Volwassenen dragen als een Anton Steenwijk hun persoonlijke historie met zich mee. Opvoeders moeten zich daarvan terdege bewust zijn. Dit bewustzijn wordt gewekt wanneer men vanuit de onzekerheid van de tussenpositie in zijn achteruitkijkspiegel kijkend of achteruitlopend iets naar voren duwend, verantwoord weet vooruit te komen. Hoe moeilijk het pedagogisch bewustzijn te hanteren is, maakt Langeveld duidelijk in '*Scholen maken mensen*' (1969).<sup>3</sup> Langeveld bespreekt daarin de schizofrene situatie waarin de leerkracht zich bevindt. Hij staat 'existentieel voor een tweespalt': "(...) volwassene te zijn (...) in de wereld van het kind" (Langeveld, 1969, p.109). Dat is, naar Langeveld opmerkt, een nagenoeg onmogelijke opgave: hoe kan een volwassene als 'een burger in twee werelden' leven. Wanneer hij dat probleem ziet, is hij in staat kinderen op te voeden die op hun beurt als burgers in twee werelden leven: hun eigen kinderwereld en de wereld van de volwassene. Langeveld zegt niet: 'de leerkracht is burger *tussen* twee werelden', hij zou dan immers aan geen van beide deel kunnen hebben. De leerkracht die dat beseft laat kinderen er niet 'tussen' zitten. Precies op dat punt ligt de voornaamste taak voor de pedagogische opleiding: leerkrachten voorbereiden op hun toekomstige dubbelrol. Om dat te bereiken moet de leerkracht niet alleen leren wie of wat kinderen zijn, maar moet hij ook weten wie hij zelf is, of zoals Langeveld stelt: 'de plicht tot zelfkennis' is even belangrijk als 'de noodzaak tot bestudering van het kind' (Langeveld, 1969, p.146).

Toch is dit probleem omvattender dan Langeveld schetst: ook met dit 'kruispunt' is iets 'raars' aan de hand. Wat betreft de opvoedingssituatie is hier sprake van een 'ontmoetingsgebied' waarin mijn zelfkennis (als opvoeder) en mijn kennis van het kind (als opvoeding) elkaar als in een spanningsveld kruisen. De leerkracht moet weten wat de aard van die wederkerigheid is, met andere woorden, wat er gebeurt als hij en het kind elkaar ontmoeten. Hier manifesteert zich het wijsgerig-antropologische opvoedingsdenken waarover het in deze studie gaat. Dat betreft niet primair de (monoculturele) opvoedingssituaties waarin mensen slechts weinig van elkaar lijken te verschillen, maar de specifieke opvoedingscondities in minder vanzelfsprekende omstandigheden, zoals de steeds groter wordende etnische- en cultuurdifferentiaties.

### \*3\* De Utrechtse School

Uit het bovenstaande kan opgemaakt worden dat aan deze studie een fenomenologische traditie ten grondslag ligt. Op zich lijkt dat een hachelijke onderneming. In het najaar van 1989 verscheen de bundel '*De zaken zelf*'<sup>4</sup>, samengesteld door de fenomenologisch georiënteerde sectie Wijsgerige en Historische Pedagogiek te Utrecht, die enkele jaren eerder als universitaire vakgroep was opgeheven. Men had dit 'passend gevierd' met een reeks in de bundel opgenomen afscheidscolleges, waaronder die van Beekman, Vriens, Bleeker en Mulderij. De begeleidende brief kondigt 'het einde van een tijdperk' aan: "(...) de Utrechtse school heeft als school nu toch haar einde gevonden". Het boek verscheen, saillant detail, vlak voor het overlijden van Langeveld.<sup>5</sup> Niemand had toen kunnen vermoeden dat de oprichter en zijn school ook op die manier gelieerd zouden zijn. Wie ondanks de doodverklaring van de Utrechtse School toch in die traditie wil werken, bevindt zich in een merkwaardige uitgangspositie.

Ook tijdens het 'leven' van de Utrechtse School was de fenomenologie aan veel kritiek onderhevig. Zo

zoekt De Boer in zijn inleiding tot Giorgi's *'Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie'* (1978)<sup>6</sup> naar een oorzaak voor het falen van de School. Hij wijst op het ontbreken van een concreet onderzoeksprogramma: "Het wezenlijke van de mens bleef het terrein van de wijsgerige antropologie die de constitutieve beginselen van het menszijn tracht op te sporen. Het werd niet duidelijk hoe op dit gebied binnen het door de wijsgerige antropologie uitgezette kader empirisch onderzoek gedaan moest worden" (De Boer, in Giorgi, p.28).

Ook Schenk komt in haar studie over de historie van de School (1982) tot die conclusie. Zij schetst een beeld van een 'antiquiteitenkabinet' en gebruikt kwalificaties als 'échec' en 'mythe'. Het emeritaat van Buytendijk (1957) luidt naar haar idee het einde van de Utrechtse School in, 'het einde van een mythe'. Ook zij kan geen fenomenologisch onderzoeksprogramma vinden: "De Utrechtse School heeft nooit duidelijk gemaakt wat wel en wat niet fenomenologisch onderzoek was (...)" (Schenk, p.13). Daarom probeert zij zelf tot een omschrijving van de Utrechtse methode te komen, die het best met de woorden: 'eerst goed kijken en nadenken' weergegeven kan worden, al werkte ieder dat op zijn eigen manier uit (Schenk, p.17).

In zijn reactie op Schenk verwijt Beekman in zijn artikel *'De Utrechtse School is dood! Leve de Utrechtse School'* (1983) haar een te eenzijdig en gesimplificeerd beeld te hebben gegeven. Beekman, die zich in dit artikel afficheert als een 'Schüler Langevelds', wil de naam van de Utrechtse School zuiveren. Wat hem betreft is de School ten aanzien van de pedagogiek en de pedagogische psychologie, ook na 1957 nog 'springlevend' (Beekman, 1983, p.61). Na een opsomming van publicaties die in de Utrechtse traditie verschenen, concludeert hij: "Nee, de Utrechtse School is niet dood, de traditie vernieuwt zich en leeft voort" (Beekman, 1983, p.70).

In zijn artikel *'De Utrechtse School is dood. Leve de Utrechtse School! Deel II'* (1993) zwakt Levering Beekmans al te optimistische opvatting wat af. De School is wel degelijk dood, hoewel... Levering acht als meest kenmerkend voor de Utrechtse School het feit dat er diverse interpretaties mogelijk zijn: "Voor de een het toppunt van van onwetenschappelijkheid, voor de ander nog altijd een bron van inspiratie" (Levering, p.10). Ieder heeft zijn eigen Langeveld: "Je op Langeveld beroepen is voor velen mogelijk, omdat zijn werk zo breed is en omdat zijn basisgedachten zich zo goed lenen voor vernieuwing" (Levering, p.8). Daarom is zijn werk voor de 'insider altijd nieuw' en voor de 'buitenstaander hopeloos ouderwets'. Dat heeft tot gevolg dat het niet mogelijk is een 'beperkt project' in de Utrechtse traditie uit te voeren, aldus Levering: "(...) omdat een van de kenmerkende eigenschappen nu juist te vinden is in de breedte en variëteit" (Levering, p.8).

Levering signaleert dat het in de 'nieuwe' Utrechtse School, in tegenstelling tot de 'oude' School, ontbreekt aan politiek (en sociaal) engagement. Was het pedagogische project van de 'oude' School op de 'gehele samenleving' gericht, voor het gros van de aanhangers van de 'nieuwe' School is dat niet aan de orde: "Voor sommigen ging zelfs die concrete praktijkgerichtheid te ver" (Levering, p.8).

In haar proefschrift *'De regels van het vak'* (1990) neemt Dehue een hoofdstuk op, getiteld: *'Als al wat levend ons ontmoet'*, waarin zij de geschiedenis van de Utrechtse School behandelt. Ook Dehue zet vraagtekens bij het fenomenologische karakter van de School. Wie in Utrechtse publicaties zoekt naar coherente voorschriften aangaande het doen van fenomenologisch onderzoek, merkt al snel dat die daaruit niet zijn af te leiden (Dehue, p.78). Bovendien zouden er normen gelden die nogal afwijken van de standaardopvattingen. De Utrechtse School deed geen fenomenologisch onderzoek met behulp van geijkte handboeken voor methoden en technieken; men streefde de vorming tot een volwassener staat van menszijn na. Zelfkennis en 'persoonlijk geïnteresseerd deelhebben aan elkaar in de ontmoeting' zouden daartoe belangrijke elementen zijn (Dehue, p.80). Uiteindelijk kan Dehue in de onderzoeksopzet van de Utrechtse School geen methodologische stappen in de zin van Husserl vinden, en zij vraagt zich daarom af of de Utrechtse psychologen zich misschien niet ten onrechte fenomenologen noemden (Dehue, p.84).

Toch is er sprake van een enkele eenzame poging tot 'renovatie' van de Utrechtse School. Bijl, die eigenlijk altijd in de schaduw van Langeveld gebleven is, publiceert enkele artikelen over de leefwereld. De opvattingen in zijn studie *'De genese van ervaring en kennis'* (1978) vinden echter amper gehoor.<sup>8</sup> Bijl bemerkt bij de meeste sociale wetenschappers een grote hang naar natuurwetenschappelijke methoden. Als tegenwicht benadrukt hij de manier waarop het begrip 'leefwereld' in de antropologie wordt gebruikt (Bijl, 1978, p.1). Bijl acht positivistisch getinte wetenschapsopvattingen onbevredigend en wil vanuit een vernieuwd Utrechts ideaal een wetenschaps-theoretische

fundering van de sociale wetenschappen geven: "Het gaat erom, de te overdadige relaties met de natuurwetenschappelijke methodologie te verbreken en een eigen grondslag voor de sociale wetenschappen te leveren. 'Utrecht' heeft oude relaties met de fenomenologie en het is begrijpelijk dat men zich daar opmaakt om de oude inventaris te herzien en een nieuw 'bouwsel' op te trekken" (Bijl, 1976, p.241).

Een uitzondering is ook Vriens, die zich in zijn dissertatie '*Pedagogiek tussen vrees en vrede*' (1987) afvraagt hoe hij als volwassen onderzoeker toegang kan krijgen tot de wereld van kinderen. Vriens doelt hier op de barrière tussen volwassen betekenisgeving en de interpretatie van de wereld tegenover die van het kind. Dit verschil in perspectief legt beperkingen op aan de keuze van de door hem te gebruiken methode: "We moeten ons nu beperken tot methodes van onderzoek die een zekere gevoeligheid hebben om de kinderwereld zoveel mogelijk in haar waarde te laten door haar te beschouwen als een andere zineenheid dan de wereld der volwassenen" (Vriens, 1987, p.264). Op voorzichtige wijze behandelt Vriens de methodische knelpunten. Hij heeft een methode nodig die 'een zekere gevoeligheid' bezit en wil daarom kinderen 'zoveel mogelijk' in hun waarde laten. De onbepaaldheid van deze termen is opvallend, want wat betekent 'een zekere' en hoeveel gevoeligheid moeten onderzoekers bezitten om kinderen 'zoveel mogelijk' in hun waarde te laten? Al stelt Vriens zich deze vragen niet in directe zin, wel laat hij zien hoe complex en verschillend van die van de volwassenen, de belevingswereld van kinderen is. Vandaar dat hij als fenomenoloog van tijd tot tijd zijn volwassen perspectief wil opschorten door: "(...) als het ware 'van binnenuit die kinderwereld te bekijken'" (Vriens, 1987, p.257/258). Ook dan gebruikt Vriens voorzichtige woorden: hij wil 'als het ware met kinderlijke ogen tegen de problemen aankijken', of 'als het ware naast de kinderen (...) gaan staan om hun wereld te delen' (Vriens, 1987, p.264).

Met deze bewoordingen is een methodisch probleem geschetst, waarvoor de fenomenologische analyse een oplossing zou moeten bieden. Want wat betekent: 'van binnenuit', 'met kinderlijke ogen' of 'naast de kinderen staan'? Is het wel zo zeker dat volwassenen een kinderwereld 'van binnenuit' kunnen beschouwen of met 'kinderlijke ogen' kunnen kijken?

Om beter 'naast' kinderen te kunnen staan, baseert Vriens zich impliciet op Beekmans 'veldgevoeligheid'. Om verantwoord belevingsonderzoek te verrichten heeft men 'gevoel' nodig voor datgene wat onderzocht wordt, zoals Beekman propageert.<sup>9</sup> Dit geldt ook voor de onderhavige studie, met dit verschil dat de accenten anders gelegd worden. Het gaat ons er vooral om de *voorwaarden*, die tot deze gevoeligheid leiden, te verhelderen, met andere woorden: hoe komt men tot deze gevoeligheid? Wij zullen zien dat het dan niet alleen gaat om het *verkleinen* van de afstand tussen opvoeder en opvoeding, maar eveneens om het tegelijkertijd *respecteren* daarvan, omdat anders de kans groot is dat de *dialogoog* tot een *monoloog* wordt. Om de consequenties daarvan ten diepste te doorgronden, zullen pedagogogen een andere 'gevoeligheid' moeten ontwikkelen.

#### \*4\* Presentatie van de pedagogische doelstellingen

De wegen van de opvoeder en de opvoeding kruisen elkaar in het 'veld', de opvoedingssituatie. Men kan daar, afhankelijk van visies en gestelde prioriteiten, op verschillende manieren naar kijken. Essentieel voor een juist begrip van deze studie is de aanname dat, zoals doorgaans gebeurt, het primaat niet bij de opvoeding of de opvoeder gelegd wordt, maar gezocht in de *gemeenschappelijkheid* van beiden die zich op dialogische wijze in de opvoedingssituatie manifesteert. Hierdoor krijgt de vraag naar de eigen aard en zijnswijze van kinderen een andere dimensie, omdat in deze dialectiek de vraag naar mijzelf als opvoeder is verdisconteerd. Dat maakt een perspectiefwijziging of blikverandering nodig, waarvoor wij nauwkeurig afgestemde - in dit geval wijsgerig gefundeerde - waarnemingsinstrumenten tot onze beschikking moeten hebben, in de hoop verantwoord vooruit te komen of, zo nu en dan omkijkend, voortgang te boeken. Pas dan is het mogelijk ons af te vragen wat de specifieke aard van kinderen is, en op welke manier die met de onze overeenkomen, in welke 'werelden' wij leven, hoe wij onze levens 'beleven' en in hoeverre onze 'belevingswerelden' elkaar overlappen.

Dit dwingt ons de pedagogische terminologie consequent en zorgvuldig te hanteren, want wat bedoelt men precies wanneer men het over 'de *wereld* van het kind' of over de 'kinderwereld' heeft? Is dat de 'leefwereld', de 'belevingswereld', de 'ervaringswereld'? Deze termen, die veelvuldig in het pedagogisch taaleigen circuleren, staan in deze studie centraal. De vragen naar de beleving zijn enerzijds moeilijker te beantwoorden, naarmate beter begrepen wordt hoe (autochtone) monoculturele verhoudingen in de klas door de komst van kinderen van allochtone origine in multiculturele richting verschuiven, maar kunnen daardoor anderzijds scherper worden



gesteld. Omdat kinderen als gevolg van grensvervaging en schaalvergroting steeds meer genoodzaakt zijn in verschillende 'werelden' te leven, krijgt de 'unieke zijnswijze van het kind' een zwaar accent. Dit stelt bijzondere eisen aan hen die vanuit een ontmoetingsvisie de beleving van kinderen in de diverse 'werelden' waarin zij leven willen bestuderen. Voor ons probleemgebied zijn dan de volgende begrippen het meest relevant: de 'eigen wereld', de *belevingswereld*, de *interculturele wereld* en de *tussenwereld*. Deze termen worden hieronder nader uiteengezet. Zij zullen de doelstellingen van deze studie voornamelijk bepalen.

### 1. 'Eigen wereld'

De laatste jaren lijkt er een groeiende belangstelling voor kinderproblemen te zijn. Symposia, studiedagen, trainingen over uiteenlopende onderwerpen als incest, zelfdoding onder pubers, seksueel misbruik van kinderen, kinderporno, drugsgebruik bij allochtone jongeren etc. worden regelmatig georganiseerd. Bijna dagelijks vermelden dagbladen nieuwe feiten over gebeurtenissen, die voordien onvoorstelbaar leken. Ook informatieve programma's op radio en televisie laten zich niet onbetuigd en maken van aanvankelijk onschuldige namen als 'Oude Pekela', 'Bolderkar', 'Epe' of 'Rijssen' beladen begrippen.<sup>10</sup> Bovendien lijkt het niet moeilijk binnen de kortste tijd voor elk probleem een team van wetenschappelijk gevormde 'deskundigen' te formeren.

De vraag mag gesteld worden wat uiteindelijk onderzoek, studie en publicaties zullen opleveren, of in de woorden van Langeveld: "Wrede, harde realiteiten ondersteunden met alarmklokgeluiden de irenische belangstelling der geleerden en het eindeloos danaïdenwerk der opvoeders, toen de late negentiende eeuw in de jongere vorm der kinderpsychologie, in de bescherming der jeugd tegen uitbuiting en wreedheid, in beginnend kinderrecht, in steeds bewuster didactische en pedagogische bezinning en bezieling, het kind als menselijk wezen begon te plaatsen in het geheel der maatschappelijke vormen als een *eigen wereld*. Een eigen wereld, waarin de volwassenen het kind gingen beschermen tegen ...zichzelf" (Langeveld, 1964, p.26).<sup>11</sup> Maar ook in de 'eeuw van het kind' kan de kinderpsychologie uitbuiting en misvatting van kinderen en het daaraan gekoppelde leed niet voorkomen. Langeveld vervolgt daarom, met het oog op degene die dit leed aanschouwt: "Hij beseft hoe vernietigend beschamend het kleine gescharrel van overheden, verenigingen, instanties en individuen is, om van deze dominante aangelegenheid vooral slechts mondjesmaat iets terecht te laten komen" (Langeveld, 1964, p.27).

Deze woorden werden in 1953 geschreven, maar 'het kleine gescharrel' is nog niet beëindigd. Nog steeds lijken prestige, eigenbelang en angst voor gezichtsverlies meer betekenis te hebben dan het belang van kinderen. Zo werd indertijd geprobeerd 'Oude Pekela' in de doofpot te stoppen, om te voorkomen dat ons land het imago van producent van kinderpornografie zou krijgen. Zo komen wij in deze studie met onderzoekers tegen - verklaarde tegenstanders van onderwijs in eigen taal en cultuur aan allochtone jongeren - die van overheidswege aangezocht werden het rendement van dit onderwijs te onderzoeken.

In zijn oratie '*Het heilig vuur*' (1980) luidde Köbben de 'alarmklok' over zulke misstanden. Hij toont daarin aan dat veel beleidsondersteunend onderzoek routineus en plichtmatig uitgevoerd wordt: onderzoek moet snel afgerond kunnen worden, cijfers en tabellen bevatten en vooral niet te theoretisch van opzet zijn. Köbben heeft daartegen ernstige bezwaren en pleit voor onafhankelijk onderzoek, waar ruimte en tijd is voor verkenning en verdieping, waarin nog iets van 'heilig vuur' is te ontwaren. Naar zijn mening ontbreekt het aan 'vuur', zoals in kwantitatief onderzoek, waarin objectieve en steeds verfijnder meetinstrumenten de betrouwbaarheid van de resultaten moeten garanderen. Veel overzichtelijk cijfermateriaal en tabellen wekken de indruk dat de resultaten voor iedereen gemakkelijk toegankelijk zijn. Met name de vraag of de beleving van de '*eigen wereld*' van kinderen eveneens door middel van kwantitatieve methoden onderzocht kan worden, zal in het eerste deel van deze studie aan de orde komen.

Als blijkt dat er andere wegen nodig zijn om - met respect voor de 'eigen wereld' van kinderen - de ontmoeting met hen aan te gaan, is het goed rekening te houden met de waarschuwing van Dasberg voor een al te 'romantische' benadering van het kind. Wie zich met dit individuele kind bezighoudt, loopt grote kans diens sociale bestemming te verwaarlozen: "Het respect voor de eigen *zijnswijze* wordt op deze wijze strijdig met voor wat het kind potentieel zou kunnen *worden*, het staat het wordingsproces zelfs uitdrukkelijk in de weg" (Dasberg, 1987, p.15). Het kind wordt dan voorbereid op een 'geprolongeerd heden', waarmee de 'anticiperende oriëntatie' uit de pedagogiek verdwijnt.

Bovendien moet de volwassen onderzoeker die belevingen van kinderen wil bestuderen rekening houden

met een bijzonder probleem: hoe kan men iets kennen dat buiten ons, in onze 'waarnemingswereld' is gelegen? Langeveld spreekt daarvan als hij stelt: "Met de typische wereldvreemdheid, die de volwassene kan hebben ten opzichte van het kind en met de traagheid van gevoel, die daarbij past, meent men soms, dat zittenblijven 'helemaal niet zo erg' is en dat wij het kind vroegtijdig moeten wennen aan de ernst van het leven (...)" (Langeveld, 1969, p.24). En elders, met betrekking tot de kinderlijke tijdsbeleving: "Maar hoe is het verleden in de beleving aanwezig? (...) Ontstelde volwassenen roepen uit: 'Ze speelt alweer! Wat liefdeloos! Pas gisteren is haar broertje begraven!'" (Langeveld, 1969, p.43). Het is moeilijk ons te onthouden van dergelijke uitspraken. Steeds nemen wij in ons oordelen onszelf mee, op het gevaar dat deze oordelen tot veroordelingen worden.

Voor leerkrachten is het noodzakelijk dat zij zich bewust zijn van de specifieke eigenschappen die aan de 'eigen wereld' van kinderen toegekend kunnen worden. Enerzijds is hier sprake van een 'ruimte' in concrete zin, zoals bij Langeveld is op te merken: "De onderwijzer meent, dat hij zich in dezelfde ruimte bevindt met zijn kinderen. Hij vergist zich, want het kind beleeft deze ruimte volgens zijn eigen gegevens. (...) Ook hier worden wij, volwassenen, op een dwaalspoor gebracht door onze fysieke bepaaldheid, die door het kind en de volwassenen anders beleefd worden" (Langeveld, 1969, p.93). Alleen al vanwege hun 'fysieke bepaaldheid' zijn kinderen geheel andere mensen dan volwassenen. Pedagogen moeten hiermee rekening houden en de resultaten van hun naspeuringen zorgvuldig interpreteren en presenteren, ondanks hun wellicht lange ervaring met kinderen: "Wie gelooft, dat hij kinderen kent, omdat hij 'immers al dertig jaar voor de klas staat', vergist zich meestal" (Langeveld, 1969, p.145). Anderzijds is hier sprake van een minder concreet te bepalen 'ontmoetingsruimte' waarin beiden, opvoeder en opvoeding, zich in een bepaalde relatie tot elkaar verhouden.

Tegen de achtergrond van deze waarschuwing omschrijven wij de *eerste* doelstelling van deze studie als *een zoeken naar de bruikbare formulering van een 'ruimte' waarin de pedagogische ontmoeting op evenwichtige wijze kan plaatsvinden, met behoud van het respect voor de 'eigen wereld' van kinderen.*

## 2. Belevingswereld

Met de vraag naar de 'eigen wereld' van kinderen is tevens het probleem van de belevingswereld gesteld, inclusief de vraag naar de meest geschikte methode om deze te onderzoeken. De vraag naar een beter inzicht in de 'eigen wereld' van kinderen veronderstelt dat die anders zou zijn dan de 'eigen wereld' van volwassenen. Kinderen en volwassenen *belev*en hun *werelden* verschillend. Dit maakt het moeilijk de 'belevingswereld' van de ander te leren kennen. Daarmee komt een nieuw probleemgebied aan het licht: het formuleren van een adequaat belevingsbegrip. Bovendien is het de vraag of leven en be-leven van mensen bestudeerd kunnen worden met behulp van een kwantitatieve methode. Zulke fenomenen laten zich niet zonder meer in getallen uitdrukken; men kan ze hoogstens beschrijven en duiden. Een *kwalitatieve* onderzoeksmethode, zoals de fenomenologische, is dan geschikter. Deze methode, die binnen de pedagogiek vooral door Langeveld geïnitieerd is, heeft zich vanwege de 'helderheid' en 'exactheid' van de hedendaagse kwantitatieve onderzoekshausse echter moeilijk staande kunnen houden. Het lijkt niet toevallig dat de 'Utrechtse School' opgeheven moest worden. Toch voelt een aantal onderzoekers zich nog steeds min of meer verwant met de fenomenologische opvattingen.

Zo leverde Vriens in zijn dissertatie een fenomenologische bijdrage aan het vraagstuk rond de beleving van oorlog en vrede door kinderen. Omdat de basisideeën van 'vredesonderwijs' en 'intercultureel onderwijs' elkaar deels overlappen, zullen wij in het volgende nagaan op grond van welke onderzoeksmethode hij zijn studie verrichtte en zijn kernbegrippen heeft gebruikt. Vriens kiest voor een 'belevingsgerichte benadering' en baseert zijn methode voornamelijk op de aanpak van Bleeker en Mulderij: "Binnen de kwalitatieve methodes hebben we gekozen voor een fenomenologische belevingsanalyse. Deze methode is de laatste tien jaar binnen de Utrechtse vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek ontwikkeld als een concreet empirisch beschrijvingsinstrument (Beekman/Mulderij 1977) voor belevingen en ervaringen van mensen. Ook voor belevingsanalyses van de kinderwereld is deze methode een bruikbaar instrument gebleken (...)" (Vriens, 1987, p.265).<sup>12</sup> Vriens omschrijft de kwalitatieve methode als volgt: "Deze methode is gebaseerd op een kwalitatieve dialogische methodologie (...) die duidelijk maakt hoe gedeelde belevingen en ervaringen de communicatie tussen verschillende leefwerelden mogelijk maken" (Vriens, 1987, p.265).<sup>13</sup> Daarmee is de toon gezet voor een onderzoeksoptzet waarin 'belevingen en ervaringen' van kinderen het uitgangspunt zijn, temeer daar Vriens kinderen beschouwt 'als constructeur van hun eigen ervarings- en belevingswereld' (Vriens, 1987, p.241), of zoals hij elders schrijft: "Kinderen nemen

dingen anders waar dan volwassenen, interpreteren binnen hun eigen leefwereld en construeren en reconstrueren voortdurend deze eigen kinderlijke leefwereld" (Vriens, p.244). Afgezien van de vraag in hoeverre, fenomenologisch beschouwd, subjecten hun wereld '*construeren*' - een probleem dat in het tweede deel uitvoerig behandeld zal worden - roept Vriens' samentrekken van de begrippen 'ervarings- en belevingswereld' vragen op naar de betekenis van deze termen. Dat blijkt bijvoorbeeld wanneer de wederkerigheid tussen cognitie en beleving aan de orde komt: "Belevingen over oorlog en vrede worden opgeroepen door de aanwezige kennis en inzichten, maar kleuren zelf ook weer die kennis en inzichten. Er bestaat geen kennis en inzicht zonder beleving en belevingen los van kennis en inzichten komen niet voor" (Vriens, p.294). Met voorbeelden geeft Vriens aan waaruit blijkt dat bij jongens na hun zevende jaar: "(...) oorlog steeds meer als interessant beleefd gaat worden. Het is een spannend spektakel waarin je avonturen kunt beleven en heldendaden verrichten. (...) Deze belevingen worden gevoed door belevingen en ervaringen uit de spelsfeer (...) " (Vriens, p.294). Al streeft Vriens een belevingsgerichte benadering na, zijn uitspraken worden te algemeen omdat het begrip 'beleving' niet is geëxpliciteerd. Dat blijkt ook wanneer Vriens tot slot de bevindingen van zijn onderzoek afzet tegen zijn theoretische opvattingen van vredesopvoeding. Hij komt dan tot de conclusie dat zijn onderzoek duidelijk gemaakt heeft 'dat uitgaan van de kinderlijke belevingswereld geen eenvoudige zaak is' (Vriens, p.309). Deze uitspraak klinkt als een waarschuwing en leidt tot de vaststelling dat het niet mogelijk is *de 'wereld' van de beleving* te onderzoeken, zonder omschreven te hebben wat onder '*belevingen*' moet worden verstaan.

Verplaatsen wij onze aandacht vervolgens in de richting van onze thematiek, dan zien wij dat ook Van den Berg-Eldering in haar oratie '*Opvoeden in verandering*' (1988) het belevingsprincipe centraal stelt: "In het onderwijs wordt het principe gehuldigd dat het onderwijs moet aansluiten bij de belevingswereld van het kind" (Van den Berg-Eldering, 1988, p.61). Evenals Vriens acht zij het 'geen gemakkelijke opgave' om 'aan te sluiten bij de thuiscultuur en belevingswereld van het allochtone kind'. Zij wijst de verscheidenheid binnen etnisch-culturele groeperingen en gezinnen als oorzaak aan voor de moeilijke toegankelijkheid van de belevingswereld; er zou geen sprake zijn van een homogene cultuur. Op zich is deze redenering plausibel, al betekent dat niet dat homogeniteit een garantie kan zijn voor het doorgronden van de individuele belevingswereld van de dragers van een cultuur. Homogeniteit geeft vanwege de overzichtelijkheid hoogstens een beter inzicht in de manier waarop mensen hun dagelijks leven in die cultuur *leven*, maar zegt niets over de wijze waarop zij hun cultuur *beleven*. Ook hier rijst een begripsprobleem. Leert onderzoek ons het *leven* van mensen kennen, dan betreft dat slechts de uiterlijke culturele leef- en verschijningsvormen. Het is de vraag of de term 'belevingswereld' hier, zoals Van den Berg-Eldering doet, gebruikt kan worden, omdat die 'wereld' naar haar idee 'moeilijk toegankelijk' is. Misschien zou de term '*leefwereld*' hier meer geschikt zijn. Homogeniteit waarborgt een beter inzicht in het *dagelijks leven* van mensen, al komen zij uit andere culturen. In die visie kan het begrip '*belevingswereld*' slechts vanuit heterogene situaties worden geïdentificeerd. Aan het slot van het eerste deel wordt deze gedachtengang verder uitgewerkt.

Het bovenstaande leert dat de sociaal-wetenschappelijke, pedagogische literatuur geen overeenstemming kent ten aanzien van het frequent gebruikte begrip 'belevingswereld'. Aanstaaende leerkrachten wordt bijgebracht dat zij moeten 'uitgaan van de belevingswereld van kinderen'. Deze in pedagogische handboeken veel gehanteerde leus moet vanwege het vanzelfsprekend voorkomen ervan als afgesleten worden beschouwd. De vraag is of de 'belevingswereld' in de huidige dynamische, sterk veranderende 'wereld' ook aan wijzigingen onderhevig is. Het wordt dan moeilijk om duidelijk te maken hoe daarvan moet worden 'uitgegaan'. Behalve het veelvuldige gebruik en het ontbreken van een nadere definiëring is het vermoedelijk het meest onbegrepen en misbruikte begrip in de pedagogiek. De vanzelfsprekendheid waarmee pedagogen het hanteren komt aan het licht als wij ons afvragen of de vraag naar de 'wereld' van de beleving van kinderen wel juist wordt gesteld. Vaak lijkt het of 'uitgaan van de belevingswereld' voor leerkrachten impliceert dat die 'wereld' inherent is aan elke goed bedoelde pedagogische handeling.

Om recht te doen aan de 'eigen wereld' van kinderen is het voor de pedagogiek noodzakelijk een eenduidig en zo helder mogelijk begrippenkader te gebruiken. Door te verifiëren of het 'beschrijvingsinstrument voor belevingen en ervaringen' aan die voorwaarde voldoet, kan bepaald worden of deze methode bruikbaar is voor een studie naar de beleving van kinderen in multiculturele situaties. Daarom kan de *tweede* doelstelling omschreven worden als *een zoeken naar een geëigende methode waarmee - met behulp van een adequaat belevingsbegrip -*

de 'belevingswereld' van kinderen kan worden bestudeerd. Dit onderzoek zal in het eerste deel plaatsvinden.

### 3. Interculturele wereld

Vanwege het heterogene karakter van de migratieproblematiek zegt Van den Berg-Eldering in haar oratie, die zij de subtitel 'Aanzet tot een interculturele pedagogiek' meegeeft, 'geen uitgewerkte theorie over opvoeden in interculturele situaties' te kunnen presenteren, trouwens: "Theorievorming heeft op dit gebied nog nauwelijks plaats gevonden" (Van den Berg-Eldering, 1988, p.54). Zij wijt dit aan de complexe problemen waarmee beleidsmakers te kampen krijgen, als zij zich over dit vraagstuk buigen. Er zou zelfs ten aanzien van culturele- en identiteitskwesies nauwelijks beleid te ontwikkelen zijn. Eerder had Van den Berg-Eldering dit ten aanzien van de begripsvorming van 'intercultureel onderwijs' nog scherper verwoord: "Dat begrip is - op z'n zachtst gezegd - zo zacht als boter. Er ontbreekt een duidelijke, gespecificeerde doelstelling, begripsomschrijving, inhoud, vormgeving, evaluatie en theoretische onderbouwing".<sup>14</sup>

De aanname dat er (nog) geen interculturele pedagogische theorie mogelijk is, en op grond van heterogeniteit niet bij de belevingswereld van kinderen aangesloten kan worden, lijkt op het eerste gezicht plausibel. Deze argumenten worden meer gebruikt, zoals wij zullen zien.<sup>15</sup> Toch roepen zulke rechtvaardigingen vragen op naar de mogelijkheidsvoorwaarden van de pedagogiek. Als het waar zou zijn dat opvoedingstheorieën slechts in homogene opvoedingssituaties opgesteld kunnen worden, dan stonden ons nu slechts magere theorieën omtrent de opvoeding ter beschikking. Was voor Langeveld niet het principe '*Elk kind is er één*' het uitgangspunt? Wie de ontmoeting met kinderen centraal stelt, doet als vanzelfsprekend een appel op de heterogeniteit van die ontmoeting.

De korte historie van het als 'intercultureel' gekenmerkte onderwijs illustreert dit.<sup>16</sup> Te lang heeft een monocultureel denkpatroon een stempel gedrukt op pedagogische theorievorming. Mogelijk konden pogingen om vanuit een pluralistisch of polyform maatschappijbeeld tot een andere onderwijs- en opvoedingsvisie te komen niet gerealiseerd worden, omdat men vond dat homogeniteit daarvoor noodzakelijk is. Met oude inhouden trachtte men nieuwe begrippen vorm te geven, maar dit kwam zin en inhoud van het begrip 'intercultureel onderwijs' niet ten goede. Zo stelde Van den Berg-Eldering omtrent de meningsvorming rond 'onderwijs in de eigen taal en cultuur' en 'intercultureel onderwijs': "Hoewel deze onderwijstypen met grote voortvarendheid in wetsartikelen zijn opgenomen, bestaat er noch bij beleidsmakers noch bij de mensen in het onderwijs consensus over de doelstellingen en de inhoud ervan" (Van den Berg-Eldering, 1988, p.57). Al is het in deze fase van onze studie te vroeg om de gevolgen van het ontbreken van een adequaat intercultureel concept aan de orde te stellen, wel kunnen vraagtekens gezet worden bij het benoemen van 'intercultureel onderwijs' als 'onderwijstype', vergelijkbaar met een ander 'type': 'onderwijs in eigen taal en cultuur'. Het betitelen van 'intercultureel onderwijs' als 'onderwijstype', verleent het begrip 'interculturaliteit' de status van een fenomeen waarvoor men al dan niet kan kiezen. Dit blijkt ook als Van den Berg-Eldering 'interculturele pedagogiek' een 'deeddiscipline van de pedagogiek' noemt (Van den Berg-Eldering, 1988, p.61).

Het is de vraag of deze benadering bevorderlijk is voor de levensvatbaarheid van de pedagogiek. Tot nu toe verzandden discussies rond de definiëring van 'intercultureel onderwijs' in spraakverwarringen. Op basis van vage formuleringen werden lesmethoden ontwikkeld en moest de overheid beleid uitstippelen. Wat echter niet ontworpen kon worden was een sluitende en eenduidige inhoud van het begrip 'interculturaliteit'. Scholen zonder allochtone kinderen achtten het niet nodig intercultureel ' bezig te zijn', en scholen met allochtone kinderen meenden vanwege hun diversiteit automatisch intercultureel onderwijs te 'geven'. Deze opvattingen vertolken impliciet het standpunt dat 'intercultureel onderwijs' een 'onderwijstype' is, waaruit een keuze gemaakt kan worden, zoals men voor het Montessori- of Freinetonderwijs kiest. Wanneer men de doelstellingen van 'intercultureel onderwijs' afhankelijk laat zijn van het percentage allochtone kinderen op een school, kan moeilijk een consensus ontstaan. In de loop van deze studie zal duidelijk worden dat de aanname dat 'intercultureel onderwijs' een 'onderwijstype' is, dit begrip verschaalt. Aangetoond wordt dat er alleen van 'intercultureel onderwijs' sprake kan zijn als het pedagogische klimaat van een school daarvan geheel is doortrokken. Leerkrachten moeten in eerste instantie een '*interculturele houding*' bijgebracht worden, op grond waarvan zij hun opvoedingstaken kunnen vervullen; de onderwijstaken vloeien daar vervolgens uit voort. De afkorting ICO

betreft primair de 'interculturele opvoeding', zodat 'intercultureel onderwijs' daarop afgestemd kan worden. In die zin is 'intercultureel onderwijs' geen 'type', maar een 'principe' gefundeerd op een ontmoetingsgerichte, 'interculturele pedagogiek'.

Een vergelijking met de doelstellingen van vredesonderwijs verheldert dit. Ook vredesonderwijs is geen onderwijstype, maar een principe, een houding waarvan men kan uitgaan. Een 'vredeshouding' en een 'interculturele houding' zijn benaderingswijzen die het hele onderwijs doordeseinen, omdat ze gebaseerd zijn op een wezenlijke ontmoeting tussen mensen. Het onderzoek naar 'een pedagogische theorie over vredesopvoeding' van Vriens richt zich op dit ontmoetingspunt. Het zoeken naar een beter pedagogisch inzicht in interculturele verhoudingen is op hetzelfde doel gericht, al verschillen de benaderingswijzen van elkaar.

In strikt monoculturele situaties is de ontmoeting met kinderen zo vanzelfsprekend geworden, dat het niet meer nodig lijkt die ontmoeting te problematiseren. Men kan rustig blijven 'uitgaan van de belevingswereld van kinderen', of 'interculturaliteit' als 'onderwijstype' en 'deeldiscipline van de pedagogiek' beschouwen. De werkelijkheid echter is nooit monocultureel, maar multicultureel, pluriform, heterogeen. Dit gegeven werpt een ander licht op de opvoedingswerkelijkheid. Niet alleen kinderen hebben een andere 'cultuur' dan volwassenen, elke ontmoetingssituatie is anders dan de vorige. Multiculturele situaties maken het noodzakelijk dat ontmoetingsmoment te problematiseren. Daarom is pluriformiteit of heterogeniteit geen alibi om van theorievorming af te zien, of het begrippenkader niet te bepalen. Op grond van deze overwegingen betreft de *derde doelstelling een zoeken naar een meer solide fundament voor het begrip 'interculturaliteit', teneinde de interculturele pedagogische ontmoeting beter te kunnen begrijpen, zodat leerkrachten op adequate wijze in de pedagogische situatie kunnen handelen.* In het derde deel zal deze doelstelling worden gerealiseerd.

#### 4. Tussenwereld

Het begrip 'interculturaliteit' draagt doorgaans een notie van een leven tussen twee of meer culturen in zich. Kinderen die opgroeien in een cultuur die van origine niet de hunne is, leven tussen twee culturen, 'vallen tussen wal en schip', zegt men wel. Maar wat betekent dat? Kan men *tussen* twee culturen leven? Kunnen opvoeders met kinderen werken die 'tussen wal en schip' gevallen zijn, of nog belangrijker: kunnen kinderen zelf in zo'n situatie leven en hoe weten wij hoe zij dat beleven? Gaan wij uit van de gestelde vragen naar de 'eigen wereld' van kinderen, of meer toegespitst, naar hun *belevingen in een multiculturele wereld*, dan rijst de vraag of de huidige benaderingswijzen van deze problematiek toereikend zijn. Rekent men kinderen die deel uitmaken van meer culturen tot de categorie 'tussen wal en schip', dan impliceert dat een negatieve benadering. In zo'n kloof ontstaat al gauw een eigen subculturele wereld met buitenmaatschappelijke normen en wetten, die moeilijk met de gangbare zijn te verenigen.

Zien wij kinderen daarentegen als levend *in* twee culturen, dan rijst de vraag of kinderen tegelijkertijd in meer werelden kunnen leven, en in het verlengde daarvan, of zij in die werelden verschillende identiteiten kunnen ontwikkelen. Zo'n benadering geeft ruimte voor het idee dat interculturaliteit het leven verrijkt in plaats van verarmt, zoals het 'wal en schipmodel' suggereert.

Uit het bovenstaande blijkt dat met de vraagstelling: wat betekent 'tussen de wal en het schip vallen', of 'tussen twee werelden leven', onmiddellijk de vraag naar de hoedanigheid van het 'tussen' aan de orde komt. Het gaat dan om de vraag: bestaat er een 'ruimte' tussen wal en schip, of tussen de beide (cultuur)werelden waarin kinderen terechtkomen; een 'ruimte' waarin het blijkbaar niet prettig toeven is? De betekenis van dit 'tussen' reikt verder dan zich oppervlakkig laat aanzien. Dit 'tussen' houdt als 'niemandsland' een nergens-bij-horen in, een apart-gezet-worden, een leven-in-een-vacuüm. Uit deze situatie vervaagt langzamerhand elk menswaardig 'samenleven'. De vraag naar het 'tussen' wordt hiermee tot een kernvraag naar de kwaliteit van het bestaan. Het menselijk bestaan lijkt zich in 'tussenposities' te voltrekken: tussen verleden en toekomst, tussen jeugd en ouderdom, tussen hoop en vrees, tussen binnen en buiten, tussen ik en de ander. Zo beschouwd wordt de vraag naar het 'tussen' een vraag naar de ontmoeting met anderen in een wereld van tegenstellingen.

Maar, om in deze beeldspraak te blijven: bestaat er een verbinding tussen wal en schip? Is er een 'loopplank' gelegd? En zo ja, wat is dan de kwaliteit daarvan? En bovendien, is het mogelijk een 'instrument' te vinden dat verschillende werelden verbindt, zoals bij Dasberg, die verleden en toekomst met behulp van haar

achteruitkijkspiegel tot een heden bundelde, of bij Mulisch, die de vaarboom gebruikte als mysterieuze verbinding tussen achter- en vooruitgang? En dat alles om verantwoord vooruit te komen...? Met andere woorden: wat is er aan de hand, als er tussen de culturen waarin je leeft een onoverbrugbaar lijkende gapende kloof bestaat? Moet je dan doen alsof er niets aan de hand is, je van de ander afwenden, of is het beter met lotgenoten een eigen subcultuur te scheppen? Trouwens, geldt dat ook niet voor pubers die tussen kindertijd en volwassenheid leven, of voor kinderen die een onduidelijke positie moeten innemen tussen gescheiden ouders? Kortom, waar kom je terecht als je voor jezelf een eigen plaats in de wereld moet veroveren, terwijl het niet eens duidelijk is waar die plek zich bevindt, laat staan dat je weet hoe je die wereld moet voorstellen?

Al vormen culturen 'werelden van verschil', pluriformiteit nodigt uit tot het accentueren van de verbindingen ertussen. Relaties liggen binnen het begrip besloten: er kan pas sprake zijn van 'inter'culturaliteit, als het prefix ook werkelijk als 'tussen' wordt aangemerkt. In die betekenis krijgt de wereld tussen wal en schip echt de status van een 'tussenwereld', wat mogelijkheden biedt tot het ontwikkelen van een 'intercultureel' georiënteerde pedagogiek. Dit 'tussencultureel onderwijzen en opvoeden' krijgt dan een vitale functie op het kruisvlak van elkaar ontmoetende culturen, zowel voor allochtone als autochtone kinderen. In een 'gedeelde' wereld kunnen kinderen elkaar als dragers van culturen in positieve zin ontmoeten. Zij kunnen ook botsen, afhankelijk van de bereidheid van de beide partijen tot die confrontatie. Ontmoetingen en botsingen zijn 'trefpunten' waar de betekenissen elkaar raken. Het gaat dan om vragen als: hoe tast men elkaars grenzen af, hoe vinden grensoverschrijdingen plaats, op welke manier gaan werelden in elkaar over, overlappen ze elkaar? Deze vragen gaan vooraf aan het zoeken naar antwoorden voor het schijnbaar onoplosbare multiculturele probleem van integratie en aanpassing.

De vierde doelstelling luidt daarom: *het bespreekbaar maken van een 'tussenwereld', teneinde de 'eigen wereld' van kinderen - die tot op zekere hoogte steeds een met anderen 'gedeelde' wereld is - beter te leren kennen.* Het tweede deel staat in het teken van deze poging.

#### \*5\* Situatieschets en opzet van dit boek

Tot slot een enkele opmerking over de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van deze studie. Door migratie is het karakter van onderwijs en opvoeding de afgelopen twee decennia ingrijpend gewijzigd. Een overvloed aan cultuur- en taalproblemen ondermijnden de vermeende zekerheden van het tussenmenselijk ontmoeten. Dit maakte het nemen van adequate pedagogische en onderwijskundige maatregelen bijzonder moeilijk, temeer daar het al gauw duidelijk werd dat integratieve oplossingen de voorkeur verdienden. De consequentie daarvan is echter dat niet alleen allochtone kinderen in het beleid betrokken moeten worden; migratie wijzigt ook de opvoedingssituatie van autochtone kinderen. Dit heeft beleidsmakers van overheidswege voor welhaast onoverkomelijke moeilijkheden geplaatst, hetgeen zichtbaar werd door een overdaad aan specifieke beleidsmaatregelen voor de migranten en hun kinderen. Met betrekking tot opvoeding en onderwijs zijn die in grote lijnen als volgt te rangschikken:

- 1. *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC). Hierover wordt door de elkaar fel bestrijdende voor- en tegenstanders verschillend gedacht. Ook onderzoeksresultaten spreken elkaar sterk tegen. Tekenend is de constante terugdringing van het aantal toegestane uren met de bedoeling het OETC buiten de reguliere schooltijden te krijgen en het schrappen van de C. De jaren 1997/98 vormen een overgangsfase tussen OET en een geheel nieuwe opzet: OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen).

- 2. *Tweede taalverwerving* (NT2). Dit betreft de vraag in welke taal allochtone kinderen 'aanspreekbaar' gemaakt moeten worden. De verschillende beginsituaties van kinderen bemoeilijken het tot een consensus te komen. Ook hier lopen onderzoeksresultaten uiteen.

- 3. *Intercultureel Onderwijs* (ICO). Er is sprake van een *intercultureel* pedagogisch streven als men, door middel van het leren kennen van elkaars cultuuruitingen, probeert kinderen op te voeden tot wederzijds respect, in de hoop dat zij hun weg in de multiculturele samenleving zullen vinden. Omdat het moeilijk is deze doelstelling in handlingsmogelijkheden te vertalen, zijn de verwachtingen van een cognitieve benadering van 'intercultureel onderwijs' het grootst. De overweging daarbij is dat kennis van andere culturen als vanzelfsprekend tot respect zal leiden voor de 'ander' die deze culturen vertegenwoordigt, en die ons in zijn allochtone 'anders-zijn' ontmoet. Om

dit te bewerkstelligen worden 'interculturele' methoden ontwikkeld en 'interculturele' dagen en projecten georganiseerd, die vaak sterk folkloristisch van aard zijn.

Daarnaast bestaat er ontmoetings- en belevingsgetinte benadering van 'intercultureel onderwijs'. Deze aanpak is aanmerkelijk minder populair en berust op een omgekeerd principe: niet *cognitie* leidt tot gedrags- en mentaliteitsverandering en respect voor de ander, maar een '*interculturele houding*' als voorwaarde tot een beter begrip van culturen. Deze houding gaat uit van een ander kennisbegrip en heeft daarom een ander karakter dan de visie die achter zogenaamde 'interculturele' methoden of projecten steekt. Een interculturele houding ontkent deze methoden niet, maar kan er ook niet het primaat aan toekennen. Vanuit het houdingsprincipe vervullen deze projecten een secundaire, aanvullende functie. Hier reeds blijkt de noodzaak van een juiste begripsdefiniering. 'Interculturaliteit' kan blijkbaar als dekmantel dienen voor velerlei opvattingen. Deze studie wil ertoe bijdragen aan deze onduidelijkheid een einde te maken.

Deze algemeen gehanteerde indeling, waarin een 'driesporenbeleid' te herkennen is, werkt versluisend en gaat ten koste van het laatste punt 'interculturaliteit'. Er is niets tegen het nemen van speciale beleidsmaatregelen ten gunste van kinderen van migranten, zodat hun intrede in de multiculturele samenleving die Nederland geworden is, zo soepel mogelijk zal verlopen. De initiatieven ten aanzien van het onderwijs aan allochtone kinderen - OALT (OECT) en NT2 - zijn omvangrijk en veelvuldig op hun effecten onderzocht. Onze studie zal daaraan geen aandacht besteden.

Het plaatsen van het ICO echter onder de noemer 'beleidsmaatregelen migratieproblematiek', vergroot de kans dat dit aspect eveneens uitsluitend gereserveerd wordt voor het allochtone deel van de schoolbevolking. Daarmee wordt voorbijgegaan aan het integratieve doel, dat aan iedere opvatting van 'intercultureel onderwijs' ten grondslag ligt. In deze studie wordt daarom een lans gebroken voor een tweesporig onderwijsbeleid, dat zich specifiek richt op allochtone kinderen en op een meer algemeen pedagogisch onderwijs- en opvoedingsbeleid, dat zich op zowel allochtone als autochtone kinderen richt. Bij een eenzijdige nadruk op migratie binnen de begrenzingen en opvattingen van interculturaliteit, kan van wederkerigheid in de interculturele ontmoeting nooit sprake zijn, althans dat is de gedachte die in deze studie wordt uitgewerkt.

De inhoudelijke invulling van interculturaliteit verlangt een diepgaand inzicht in de manier waarop kinderen hun leven in multiculturele situaties beleven. Daarom moet de vraag naar de beleving van kinderen in die situaties en de wijze waarop zij elkaar daarin ontmoeten voorafgaan aan de vraag naar de vormgeving van 'intercultureel onderwijs'. De eerste vraag moet beantwoord worden op het voorwaardelijke domein van interculturele opvattingen. De condities, bestaande uit een andere houding als voorwaarde tot een beter begrip van kinderen, en de vraag naar de beleving als voorwaarde tot een verantwoorde en doordachte vormgeving en inhoud van het onderwijs, zullen deze studie bepalen. De tweede vraag naar vorm en inhoud van 'intercultureel onderwijs' blijft voor onderwijskundigen gereserveerd.

Het bovenstaande heeft tot gevolg dat dit onderzoek in drie fasen wordt uitgevoerd:

- in het eerste deel: '*belevingswereld: belevingsonderzoek onderzocht*', worden enkele studies naar belevingsaspecten van kinderen onder de loep genomen, met de bedoeling ons een beeld te vormen van de voorhanden zijnde kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Vanwege onze keuze voor een kwalitatieve aanpak is het noodzakelijk het te hanteren begrippenkader (beleving/ervaring) zo nauwkeurig mogelijk te bepalen;
- in het tweede deel: '*tussenwereld: wijsgerige reflectie op de beleving*', vindt een wijsgerig-antropologisch oriëntatie op 'het "probleem" van de ander' plaats. Dat gebeurt met behulp van Merleau-Ponty's concept van de 'tussenwereld' met het doel op grond daarvan het begrip 'belevingswereld' in kaart te brengen. Door het '*intermonde*'concept van Merleau-Ponty te confronteren met de migratieproblematiek krijgt het wijsgerig 'probleem' van de ander een sterk *interculturele* dimensie;
- in het derde deel: '*interculturele wereld: pedagogische ondervraging van de beleving*', staan pedagogisch-fenomenologische vragen betreffende de beleving van het anders-zijn van kinderen in multiculturele situaties centraal. Hierin wordt gebruik gemaakt van de 'instrumenten' die reflectie op de wijsbegeerte van Merleau-Ponty heeft opgeleverd. Bovendien wordt in dit laatste deel een aanzet gegeven tot een 'intermondiale' benadering van interculturaliteit, met het doel leerkrachten tijdens hun opleiding bewust te maken van het gevaar van

monoculturele vooringenomenheid. Ook na het door de Europese Unie uitgeroepen *Jaar tegen Racisme* (1997) moeten initiatieven ontwikkeld worden om leerkrachten te helpen zich te ontdoen van elke vanzelfsprekendheid rond opvoeding- en onderwijsvraagstukken, die per definitie multicultureel zijn.



## NOTEN BIJ: DEEL I HOOFDSTUK 0

1... Kwant karakteriseert het denken van Merleau-Ponty als een '*wijsbegeerte van de ontmoeting*', zoals duidelijk wordt uit zijn op Merleau-Ponty gebaseerde studie dat dezelfde titel draagt (Kwant, 1961). Op grond van dit werk werd Merleau-Ponty min of meer in Nederland geïntroduceerd. Het inspireerde mij indertijd tot nadere verdieping van zijn denken.

2... Merleau-Ponty, M., '*Résumés de cours, Collège de France 1952-1960*', Paris 1968, p.25. Een overzicht van de titels van het werk van Merleau-Ponty (alsmede de gebruikte afkortingen) is opgenomen in de literatuurlijst.

3... Vertaling van: '*Die Schule als Wege des Kindes, Versuch einer Anthropologie der Schule*', Braunschweig 1963 (2e Auflage, 1e Auflage 1960).

4... De bundel verscheen onder redactie van B.Levering en L.Vriens.

.. Langeveld overleed op 15 december 1989.

6... Vertaald en ingeleid door Th. de Boer en van een nawoord voorzien door C. van Parreren. Het is een vertaling van: '*Phenomenology and the foundations of psychology*', in: '*Nebraska symposium on motivation of psychology*', vol.23-1975, Lincoln-London 1976.

7... Ook elders vermeldt Beekman nadrukkelijk zijn afkomst: "De auteur (Beekman SK) weet zich een deel van een traditie, de zogenaamde Utrechtse School; voor de pedagogiek kan men zeggen: de school van Langeveld" (Beekman, 1984, p.19/20).

8... In een boekbespreking laat Klinkers zien dat Bijl hier een belangrijk stuk grondslagenonderzoek verrichtte op een terrein 'waarvoor we in ons taalgebied eigenlijk alleen maar Langeveld's Capita ter beschikking hebben'. Zijn 'impliciete schrijfstijl' zou er de oorzaak van zijn dat de stem van Bijl nauwelijks werd gehoord (Klinkers, p.279).

9... Beekman werkt dit onder andere uit in zijn afscheidsrede '*Onderzoeker met hart en ziel*' op 12 september 1986.

10... Gebeurtenissen die overigens door de commotie rond de kindermoorden in België ruimschoots zijn overtroffen (96/97).

11... Gebruikt werd de 6e druk (1964). In latere drukken spreekt Langeveld van 'hunzelf'.

12... Naar aanleiding van het proefschrift van Vriens ontstond een polemiek met Van IJzendoorn over de navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek. Van IJzendoorn stelt daarin: "In Nederland wordt nog altijd meer over kwalitatief onderzoek gepraat en geschreven dan dat het in praktijk wordt gebracht. Het is de verdienste van de Utrechtse belevingsonderzoekers vroegtijdig te hebben ingezien dat alleen aan de hand van daadwerkelijke pogingen tot kwalitatief onderzoek een zinvolle discussie erover mogelijk is" (Van IJzendoorn, 1989, p.97). De discussie die Van IJzendoorn wil voeren is echter geheel op de tegenstelling kwantitatief versus kwalitatief onderzoek gericht. Hij verwijt Vriens 'een verkapte kwantitatieve studie' te hebben geschreven (Van IJzendoorn, 1989, p.101/102). Zo signaleert hij dat Vriens zijn conclusies 'in ordinale termen' giet als hij aangeeft hoe vaak kinderen een grondlijn tekenden, of termen gebruikt als 'vrijwel alle ouders', 'meer of fellere kleuren', 'sommige jongens' etc., zonder te vermelden wat 'meer', 'minder', 'vaak', 'sommige' etc. betekenen. Vanuit deze optiek noemt Van IJzendoorn de opmerking 'dat ongeveer een kwart van de kinderen vanaf tien jaar met enige bezorgdheid de toekomst tegemoet ziet': 'één van de belangrijkste conclusies van Vriens': "Dit is een opvallend kwantitatieve conclusie uit een kwalitatief onderzoek" (Van IJzendoorn, 1989, p.102). Deze voorbeelden maken duidelijk hoe weinig Van IJzendoorn inhoudelijk geïnteresseerd is in het werk van Vriens. Toch opteert Van IJzendoorn 'onverkort voor een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden': "(...) het inbouwen van kwantificerende elementen in een kwalitatief onderzoek hoeft geen afbreuk te doen aan de kwalitatieve aspecten" (Van IJzendoorn, 1989, p.104/105).

In een reactie refereert Vriens aan deze wens tot integratie: "Van IJzendoorn's bijdrage is uiteindelijk toch geschreven vanuit normeringen van een kwantitatieve methode, die haar tekortkomingen wel wil aanvullen met kwalitatieve gegevens. Dat is integratie op een wel erg eenzijdige grondslag, als je in zo'n

geval al van integratie wilt spreken" (Vriens, 1989, p.109). Vriens noemt de conclusies van Van IJzendoorn te voorbarig, louter gebaseerd op betrekkelijk kleine onderwerpen, zonder aandacht te besteden aan de belangrijkste delen van het onderzoek (Vriens, 1989, p.108). Door echter toe te geven dat kwantitatieve methoden voor gedeelten van zijn onderzoek misschien nauwkeuriger informatie opgeleverd zouden hebben (Vriens, 1989, p.109), kan Vriens zich gedeeltelijk vinden in de wens van Van IJzendoorn 'om kwalitatief onderzoek met een kwantificerende benadering aan te scherpen': "Een integratie van kwantificerende en kwantitatieve methoden kan wellicht een einde maken aan de verlamdende methodenstrijd die de sociale wetenschappen naar mijn mening al te lang geteisterd heeft (...)" (Vriens, 1989, p.107).

13... Vriens doelt op Beekmans artikel in het tijdschrift *'Utrechtse Pedagogische Cahiers'*, 1984, no.6: *'Het kritisch vermogen vaneen fenomenologische aanpak'*.

14... Van den Berg-Eldering in: *'Katholiek Schoolblad'* (jan. 1983) nr.1, p.22. Zie ook Dors (1984), p.25.

15... In het eerste deel komen Bleeker en Mulderij aan het woord, die ten aanzien van dit probleem stellen: "(...) we zijn er niet op uit een afgeronde theorie te ontwerpen. Overigens geen gemakzucht, het kan eenvoudig niet, het leven van gehandicapte kinderen is er te polyform voor" (Bleeker en Mulderij, 1989, p.94).

16... Deze 'geschiedenis' wordt in het laatste deel besproken.

De twintigste eeuw is de eeuw van het kind.  
Daar heb ik nooit van geprofiteerd.  
Ik ben opgevoed om volwassen te worden.  
Maar dit is geen eeuw voor volwassenen.  
Ik heb nooit geprofiteerd van de voorrechten  
en kansen die de volwassenen in de negentiende eeuw hadden  
en ook niet van die van het kind uit de twintigste eeuw.  
Ik ben gevallen tussen twee stoelen.  
Iedereen kan mij aan.

W.F.Hermans: Ik heb altijd gelijk, Amsterdam 1973 (7e) p.86

## EERSTE DEEL - BELEVINGSWERELD

### - BELEVINGSONDERZOEK ONDERZOCHT -

Eén van de belangrijkste pedagogische uitgangspunten luidt dat leerkrachten hun onderwijs- en opvoedingstaken slechts kunnen vervullen als zij de kinderen in hun klas 'kennen' of, nader toegespitst, als zij 'inzicht' hebben in de *'belevingswereld'* van kinderen. Daartoe worden zij gevormd aan pedagogische opleidingen, die aan het principe van het 'uitgaan van de belevingswereld van het kind' een hoge prioriteit toekennen. In een louter uniforme, *monoculturele* wereld, waarin kinderen op het eerste gezicht weinig van elkaar verschillen, lijkt dat weinig problemen op te leveren. De huidige wereld echter is niet monocultureel en het is de vraag of dat ooit zo is geweest. Onze wereld is pluriform, *multicultureel* van aard. Dit maakt een al te vanzelfsprekend 'uitgaan van de belevingswereld' discutabel.

Om de vraag naar de beleving van multiculturaliteit pedagogisch in te kaderen en vanuit die discipline te beantwoorden, is veel studie nodig. Maar wie naar bruikbare data zoekt komt tot de

ontdekking dat de beleving van kinderen in multiculturele situaties nog maar weinig is onderzocht, zeker niet vanuit het inzicht dat in zulke situaties zowel allochtone als autochtone kinderen leven. Wel zijn in de loop der tijd diverse oplossingen voor de migratieproblematiek bedacht. Dat heeft een toenemend aantal migrantendeskundigen opgeleverd, al behoren daartoe maar weinig belevingsonderzoekers. Dat is begrijpelijk, belevingen zijn moeilijk in gemakkelijk overdraagbare kwantitatieve termen te omschrijven. Kwalitatief onderzoek zou daarom meer voor de hand moeten liggen. De moeilijkheid is echter een algemeen navolgbare kwalitatieve methode te vinden die recht doet aan de manier waarop kinderen de multiculturele situaties, waarin zij leven, beleven. Met andere woorden, aan welke voorwaarden moet een methode voldoen om dit doel te bereiken? In dit eerste deel worden de voorwaarden tot een beter inzicht van de belevingswereld te komen nader onderzocht.

In het eerste hoofdstuk worden twee pogingen tot kwantitatief belevingsonderzoek geanalyseerd teneinde na te gaan in hoeverre het mogelijk is subjectieve fenomenen als belevingen met objectieve middelen en methoden te onderzoeken. Wij beperken ons tot studies waarin geprobeerd is door middel van kwantitatieve meetinstrumenten - vooral statistisch verwerkte vragenlijsten - belevingsgegevens van allochtone kinderen te verkrijgen.

Omdat er weinig kwalitatief onderzoek naar de beleving van kinderen in multiculturele situaties beschikbaar is, en het op voorhand niet duidelijk is hoe de kwantitatieve analyse belevingsgegevens kan hanteren, wenden wij ons vervolgens in het tweede hoofdstuk tot de methode van het meer fenomenologisch georiënteerde onderzoek, in dit geval met betrekking tot de beleving van autochtone kinderen. Daarin bepalen wij ons tot een aantal studies van kwalitatieve belevingsonderzoekers en proberen wij te achterhalen of hun onderzoeksmethoden exemplarisch zijn voor een studie naar de beleving van kinderen in multiculturele situaties.

Tenslotte wordt in het derde hoofdstuk een aanzet gegeven tot het zoeken van een alternatief, een 'derde' weg. Wij zijn daartoe genoodzaakt omdat uit beide voorgaande hoofdstukken blijkt dat enerzijds de objectieve kwantitatieve analyse geen mogelijkheden biedt tot het bestuderen van subjectieve belevingsgegevens, en anderzijds duidelijk wordt dat niet iedere interpretatie van een fenomenologische kwalitatieve belevingsanalyse geschikt is voor dat doel. Om de oorspronkelijke betekenis van het belevingsbegrip recht te doen, en het op zinvolle wijze te doen fungeren in de multicultureel pedagogische situatie, om een beter inzicht te krijgen in de belevingswereld van kinderen, is reflectie op een wijsgerig-antropologisch alternatief onvermijdelijk. Dit derde hoofdstuk bereidt het tweede, centrale deel van deze studie voor.

Veel hedendaags sociaal(pedagogisch)-wetenschappelijk onderzoek is kwantitatief van aard. Ook de beleving van allochtone kinderen is op die wijze onderzocht. In dit hoofdstuk zullen wij ons via een tweetal onderzoeken speciaal op die categorie richten. Dat betreft in de eerste paragraaf het proefschrift '*Herkomst, kennis en kansen*' (1987) van De Jong, die gedurende een aantal jaren allochtone en autochtone kinderen op hun weg van basis- naar voortgezet onderwijs volgde, en vervolgens in de tweede paragraaf de dissertatie '*Zelfbeleving van jeugdige allochtonen*' (1992) van Verkuyten, die de beleving centraal stelt. Wij richten ons daarbij nadrukkelijk niet op de inhoudelijke aspecten van deze onderzoeken, maar beperken ons louter tot de vraag op welke manier kwantitatieve onderzoekers denken subjectieve belevingen voor hun onderzoeksdoeleinden te kunnen objectiveren.

\*1\* Het affectieve domein

De Jong begint zijn studie met een uitgebreid overzicht van de korte periode waarin Nederland tot immigratieland is geworden. Voor het onderwijs heeft dit grote gevolgen gehad, want als meer dan tien 'anderstalige leerlingen' zich aanmelden, 'is de kans op een betrekkelijk simpele onderwijskundige oplossing verkeken': "Zolang het om een of twee anderstaligen in een klas gaat, valt dit probleem nogal mee. Een ervaren en daartoe speciaal opgeleide leerkracht zou zonder de andere leerlingen te kort te doen, ook hun goed onderwijs kunnen geven. Zodra het percentage allochtonen groter wordt en het merendeel van hen, naar Nederlandse maatstaven gemeten, grote achterstanden heeft, wordt het ook voor de meest gemotiveerde leerkracht onmogelijk aan alle kinderen (...) op een behoorlijk niveau les te geven. Wanneer dit kritische punt wordt bereikt, is echter moeilijk te zeggen" (De Jong, p.21 en 27).

Om dit 'kritische punt' te vinden zijn getallen nodig. De Jong denkt sterk in getallen, zoals blijkt uit zijn aanval op Rabbae, toenmalig directeur van het Nederlands Centrum voor Buitenlanders. In een rede (1983) verdedigde Rabbae de stelling dat de migratieproblematiek in een beginstadium verkeerde en dat het einde daarvan nog niet in zicht was. De Jong kan zich met deze redenering niet verenigen: "Vermoedelijk was hij er zich toen nog niet van bewust dat aan de gezinshereniging zoetjes aan een einde was gekomen, en dat de hoge geboortecijfers van allochtone groeperingen een dalende tendens vertonen. Het meest opmerkelijk echter is de impliciete veronderstelling, dat ook klein- en achterkleinkinderen van de huidige allochtonen nog steeds als allochtonen dienen te worden beschouwd" (De Jong, p.25). Naar de Jong meent heeft dit grote gevolgen voor het onderwijs in eigen taal en cultuur: "Nu de gezinshereniging ten einde is gekomen, zal bovendien de behoefte aan een intensieve opvang in de moedertaal gedurende de eerste jaren van het lager onderwijs sterk afnemen" (De Jong, p.40).

Met deze woorden is de toon van De Jongs studie gezet; de wens lijkt hier de vader van de gedachte. Het is sterk de vraag of nu, ruim tien jaar later, de gezinshereniging beëindigd is. Immers, er is een sterke tendens bij de tweede generatie allochtonen de huwelijkspartner uit het land van herkomst te betrekken, vandaar dat men liever van 'gezinsvorming' spreekt; een term overigens die niet helemaal de specifieke hieraan verbonden problematiek dekt. Bovendien is de veronderstelling dat allochtonen over twee generaties volkomen geassimileerd zouden zijn betwifelbaar en alleen vanuit de wens tot eenzijdige aanpassing te vatten. Dat de gecompliceerde problematiek van het onderwijs in eigen taal en cultuur zich daarenboven als vanzelf lijkt op te lossen, is dan voor beleidsmakers een prettige bijkomstigheid.<sup>1</sup>

Ten aanzien van integratie hanteert De Jong heldere termen: "Integreren betekent in de praktijk dat tenminste één partij zich aanpast aan het gedrag van de ander. Dit aanpassen kan in principe van 'beide' kanten komen, maar in Nederland is er geen sprake van een biculturele situatie, maar van een

sterke dominant en een zwakke en veelkleurige minderheid" (De Jong, p.42). Dit betekent voor migranten een zich volledig aanpassen aan de Nederlandse gedragsregels en een langzaam voortschrijdend verlies van de oude culturele achtergrond: "Er zijn tussenwegen en overgangsfasen op de weg naar integratie, maar een eindstation waar zowel van volledige integratie als van volledig behoud van de eigen cultuur kan worden gesproken, ligt in Utopia" (De Jong, p.42).<sup>2</sup>

Welke die 'tussenwegen' zijn maakt De Jong niet duidelijk. Wel dat iemands zelfbeeld nauwelijk door sociale omstandigheden kan worden beïnvloed: "Er is geen enkele reden om aan te nemen dat kinderen die behoren tot etnische minderheidsgroeperingen psychisch minder gezond zouden zijn dan andere mensen" (De Jong, p.43). Dat is geruststellend, vooral voor hen die de zorg voor beleidskwesties op zich genomen hebben, temeer daar de angst voor verlies van identiteit uit de lucht gegrepen is, aldus De Jong. Het is slechts een kwestie van verandering: "De van oorsprong Turkse leerling, wordt hier een Hollandse Turk en misschien straks een Turkse Hollander. Dit hoeft geen enkel probleem op te leveren: in elke situatie is er sprake van een volkomen eigen identiteit" (De Jong, p.43).

Voor de leerkracht met allochtone kinderen in de klas houdt dit in dat hij zich geen zorgen hoeft te maken. De situatie is eenvoudig en gemakkelijk te overzien. Eigenlijk is er niets aan de hand, een hele geruststelling voor de leerkrachten die in de visie van De Jong doorgaans van weinig pedagogische creativiteit getuigen: "(...) 'amateurs', die niet waren opgeleid voor het ontwikkelen van lesmateriaal en die evenmin waren geschoold in de finesses van de didactiek van het Nederlands als tweede taal" (De Jong, p.30).

Dit geldt ook voor de pogingen tot het initiëren van 'intercultureel onderwijs': "Sommige onderwijsgeevenden zijn na enkele teleurstellende initiatieven nogal huiverig geworden van ICO-lessen. In hun eerste pogingen begrip te kweken voor het anderszijn van de allochtonen, oogstten zij een versterking van vooroordelen en stereotypen. In plaats van met begrip namen de kinderen met afgrijzen kennis van sommige voedselkeuzes, bereidingswijzen en tafelmanieren" (De Jong, p.46). De Jong pleit voor een 'neutrale aanpak' van intercultureel onderwijs, zodat het onnodig is 'confronterende zaken' te behandelen. Leerkrachten moeten geen aandacht schenken aan 'alles wat ons scheidt', maar uitgaan van de 'fundamentele gelijkheid van alle mensen': "Voor zover er verschillen zijn (huidskleur, haar) zal het onderwijs dienen te benadrukken dat die niet essentieel zijn, dat wil zeggen, geen afbreuk doen aan de onderlinge gelijkwaardigheid" (De Jong, p.46).

Deze visie is weliswaar plausibel, maar te simpel. Tegenover gelijkheid staat de uniciteit van de mens, die met name uit verschillen met anderen blijkt. Een pedagogische benadering moet beide aspecten recht doen en is dus principieel dialectisch. Door hierover te licht te denken kan alleen nog maar een beperkte opvatting van interculturaliteit ontstaan. Dat blijkt als De Jong kiest voor een cognitieve aanpak van voor intercultureel onderwijs waarbij alle vakken 'iets intercultureels' in hun pakket opnemen. Voor de vakken wereldoriëntatie is dat naar zijn mening geen probleem: "Maar ook bij rekenen en Nederlandse taal kan soms de allochtone historische origine van symbolen en woorden worden benadrukt" (De Jong, p.47).<sup>3</sup> In het derde deel wordt op deze problematiek nader ingegaan.

Wenden wij ons vervolgens tot enkele saillante resultaten van De Jongs massale, reeds in 1981 gestarte longitudinale onderzoek onder Rotterdamse allochtone jongeren. Zij kregen gedurende enkele jaren van tijd tot tijd vragenlijsten voorgelegd, waarop zij de meest uiteenlopende vragen moesten aankruisen. Deze vragen betroffen hun woonsituatie, gezinsomstandigheid, tijdsbesteding etc., alles in termen van Cronbachs alpha's, correlaties, standaarddeviaties, F-ratio's en p-waarden overzichtelijk verwerkt. Ook werden intelligentie en taalvaardigheid gemeten, de schoolkeuze-adviezen bestudeerd en de leerprestaties vergeleken met het onderwijsklimaat op de betreffende scholen.

Voor ons is vooral het deel relevant dat zich in het zogenaamde 'affectieve domein' afspeelt:

'De houding tegenover het onderwijs'. De vragen binnen dit domein luiden als volgt: 'ik ga met plezier naar school', 'meestal ga ik graag naar school', 'ik wou dat ik al van school was'. Eén van de conclusies luidt: "De schoolhouding blijkt niet samen te hangen met de score op de Galo-test. Wel bestaat er een zwakke samenhang ( $r=.19$ ) tussen de houding, gemeten in de zesde klas en het schoolkeuzeadvies. Deze samenhang is statistisch significant" (De Jong, p.128/129). Aan de hand van vragen als: 'vaak begrijp ik de lessen niet', 'vaak denk ik dat ik te weinig kan' of 'vaak zit ik onder de les te dromen' brengt De Jong in strikt statistische bewoordingen de leerproblemen en het 'academisch zelfbeeld' in kaart: "De correlatie tussen de schoolhouding en de leerproblemen heeft in de zesde klas en in de brugklas een waarde van  $-.38$ , terwijl de coëfficiënt in de tweede klas  $-.41$  bedraagt" (De Jong, p.130).

Terugblikkend op zijn bevindingen binnen het affectieve domein noteert De Jong eerst wat hij verwachtte, namelijk een grote kans op het ontstaan van een negatief zelfbeeld dat het zelfvertrouwen aantast en het leerproces nadelig beïnvloedt: "De in dit hoofdstuk gepresenteerde uitkomsten laten een totaal ander beeld zien. Allochtone leerlingen staan niet negatief tegenover het Nederlandse onderwijs. Hun houding tegenover de school is zelfs positiever dan die van autochtone scholieren" (De Jong, p.155). Ook zijn allochtone jongeren ijverig en gemotiveerd, vandaar dat De Jong concludeert: "Er is geen enkele reden om de verklaring van lagere schoolprestaties of minder florissante schoolloopbanen van allochtone leerlingen te zoeken in gevoelsmatige aspecten" (De Jong, p.205). Daarmee zijn wij blijikbaar voldoende ingelicht over het 'affectieve domein' van allochtone jongeren. Aan de betrouwbaarheid van het onderzoek hoeft niet te worden getwijfeld: "De factorladingen zijn voldoende hoog en dat geldt ook voor de meeste Cronbachs alpha's. Enkele alpha's zijn wat lager dan de  $.80$  die als vuistregel wordt gehanteerd" (De Jong, p.155).

Ook onderzoekt De Jong de verhouding tussen onderwijsklimaat en leerprestaties. Vragen als: 'de meeste leerkrachten geven goed les', 'de meeste leerkrachten doen hun best voor ons' en 'de meeste leerkrachten proberen ons veel te leren', worden in een tweepuntsschaal ondergebracht: 'mee eens' en 'helemaal mee eens'. Het resultaat toelichtend stelt De Jong: "De gedachte dat een kindgerichte benadering indirect, via beïnvloeding van de schoolhouding, uiteindelijk tot betere leerresultaten zal leiden, wordt door dit onderzoek niet bevestigd" (De Jong, p.191). Hij merkt op dat scholen die het kind centraal stellen een 'lichte neiging' hebben de leerstof niet meer belangrijk te vinden: "Wij onderwijzen kinderen, geen leerstof", zou hun slogan zijn (De Jong, p.191).

De Jongs verwachtingen van de onderzoeksresultaten zijn dus niet bewaarheid, integendeel: allochtone jongeren staan positief tegenover het Nederlandse onderwijs, gaan graag naar school, hebben een positief zelfbeeld, zijn ijverig en gemotiveerd. En dat alles dank zij de leerstofgerichte instelling van de scholen waarop deze kinderen gaan. Een kindgerichte instelling is juist nadelig voor allochtone kinderen. Deze kinderen moeten in de visie niet worden aangesproken in het 'affectieve domein', maar in het 'cognitieve domein', omdat daar de prestaties worden geleverd. Om die prestaties nog te verhogen beveelt De Jong aan meer aandacht aan het huiswerk te schenken, al zal dat voor allochtone leerlingen, gezien hun thuissituatie, wel moeilijk zijn (De Jong, p.209).

Tot zover enkele hoofdpunten uit het onderzoek van De Jong, dat zoals te begrijpen is, hier en daar tot heftige polemieken heeft geleid. Vanwege de relevantie met onze eigen problematiek volgen wij hieronder enkele van de voornaamste argumentaties. Wij beperken ons daarbij tot de discussie die De Jong in het tijdschrift 'Samenwijs' met zijn opponent Everts voerde.

Everts<sup>4</sup> acht De Jongs diagnose eenzijdig. Hij pretendeert het gevoelsleven te onderzoeken, maar: "In het onderzoek naar het affectieve domein heeft hij ijver, prestatie-motivatie en beroepsaspiraties onderzocht. Dit is geen onderzoek naar het gevoelsleven, maar naar het streefleven van kinderen". Volgens Everts worden gevoelens bepaald door de aard van de relaties tussen kinderen

uit eigen of uit andere etnische groepen, en kunnen moeilijk met vragenlijsten onderzocht worden: "Deze gevoelens zijn het scharnier waar het hele schoolleven van een allochtoon kind om draait. Daar heeft De Jong geen onderzoek naar gedaan".

Everts, die zegt een 'onbehaaglijk gevoel' gekregen te hebben bij het lezen van dit proefschrift, heeft grote bezwaren tegen de eenzijdige visie van De Jong op het aanpassingsprobleem, dat 'verhuld in statistische taal' wordt weergegeven. Wie op grond van die visie tot aanbevelingen wil komen 'die diep ingrijpen in het schoolleven' van kinderen, heeft eerder een grenzeloos vertrouwen in de macht van het getal dan in belevingsuitingen, die niet zo gemakkelijk in tabellen weergegeven kunnen worden, aldus Everts.

Enige nummers later reageert De Jong<sup>5</sup> verontwaardigd op deze bedenkingen: "Wel opzienbarend is dat er mensen tegen deze uitkomsten en aanbevelingen in het geweer komen". Hoe kan iemand zijn 'goede bedoelingen' in twijfel trekken. De zich beledigd voelende onderzoeker noemt enkele punten uit de kritiek, zoals de kwestie van de vragenlijsten: "Daardoor zou ik niet weten wat er zich in de scholen afspeelt. Ik ben scholier geweest en ook meer dan vijf jaar leraar in het voortgezet onderwijs".<sup>6</sup>

De Jong ontkent dat zijn visie eenzijdig is. Hij daagt zijn opponent uit een publicatie te noemen die 'breder van opzet is en meer facetten heeft belicht en waarbij de gegevensverzameling zo uitgebreid is geweest'. Allochtonen mogen dan problemen ervaren, legt hij nogmaals uit: "Maar die problemen liggen voornamelijk op het cognitieve vlak en niet of nauwelijks op het gevoelsmatige vlak". Behalve dat zijn onderzoek tot dat inzicht leidde, bleek bovendien "(...) dat allochtone leerlingen met meer plezier naar school gaan dan Nederlandse leerlingen. Ze blijken een positievere houding tegenover het schoolgaan hier te hebben". Dat was alleen met vragenlijsten na te gaan; een andere methode is er niet. De Jong vraagt daarom: "Kan hij (Everts SK) mij uitleggen, hoe het observeren van kinderen in de klas diepere inzichten in het gevoelsleven van scholieren kan opleveren dan hetgeen zij daar zelf over vertellen? Hij *ziet* alleen de buitenkant van wat ze doen en moet dat interpreteren. (...) Ik betwijfel in hoge mate of klaslokaal-observaties tot dieper graven leiden en tot een betere benadering van de waarheid. Ik betwijfel of anoniem en schriftelijk gegeven antwoorden kwalitatief minder waard zijn dan de observaties van gedrag waar 'een vreemde pottekijker' bij is".

Met deze woorden zijn wij diep doorgedrongen in de problematiek van de methodekeus en de maatschappelijke relevantie daarvan. Er liggen 'werelden van verschil' tussen visies van wetenschappers die zich ogenschijnlijk met dezelfde problematiek bezighouden. Naar mijn mening kunnen belevingen van kinderen pas bestudeerd worden na een zorgvuldige afweging van methoden die werkelijk belevingen aan het licht kunnen brengen. Zo niet, dan lopen wetenschappelijke uitspraken een grote kans een farce te worden, zoals enkele van De Jongs conclusies aantonen. In zijn polemieek met Everts<sup>7</sup> zien wij namelijk hoe hij stelt: "De relaties van allochtone leerlingen met hun leraren zijn volgens beide partijen over het algemeen goed. Mijn verklaring is, dat dit komt door dat het Nederlandse onderwijs kindgericht is en positief staat tegenover het kansarme kind. (...) Weinig of niets wijst erop, dat de leraar-leerlingrelatie in het geval van allochtone leerlingen minder goed zou zijn dan bij autochtone leerlingen. (...) Het grote verschil tussen allochtone en autochtone kinderen is het verschil in testresultaten en schoolprestaties".

De conclusie is duidelijk, het Nederlandse onderwijs is kindgericht, al mag het 'affectieve domein' wat De Jong betreft best verwaarloosd worden ten gunste van het 'cognitieve domein'. Ook is het evident dat De Jong met zijn resultaten zijn opdrachtgevers een dienst bewijst. Ontwerpers van het onderwijsbeleid baseren hun visie grotendeels op de uitslagen van zulk onderzoek. Zij horen graag dat het Nederlandse onderwijs kindgericht is en positieve kansen biedt aan kansarme kinderen. De



uitkomst van kwantitatief onderzoek, zoals dat van De Jong, is duidelijk, overzichtelijk en gemakkelijk vertaalbaar in termen van beleid en regelgeving. Daarom zet hij zijn twijfels uiteen ten aanzien van de vraag of een ander beleid, een andere benadering, andere doelstellingen en normen de problemen rond migratie kunnen verhelpen: "Kunnen we dan tot effectieve beleidsmaatregelen komen? Ik betwijfel dat ten zeerste". Kinderen van migranten moeten nu eenmaal in de Nederlandse samenleving leven, stelt De Jong, dat is de 'realiteit': "Daarom is het uitgaan van een Nederlandse norm toch beter. (...) Tot onze samenleving reken ik zeker ook de immigranten. Maar dat neemt niet weg dat daarin Nederlandse normen en waarden sterk dominant zijn. Als socioloog constateer ik dat vier procent allochtonen van diverse etnische- en culturele origine, daaraan weinig kunnen veranderen. Niet alleen door hun kwantitatieve minderheidspositie, maar ook door hun onderlinge diversiteit". Bovendien is het zo: "(...) dat de inhoud en de structuur van het Nederlandse onderwijs niet op korte termijn kunnen worden aangepast aan deze nieuwe heterogene, maar zich gaandeweg homogeniserende leerlingengroep. De eenzijdigheid die mij wordt verweten, is de eenzijdigheid van het proces van sociale integratie".<sup>8</sup>

De Jong kan dus als wetenschapper, afhankelijk van opdrachtgevers en subsidieverstrekkingen, moeilijk tot andere conclusies komen. Toch weet hij als socioloog natuurlijk ook dat zijn 'vier procent' de realiteit geweld aandoet. Een landelijk gemiddelde is nog geen indicatie voor de situatie in de regio's. Zo is het percentage Amsterdamse allochtonen beduidend meer dan 'vier procent'. De Jong reduceert hier een tweezijdig proces als 'sociale integratie' tot eenzijdigheid. Het beleid is immers goed, daaraan valt niet te twijfelen. Dan is het onnodig in nieuwe termen te denken en blijven de oude onderwijsdoelstellingen overeind. De evidenties zijn immers niet veranderd! Wachten we lang genoeg tot de leerlingengroep gehomogeniseerd is, dan heeft het heterogeniteitsprobleem zich als vanzelf opgelost. Mochten er al problemen zijn, dan veroorzaken de migranten die zelf. Maar hun percentage is zo gering dat niemand zich daarover hoeft druk te maken.<sup>9</sup>

Het is niet te verwonderen dat de groep 'leerkrachten eigen taal en cultuur' binnen de onderwijsvakbond ABOP een noodkreet slaakt.<sup>10</sup> De groep constateert dat De Jong begonnen is met 'een nieuw offensief' tegen het OETC: "Hij heeft de slapende slang weer wakker gemaakt (...). Opvallend is dat het ministerie van onderwijs en wetenschappen uitgerekend hem (de Jong SK) de opdracht gaf om te onderzoeken aan welke taal de betreffende groepen de voorkeur geven in het OETC, de officiële landstaal of een andere streektaal". Met andere woorden, zoals 'Samenwijs' in een redactioneel commentaar toevoegt, het is zeer merkwaardig: "(...) dat het ministerie van onderwijs opdrachten voor onderzoek aangaande OETC geeft aan onderzoekers van wie men weet, dat zij tegen het onderwijs in eigen taal en cultuur op de scholen zijn". Zulk beleid is afkeurenswaardig. Uiteraard spelen politieke motieven een rol bij het nemen van onderwijskundige beslissingen, maar dat sociale wetenschappers hun onderzoek daarop moeten afstemmen, mag nooit vanzelfsprekend worden.<sup>11</sup>

Eerder had 'Samenwijs'<sup>12</sup> ook al verwonderd gereageerd op het besluit van het ministerie de vakgroep van dezelfde De Jong - bekend tegenstander van 'intercultureel onderwijs' - faciliteiten te verlenen om onderzoek te verrichten naar: "(...) het begrippenkader rond de term intercultureel onderwijs, de manieren waarop in de schoolpraktijk invulling wordt gegeven aan intercultureel onderwijs en de belemmerende en bevorderende factoren bij het tot stand komen van intercultureel onderwijs".

Toch krijgt De Jong, ditmaal in samenwerking met Fase, enkele jaren later opnieuw een soortgelijke opdracht: onderzoek de efficiëntie van 'intercultureel onderwijs'. De resultaten van dit onderzoek worden neergelegd in het rapport '*Vorm geven aan intercultureel onderwijs*' (Rotterdams Instituut voor Sociologisch en Bestuurskundig Onderzoek (RISBO)).<sup>13</sup> Uit dit onderzoek naar de deskundigheid van leerkrachten met betrekking tot allochtonen blijkt dat 'intercultureel onderwijs' ook

dan nog steeds niet van de grond is gekomen. Het verplicht stellen alleen is geen garantie voor een serieuze en grondige aanpak op de scholen, concluderen de onderzoekers. Drie kwart van de leerkrachten zegt geen behoefte aan nascholing te hebben. Waar dit wel het geval is, hebben scholen al ervaring met een gemeenschappelijke aanpak van een vernieuwing op schoolniveau. Leerkrachten blijken er de meest uiteenlopende opvattingen over 'intercultureel onderwijs' op na te houden, afhankelijk van het aantal allochtone kinderen in hun klas: "Het aantal allochtone leerlingen is te klein, maar er is binnen de school eigenlijk ook geen voedingsbodem aanwezig. (...) Als je hier zo kijkt, twee leerlingen in de brugklas, op de tachtig, daar ga je niet inhoudelijk een programma voor maken".

De onderzoekers achten 'intercultureel onderwijs' weinig zinvol; er blijken geen resultaten die erop duiden: "(...) dat intercultureel onderwijs 'de psychologische eigenschappen van het migrantenkind' zou kunnen beïnvloeden (...) is er trouwens wel sprake van 'psychologische gebreken, voortkomend uit het leven tussen twee culturen'?" Afgezien van de uitkomsten van dit rapport moet de waarde ervan ernstig worden betwijfeld. Hoe kunnen onderzoekers die nauwelijks affiniteit met 'intercultureel onderwijs' hebben, opdracht krijgen leerkrachten te vragen naar hun meningen hierover? De vraag dringt des te meer, daar er op dit moment nog steeds geen consensus bestaat over de bedoelingen en de inhoudelijke aspecten van dit interculturaliteit. In het derde deel wordt nader op deze problematiek ingegaan.

#### \*2\* Zelfbeleving van allochtone jongeren

Om niet slechts onze mening te baseren op een enkel kwantitatief onderzoek, wenden wij ons tevens tot Verkuytens onderzoek naar de zelfbeleving van allochtone jongeren. Verkuyten verrichtte, zoals het voorwoord vermeldt, reeds diverse onderzoeken op dit terrein en publiceerde daarover, al dan niet in samenwerking met De Jong.

Ook Verkuyten signaleert het grote aantal studies op dit terrein, al zijn er vanwege een gebrek aan empirisch onderzoek sjabloonachtige beelden zonder realiteitsgehalte ontstaan, die echter wel beleidsvormend zijn (Verkuyten, p.1). Toch ligt er een vitaal gebied braak dat belangrijk genoeg is voor systematisch onderzoek: "Eén onderwerp waar relatief weinig aandacht aan wordt besteed betreft de zelf- en identiteitsbeleving van jongeren uit etnische minderheden" (Verkuyten, p.1/2). In het algemeen denkt men dat allochtone jongeren, vergeleken met hun autochtone leeftijdgenoten: "(...) een problematische zelfbeleving hebben in de vorm van lagere zelfwaardering, minder zelfvertrouwen en gevoelens van onzekerheid met betrekking tot zichzelf als persoon" (Verkuyten, p.2/3). Met zijn onderzoek toont Verkuyten aan dat deze veronderstelling empirisch niet wordt bevestigd. Hij spreekt daarbij niet, zoals in ander onderzoek, over de zelf- en identiteitsbeleving van jongeren, maar wil recht doen aan 'hun eigen ervaringen en belevingen', uitgaande van de vraag: 'hoe zien en beleven jongeren zichzelf' (Verkuyten, p.5). Om dat te bereiken wil hij zo weinig mogelijk in abstract-theoretische termen spreken.

Zijn onderzoeksonderwerp afbakenend zegt Verkuyten 'de affectieve kant van de zelfbeleving' te willen bestuderen: "Het gaat om de gevoelsmatige houding die jongeren uit etnische minderheden ten aanzien van zichzelf hebben" (Verkuyten, p.6). Hij hanteert daarbij begrippen als zelfwaardering, zelfvertrouwen en zelfrespect. Centraal staan de vragen naar de 'spanningsvolle zelfbeleving' en de gevoelsmatige aspecten daarvan, zoals minderwaardigheid, zelftwijfel, zelfverwerping, die niet alleen intra-psychisch belastend zijn, maar vooral in het gedrag tot uiting komen (Verkuyten, p.6).

Toch is dit niet het enige: essentieel voor het tot stand komen van de gevoelsmatige kant van de zelfbeleving acht Verkuyten de cognitieve representaties die 'in zekere zin' vooraf gaan aan de affectieve componenten van de zelfbeleving, omdat er een conceptuele basis moet zijn om zelfevaluaties te kunnen maken, met andere woorden, 'hoe ze zichzelf zien en begrijpen' (Verkuyten,

p.6). Daarom onderzoekt hij oudere kinderen; jongere kinderen zijn nog niet in staat hun zelfgevoelens te beoordelen: "Niet omdat ze dergelijke gevoelens niet hebben maar omdat het cognitieve vermogen om dergelijke gevoelens conceptueel vorm te geven nog onvoldoende is ontwikkeld (Verkuyten, p.7).

Het onderzoek richt zich op kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst, die door middel van vragenlijsten aan vijf kwantitatieve onderzoeken worden onderworpen. Eén onderzoek is meer kwalitatief van aard. Daarin wordt gebruik gemaakt van dagboeken, tekeningen, gesprekken en observaties (Verkuyten, p.10). Wat de resultaten van dit onderzoek zijn blijft onduidelijk.

Omdat Verkuyten het begrip 'zelfconcept' te statisch vindt, spreekt hij liever van het dynamische 'zelfbeleving' (Verkuyten, p.13). Het blijft echter gissen wat hij daaronder verstaat, al is de term wel in de titel van het boek opgenomen. Verkuyten wil geen uitgebreide uiteenzetting geven van de begrippen 'zelf', zelfconcept en identiteit. Dat zou niet alleen 'veel te ver' voeren, maar is gezien de populariteit van het vakgebied 'wel een erg grote opgave' (Verkuyten, p.13). Hij bepaalt zich tot een 'afbakening', die daarmee een 'beperking' wordt, immers, het gaat om: "(...) het 'zelf' als object. (...) het 'zelf' als object van beoordeling en niet zozeer het 'zelf' als subject of beoordelaar" (Verkuyten, p.13).

De vraag dringt zich op hoe de beleving van zo'n geobjectiveerd 'zelf' bestudeerd moet worden; is het kind in de klas niet in de eerste plaats subject? Waarschijnlijk om zich tegen zulke kritiek in te decken, zegt Verkuyten zich te willen uitdrukken in een 'cognitief-affectieve constructie': "Bij deze constructie kan een analytisch onderscheid worden gemaakt tussen zelfbeeld (ook wel zelfbegrip en zelfkennis genoemd) dat naar het meer cognitieve aspect of de kenniskant van het zelfconcept verwijst en zelfwaardering (of zelfgevoel) dat op het waarderende of gevoelsmatige aspect betrekking heeft" (Verkuyten, p.13/14).

Wat de 'identiteit' betreft, gaat het naar Verkuyten meent om de kwestie 'wie iemand is', afhankelijk van de vraag: "(...) om wat iemand subjectief gezien in zijn wezen, zijn kern, is of juist om wat iemand sociaal gezien voorstelt" (Verkuyten, p.20). Het gaat er niet om wat de persoon tot uniek individu maakt, maar om wat hij met anderen deelt, wat de persoon in verhouding tot andere personen is (Verkuyten, p.21). Dit komt neer op de vraag naar de etnische identiteitsbeleving van jongeren uit etnische minderheden: "De centrale vraag waar het bij etnische identiteitsbeleving om gaat is: 'Bij welke etnische groepering hoor ik en wat vind ik daarvan?'" (Verkuyten, p.24).

Op grond van deze overwegingen komt Verkuyten tot de volgende formulering van zijn onderzoeksvraagstelling: "Hebben jongeren uit etnische minderheden gemiddeld een lagere zelfwaardering dan leeftijdgenoten die niet tot een minderheidsgroepering behoren? Intuïtief ligt een bevestigend antwoord voor de hand" (Verkuyten, p.27). Verkuyten doelt op beleids- en onderwijskringen waarin dit antwoord een 'bloeiend bestaan' zou leiden. Om hierop adequaat te kunnen reageren vergelijkt hij onderzoeksresultaten uit binnen- en buitenland met elkaar. Deze resultaten vertonen overigens zeer wisselende uitkomsten: "(...) er is geen systematisch empirisch bewijs dat jongeren uit etnische minderheden gemiddeld een lagere zelfwaardering hebben in vergelijking met leeftijdgenoten die niet tot een minderheidsgroepering behoren" (Verkuyten, p.35).

Verkuyten is zich bewust van de kritiek die op het gebruik van vragenlijsten uitgeoefend kan worden. Hij weet dat zijn techniek: "(...) niet doorstoot naar de 'dieptelagen' van het psychisch functioneren welke kunnen verschillen van meer oppervlakte gegevens" (Verkuyten, p.44). Maar bij kwantitatief onderzoek is dat ook niet nodig: de vragen zijn zorgvuldig opgesteld en gevalideerd, zodat ze wel degelijk inhoudelijke betekenis hebben (Verkuyten, p.44). Daarom hoeft hij niet door te dringen tot de 'diepten' van de psyche: "Dit zou nodig zijn als er zonder meer sprake is van een discrepantie tussen het 'oppervlakte'- en 'diepte'niveau. Nu kan dit in sommige gevallen en bij sommige personen zo

zijn, maar het lijkt eerder uitzondering dan regel (...). In de meeste gevallen sluiten beide niveaus op elkaar aan en ligt datgene wat mensen oprecht zeggen en denken over zichzelf min of meer in het verlengde van 'diepere' psychologische toestanden" (Verkuyten, p.44/45). Verkuyten concludeert daarom: "Gezien het voorgaande is het niet terecht om onderzoek naar zelfwaardering dat gebruik maakt van vragenlijstgegevens af te doen als oppervlakkig en weinigzeggend" (Verkuyten, p.45). Wel is bescheidenheid geboden, omdat andere projectieve technieken tot andere gegevens kunnen leiden. Hij ziet daarin echter weinig heil: qua betrouwbaarheid, interpretatie en representativiteit kennen die technieken heel wat beperkingen (Verkuyten, p.46).

Het bovenstaande roept vragen op naar het probleem van de sociale wenselijkheid met betrekking tot de aan te kruisen antwoorden. Verkuyten erkent dat de neiging sociaal wenselijke antwoorden te geven sterk aanwezig is, maar dit is nauwelijks van invloed op de zelfwaardering: "Deze neiging kan inhoudelijk gezien op zichzelf van belang zijn, maar dat is van niet al te veel betekenis als versturende factor omdat het nauwelijks verband houdt met globale zelfwaardering" (Verkuyten, p.62). Controleert men deze neiging statistisch, dan is er geen verschil in zelfwaardering tussen jongeren die wel en die niet tot een etnische minderheidsgroep horen (Verkuyten, p.62).

Verkuyten hanteert een specifieke opvatting van het begrip 'beleving'. Dat blijkt uit zijn motivering voor het verrichten van belevingsonderzoek. Veel onderzoekers en beleidsmakers trekken, naar zijn idee, louter op grond van allerlei objectieve indicatoren conclusies over de zelfwaardering: "De vraag hoe de jongeren hier zelf tegenover staan en het beleven, wordt daarbij gemakkelijk vergeten. (...) objectieve omgevingskenmerken zijn nog iets anders dan de subjectieve interpretatie en betekenis van die kenmerken. Om de achtergronden te weten van hoe mensen gevoelsmatig ten aanzien van zichzelf staan zal er zicht moeten bestaan op hoe mensen hun leefsituatie interpreteren en beleven" (Verkuyten, p.68). Verkuyten wil nu juist dat belevingsaspect in zijn onderzoek benadrukken. Zonder zich echter af te vragen wat 'beleving' betekent en de diverse interpretaties daarvan te overwegen stelt Verkuyten zijn vragen, in de verwachting belevingsgegevens van allochtone kinderen aan het licht te brengen: "Gevraagd werd of de '*meeste kinderen op school*' vinden dat Turken harder werken, zich netter gedragen, eerlijker zijn, slimmer zijn, en aardiger/vriendelijker zijn dan Nederlanders of dat er nauwelijks verschil is tussen beide groeperingen" (Verkuyten, p.71). Alle antwoorden worden op heldere wijze in overzichtelijke tabellen weergegeven en van commentaar voorzien: in een vergelijking tussen autochtone en Turkse jongeren geeft factoranalyse 'een zeer significant en tamelijk groot verschil ( $F=67.9$ ,  $p<.000$ ; 20% verklaarde variantie)' (Verkuyten, p.72), hetgeen betekent: "Samenvattend is er weinig ondersteuning voor de gedachte dat jongeren uit etnische minderheden instemmen met het veronderstelde negatieve standaardoordeel over de eigen etnische groepering" (Verkuyten, p.74).

Verder wil Verkuyten graag weten hoe vaak allochtone kinderen met Nederlandse kinderen omgaan, hoe vaak ze op straat geplaagd worden, met welke groepering ze het best kunnen opschieten. Ook nu zijn de uitkomsten ondergebracht in schalen die uiteenlopen van: veel meer, beetje meer, evenveel, minder of: erg vaak, best vaak, niet zo vaak, bijna nooit (Verkuyten, p.82 en 84).

Met enig inlevingsvermogen zien wij de kinderen achter hun formuliertje bezig, puzzelend over de vraag: "'ben jij op school (of in jouw straat) wel eens geplaagd of uitgescholden?' en 'word jij wel eens gediscrimineerd?'" , vragen naar '*eigen* ervaringen', zoals Verkuyten ze bestempelt (Verkuyten, p.83). Wat kan er allemaal niet in je omgaan: "Is drie keer per dag nu 'best wel vaak' of 'niet zo vaak'? En waar was dat? Was dat op school of in mijn straat? Trouwens, wat riep die kaaskop eigenlijk, toen hij mij uitschold? Zou ik dat niet mogen opschrijven? En dat ik hem toe een dreun heb verkocht? En dat ik 's nachts in bed heb liggen huilen, kan ik dat niet aankruisen?"

Op het zelfbelevingsformulier van Verkuyten is geen plaats voor zulke belevingskeuzes, maar desondanks herhaalt hij zijn stelling dat jongeren uit etnische minderheidsgroeperingen in tegenstelling tot wat veelal verondersteld wordt, geen lagere zelfwaardering hebben dan autochtone leeftijdsgenoten (Verkuyten, p.101). Op één uitzondering na: kinderen die vaak uitgescholden worden, hebben wèl een lagere zelfwaardering: "Deze resultaten wijzen erop dat het behoren tot een minderheidsgroepering wel degelijk kan samengaan met een relatief ongunstige gevoelsmatige houding ten aanzien van de eigen persoon" (Verkuyten, p.104).

Op de zelfbeleving ingaand, onderscheidt Verkuyten twee weinig onderzochte aspecten: "Onderzoek naar beide aspecten van de zelfbeleving is onder jongeren uit etnische minderheden betrekkelijk schaars" (Verkuyten, p.105). Dit gebrek aan studies houdt in: "(...) dat de argumentatie in dit hoofdstuk minder overtuigend zal kunnen zijn dan in het voorgaande. Het gaat eerder om een eerste verkenning, ook onderzoekstechnisch. Met de meetinstrumenten die gebruikt zijn is nog weinig ervaring onder jongeren uit etnische minderheden, zodat de verschillende instrumenten zeker niet aan strenge psychometrische eisen voldoen" (Verkuyten, p.106).

Toch gaat Verkuyten op dezelfde manier door met het stellen van de vragen: "'Ben je vaak onzeker over jezelf', 'De ene dag voel ik me een heel ander kind dan de andere dag. Heb jij dat ook wel eens' en 'De ene dag ben ik gelukkig en de andere dag niet. Heb jij dat ook wel eens'" (Verkuyten, p.117). De antwoorden hiervan worden niet in tabellen vermeld, wel is er een conclusie. Er bestaat: "(...) geen systematisch gemiddeld verschil ten nadele van Turkse jongeren voor competentiebeleving, persoonlijke controle oriëntatie en zelfconcept stabiliteit" (Verkuyten, p.119). Met andere woorden: er is geen verschil met de autochtone leeftijdsgenoten. Zelfs zouden allochtonen op enkele aspecten een gunstiger beeld vertonen dan autochtone jongeren (Verkuyten, p.119).

Over de etnische identiteitsbeleving is meer bekend (Verkuyten, p.121). Etnische identiteit staat bij allochtone jongeren meer op de voorgrond dan bij autochtone jongeren, omdat voor de laatste groep de Nederlandse achtergrond vanzelfsprekend is en voor Turkse jongeren niet. Verkuyten constateert dit op grond van vragen als: "Als iemand iets slechts zegt over Turken of Turkije (Nederlanders of Nederland) is het dan net of ze over jou iets slechts zeggen?" (Verkuyten, p.122). De tabel bestaat uit de items: 'belang', 'trots' en 'identificatie', onderverdeeld naar de bekende reeks: heel belangrijk, belangrijk, niet zo belangrijk, helemaal niet belangrijk, of: altijd, meestal, soms, bijna nooit (Verkuyten, p.123).

Dit gedeelte van het onderzoek is voor ons het meest van belang, omdat nu blijkt wat Verkuyten werkelijk wil weten. Hij stelt: "In de literatuur wordt wel aangenomen dat etnische identiteit voor jongeren uit etnische minderheden *het* centrale ervaringsgegeven is in de zelfbeleving" (Verkuyten, p.125), en wil onderzoeken of deze aanname juist. Daartoe formuleert hij zijn centrale vraagstelling, die als volgt luidt: "In dit onderzoek is aan Turkse jongeren gevraagd hoe ze zich *'echt van binnen voelen'*" (Verkuyten, p.131).<sup>14</sup>

Op dit punt moet de geloofwaardigheid van een kwantitatieve onderzoeksbenadering van de beleving in twijfel worden getrokken: is iemand in staat te verwoorden hoe hij zich 'echt van binnen voelt'? Voor Verkuyten is dit geen probleem: daar zijn modellen voor. Wel moet hij in dit specifieke geval afwijken van het tot dusver 'ten onrechte' gehanteerde bipolaire model (ik voel me Turks, ik voel me Nederlands), dat te eenvoudig zou zijn (Verkuyten, p.131). Zijn model biedt door de verschillende keuzemogelijkheden een meer werkelijkheidsgetrouw beeld: helemaal Turks, vooral Turks, Turks/Nederlands, vooral Nederlands, niet echt Turks/niet echt Nederlands (Verkuyten, p.131). Op grond van deze indeling constateert Verkuyten nu: "(...) een overeenkomstig significant verschil voor de cognitieve competentiebeleving ( $F=7.1$ ,  $p<.01$ ; 9% verklaarde variantie). De spreiding voor beide maten loopt niet significant uiteen tussen de drie categorieën ( $F$ -toets)" (Verkuyten, p.132). Afgezien

van het feit of het gebruikte instrument hier aan genoemde 'strengere psychometrische eisen' voldoet, is het de vraag wat de betekenis van de gestelde vragen naar de beleving is, temeer daar 6% voor de laatste mogelijkheid 'niet echt Turks/niet echt Nederlands' blijkt te kiezen!

Er rijzen meer vraagtekens bij de vraag van Verkuyten naar de taal waarin de ondervraagde kinderen denken: "Aan de Turkse jongeren is gevraagd welke taal ze meestal gebruiken als ze kwaad zijn en welke taal als ze blij zijn" (Verkuyten, p.138). Deze vraag wordt gekoppeld aan de 'etnische identificatie', ondergebracht in de tabel: "Etnische identificatie ('echt van binnen voelen') onder Turkse jongeren en taalgebruik bij emoties" (Verkuyten, p.139).

De uitgebreide statistische bewerkingen die uit deze combinatie voortvloeien geven echter geen beeld van de beleving van kinderen in een migratiesituatie, tenzij men werkelijk denkt dat het in getallen uitgedrukte 'echt van binnen voelen' een uitdrukking van de beleving is. Voor de volledigheid volgt hier de conclusie van Verkuyten: "Bij de vraag hoe men zich 'echt van binnen voelt' komt er voor de expressieve oriëntatie wel en voor de normatieve oriëntatie geen significant verschil naar voren" (Verkuyten, p.140), hoewel wij dit waarschijnlijk met een korreltje zout moeten nemen, want: "Ook al voelen sommige Turkse jongeren zich (...) eerder Nederlands of tenminste niet echt Turks, dan wil dat nog niet zeggen dat ze ook een duidelijk expressieve en normatieve Nederlandse oriëntatie hebben" (Verkuyten, p.141).

Zijn onderzoek afsluitend laat Verkuyten nog weten dat hij geen implicaties voor onderwijs, hulpverlening en beleid wil geven. Dat is elders al gedaan: "(Verkuyten & De Jong, 1987; De Jong & Verkuyten, 1989, 1991)" (Verkuyten, p.145). Hij wil slechts een theoretisch kader bieden, zoals 'het sociale karakter van de zelfbeleving' (Verkuyten, p.145). Naar hij meent is zelfbeleving per definitie de beleving van de eigen persoon, al kan dit inhoudelijk gezien niet als een geïsoleerd psychisch verschijnsel worden aangemerkt. Verkuyten merkt hierbij op dat psychologen geen aandacht hebben voor de bredere maatschappelijke context, terwijl sociologen die juist te veel aandacht geven (Verkuyten, p.146). Daarom zoekt hij naar een tussenweg door een 'socio-psychologische benadering' te hanteren, wat ook uit de ondertitel blijkt. Verkuyten wil een brug slaan tussen de studie van de socio-culturele processen en regelmatigheden enerzijds en (sociaal) psychologische processen en regelmatigheden anderzijds (Verkuyten, p.147).

Of hij daarin geslaagd is valt te betwijfelen, zoals uit het volgende opgemaakt kan worden: "Samenvattend is er over de wijze waarop jongeren uit etnische minderheden zichzelf zien en begrijpen nog erg weinig bekend" (Verkuyten, p.154). Toch stelt Verkuyten: "Er zijn (...) geen systematische aanwijzingen voor een duidelijk meer spanningsvolle zelfbeleving onder jongeren uit etnische minderheden" (Verkuyten, p.155). Desalniettemin moet hij toegeven: "Dat er *gemiddeld* geen verschil is tussen autochtone en allochtone jongeren in de mate van zelfwaardering sluit niet uit dat een beperkt aantal jongeren uit etnische minderheden wel meer gebukt gaat onder een spanningsvolle zelfbeleving" (Verkuyten, p.156). Wie geïnteresseerd is in dat 'beperkt aantal jongeren' komt met het proefschrift van Verkuyten niet ver: hij krijgt voornamelijk met 'gemiddelden' te maken. Daarom heeft ook de volgende conclusie weinig betekenis: "Duidelijk is evenwel dat het deel hebben aan twee culturen, waarvan bepaalde aspecten moeilijk te verzoenen zijn of zelf tegenstrijdig kunnen zijn, een aantal eigen eisen stelt" (Verkuyten, p.159). Welke die eisen zijn, blijft onbesproken.

\*3\* Slot

Onze conclusie kan kort zijn. Kritische reflectie op de studies van De Jong en Verkuyten levert een schraal beeld op van het 'affectieve domein', respectievelijk de 'zelfbeleving' van allochtone kinderen. Ervan uitgaand dat belevingsaspecten zich kenmerken door een rijkdom aan subjectieve

uitingsvariaties, worden die door de objectief genormeerde kwantitatieve aanpak van De Jong en Verkuyten niet aan het licht gebracht. Zinnvolle belevingsvragen, die de onderwijs- en opvoedingspraktijk van dienst kunnen zijn, worden niet gesteld of beantwoord. Bovendien bagatelliseren zij de problematiek van de cultuurverschillen, inherent aan multiculturele situaties waarin etnische groeperingen elkaar ontmoeten.

De vraag naar de beleving van de multiculturele leefsituatie van kinderen wordt in kwantitatieve studies, zoals de maatschappij- en systeembevestigende onderzoeken van De Jong en Verkuyten, niet werkelijk gesteld. Leerkrachten die zich met behulp van zulk onderzoek denken te kunnen oriënteren, met de bedoeling een wederzijdse integratie tussen allochtone en autochtone kinderen in hun klas op gang te brengen, worden op het verkeerde been gezet. Zij vernemen slechts hoe zij de ontmoeting tussen beide groeperingen kunnen blokkeren.

De kwantitatieve analyse is gebaseerd op de smalle marges van het enquête-formulier, in de hoop dat daaruit het beeld van een allochtone leerling oprijst. Het is de vraag of dat gebeurt; wie kan zich in deze getallen en gemiddelden herkennen? De oorzaak van de tekortkomingen moet gezocht worden in de beperkingen van de *kwantitatieve analyse* tot het bestuderen van de beleving, die per definitie subjectief van aard is. Men mag aannemen dat daarvoor de *kwantitatieve analyse* beter geschikt is. Of deze aanname juist is zal in het volgende hoofdstuk worden onderzocht.

## NOTEN BIJ: DEEL I HOOFDSTUK 1

1... De Jong liet al eerder zien dat hij moeilijk kan aanvaarden dat Nederland een plurale samenleving is geworden. De populatie allochtonen zou daarvoor te gering zijn: Nederland is gewoon een land met een multi-culturele minderheid. Daarom is onderwijs in eigen taal en cultuur tijdverlies: "Het streven naar behoud van eigen taal en cultuur wijst op een zeker conservatisme. Het zweemt ook heel sterk naar een statische opvatting van cultuur. Hetzelfde kan gezegd worden over zinsneden waarin wordt gesproken over de eigen (groeps)-identiteit". Slechts volledige aanpassing aan de dominante cultuur vermindert de kans op conflicten tussen groepen, want aanpassing doet de oorzaken van discriminatie verdwijnen. Dat daarmee de band met de oorspronkelijke taal en cultuur ook verdwijnt, heeft volgens De Jong geen gevolgen voor de identiteit, omdat zich een andere identiteit en een ander cultuurpatroon zal vormen: "Het is duidelijk dat de migrant een ontwikkelingsproces doormaakt. Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs uit te monden in identificatieverlies, vervreemding of een negatief zelfbeeld. Dit geldt in nog geringere mate voor de kinderen van migranten" (Samenwijs, 3e jrg 1982/83, no.1, p.21/22).

2... De Jong stelde reeds dat hij met "'harde' empirische gegevens" wil aantonen dat allochtonen zich binnen één à twee generaties 'bewust of onbewust zullen aanpassen aan de dominante cultuur'. Zo niet, dan is er maar één oplossing 'en dat is zo snel mogelijk remigreren': "Het begrip 'integratie met behoud van eigen cultuur' is een zeer merkwaardige constructie. Het probeert het onverzoenlijke te verzoenen en betekent op de keper beschouwd integratie met behoud van apartheid. Het is geen echte integratie in de zin van op zoveel mogelijk fronten samenwerken, met elkaar omgaan en het gevoel krijgen bij elkaar te horen".

Naar De Jong meent wordt de persoonlijkheidsstructuur van allochtone kinderen door snelle integratie niet geschaad en leidt deze niet tot een negatief zelfbeeld: "De suggestie wordt gewekt dat er een leegte gaat ontstaan die blijvend is en tot psychische problemen leidt. Ook hier wordt weer het aanpassingsvermogen en de veerkracht van mensen ontkend, vermogens die zo mogelijk bij kinderen nog groter zijn dan bij ouderen" (Samenwijs, 3e jrg 1982/83, no.3, p.94/95).

3... Elders benadrukte De Jong al: "(...) dat Nederland geen multiculturele samenleving is en dat er daarom niet logisch hoeft te worden geconcludeerd dat er multicultureel onderwijs moet komen". Men kan geen multicultureel onderwijsprogramma ontwerpen 'dat elke bevolkingsgroep tevreden zal stellen'. De heterogeniteit van de minderheden is daarvoor te groot, meent De Jong. (Wij zagen reeds hoe Van den Berg-Eldering dit argument gebruikte. In het volgende



hoofdstuk zien wij hoe Bleeker en Mulderij zich op dezelfde wijze rechtvaardigen). Daarom stelt hij: "Een projekt van enkele dagen over Turkse kleding is niet genoeg, terwijl een serie Turkse projekten verzet oproept bij leerlingen uit Marokko, Portugal of Suriname".

Vooruitlopend op onze latere behandeling van het begrip 'interculturaliteit' zijn hier enkele kanttekeningen te plaatsen. Deze betreffen De Jongs ideeën over 'aanpassing', een 'andere identiteit' en zijn interpretatie van het begrip 'integratie'. De Jong dekt zich bij voorbaat in tegen vermeende kritiek, wanneer hij stelt: "Dit is geen kwestie van ethocentrisme, maar van realiteitszin". Het is de vraag welke 'realiteit' De Jong op het oog heeft. Zijn kritiek op het folkloristische karakter van veel zogenaamde multi- of interculturele projekten is terecht, maar wordt niet weerlegd door te wijzen op de 'goede bedoelingen' van die projecten. Dat rechtvaardigt echter niet de volgende motivering: "Het is zeer merkwaardig dat ingewijden ondanks dit alles door blijven gaan met het prediken van multi- of intercultureel onderwijs. Zelfs als men denkt dat het gewenst is weet men dat het niet haalbaar is. Het feit dat het nog steeds niet verder is gekomen dan een of andere project- of themaweek moet toch te denken geven". De Jong wekt de suggestie dat deze initiatieven van korte duur zijn. In zijn optiek is dat nodig: leerkrachten moeten zich hun primaire taken weer bewust worden. De komst van allochtone kinderen is niet bevorderlijk voor de rust in het onderwijs. Daarom wil De Jong 'realistisch' zijn en 'bij onze leest blijven': "Daaronder versta ik primair lesgeven in de basisvakken. Maar ook les in het vak veldoriëntatie. Daarin kunnen op bepaalde momenten 'zware' thema's aan de orde komen zoals racisme en discriminatie" (Samenwijs, 3e jrg 1982/83, no.3, p.94/95).

Ook Kloosterman betwijfelt in zijn artikel '*Primitief denken over intercultureel onderwijs*' De Jongs argumentatie over 'intercultureel onderwijs' als een onderwerp voor een projekt- of themaweek. Dit heeft volgens hem niets met 'haalbaarheid' te maken, maar alles met een onjuiste interpretatie van het begrip (SW, 4e jrg, 1983/84, no.7, p.195, 221/223).

4... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 7e jrg. 1986/87, no.10, p.397/398.

5... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 8e jrg. 1987/88, no.2, p.65/67.

... Dit is hetzelfde argument dat Bleeker en Mulderij gebruiken, om aan te geven dat men niet aan hun deskundigheid hoeft te twijfelen. Dit geldt ook

oor de samenstellers van  
ogenaamde 'interculturele'  
ethoden, die op deze manier  
un deskundigheid  
erdedigen, zoals in het  
erde deel zal blijken. Wij  
emoreerden reeds hoe  
angeveld hiertegen  
aarschuwde.

7... Samenwijs, 8e jrg. 1987/88, no.2, p.65/67.

8... Ook buiten het onderwijscircuit was er kritiek op de visie van De Jong, zoals blijkt uit de bundel *'De weerbarstige waarheid'* (1991), waarin Köbben een poging doet 'de taboes in de wetenschap' te doorbreken. Köbben reageert daarin op een aantijging van De Lange, die hem in de *'Sociologische Gids'* kwalijk neemt dat hij als lid van de promotiecommissie het proefschrift van De Jong - dat hij van 'kwalijk racisme' beschuldigt - niet heeft tegengehouden. (De Lange, R., *'De verdwijnende concensus over racisme'*, in: *'Sociologische Gids'*, 37e jrg 1990, no.6, p.461/467). Köbben verdedigt zich als volgt: "Blijkbaar had ik in die hoedanigheid onheil moeten voorkomen. Nu is de taak van zo'n commissie bescheiden (zoals De Lange vast wel weet). Maar het is waar: als de promovendus zich te buiten was gegaan aan racistische uitingen had ik me daartegen kunnen verzetten, bijvoorbeeld door uit de commissie te treden. Ik zou dat ook zekere gedaan hebben. (...) Niet iedere lezer zal het met iedere syllabe van zijn verhandeling eens zijn, maar racistisch...?" (Köbben, 1991, p.20).

9... De Jong houdt er vergelijkbare opvattingen op na als Vos, voormalig hoogleraar algemene en vergelijkende onderwijskunde van de VU te Amsterdam, zoals blijkt uit een vraaggesprek dat 'Samenwijs' met hem heeft. Vos is een tegenstander van onderwijs in eigen taal en cultuur: minderheden moeten doodeenvoudig aan de eindtermen voldoen, ze hebben immers al een achterstand. Wanneer 'Samenwijs' zich afvraagt of mensen bij het 'afleren' van de eigen taal niet in de knoop komen met hun sociaal emotionele gevoelens, antwoordt Vos rondt: "Ik heb daar te weinig over nagedacht, zodat ik daar geen zinvolle dingen over kan zeggen". Hetzelfde geldt voor de vraag: "Als het zo wordt dat de beleving van het eigene bij die mensen maar half is, bijvoorbeeld omdat ze de moedertaal niet meer kunnen lezen of schrijven, zijn het dan toch niet min of meer gehandicapte mensen?". "Dat weet ik gewoon niet", antwoordt Vos, en hij verwijst naar het 'meltingpotconcept' in de Verenigde Staten. Zijn mening over 'intercultureel onderwijs' is daarom niet verwonderlijk: "Het is vanzelfsprekend dat je op zo'n school (een geïntegreerde school SK) volwaardig met elkaar omgaat, zonder racisme, je hoeft niet eens te praten

over intercultureel onderwijs". Met deze woorden wordt duidelijk hoe de ontkenning van het probleem een argument gaat worden om er niet over na te hoeven denken, en bovendien: "In Nederland is het percentage allochtone mensen vier procent. (...) Nou, ik kan me voorstellen dat het 'hoe leer je intercultureel met elkaar omgaan' in bepaalde wijken van de grote steden zeer zinvol is. Het kan zijn dat intercultureel onderwijs daarvoor noodzakelijk is. De vraag is wel of je overal en algemeen intercultureel onderwijs op het leerplan moet zetten. Ik kan me heel goed voorstellen, dat je dit per school bepaalt. (...) Waar we het over hebben is vier procent van de bevolking. In 18 gemeenten zitten dertig tot veertig procent van deze mensen, de rest leeft verdeeld over het land. Moeten we daar nu zoveel drukte over maken. In Friesland bestaat onderwijskundig gezien een soortgelijk probleem, maar dat belet de kinderen daar niet de eindtermen te halen".

Dit soort argumenten wordt ook nu nog in de discussie over interculturaliteit gebruikt. Het zijn de belangrijkste redenen dat leerkrachten het belang van een interculturele inzet van het onderwijs niet inzien, omdat dat ten koste zou gaan van de leerdoelen die gehaald moeten worden, of in de woorden van Vos: "Onderwijskundig denk ik in eindtermen", impliciet 'intercultureel onderwijs' en 'onderwijs in eigen taal en cultuur' met elkaar vereenzelvigend: "Ik vraag me af of de grote nadruk die op eigen taal en cultuur voor allochtonen wordt gelegd, een uiting is van achtergebleven denken of zo. (...) Waarom gaat de hele discussie over die vier procent en niet over de rest van de bevolking die ook een eigen taal heeft. Ik snap het onderwijskundig niet zo goed, dat voor 96 procent van de bevolking een discussie van die aard niet geldt". Waarschuwend citeert hij tenslotte Goethe: 'Mensen die het goede willen, scheppen soms het boze', onbewust zijn eigen onwil etalerend (Samenwijs, 8e jrg, 1987/88, no.10, p.385 ev).

10... Samenwijs, 9e jrg. 1988/89, no.5, p.159/160.

1... In dit kader moet ook gewezen worden op de problemen die van tijd tot tijd ontstaan rond doclerenaarsbenoemingen op het terrein van migratie. Samenwijs' besteedt aandacht aan dat punt, door vragen te stellen over de afiniteit van sommige docleraren met deze problematiek (SW, 11e jrg. 0/91, no.9, p.361; SW, 8e jrg. 87/88, no.4, p.146 ev.; W, 10e jrg. 89/90, no.6,

.207).

12... Samenwijs, 4e jrg. 1983/84, no.2, p.63.

13... Samenwijs, 10e jrg. 1989/90, no.9, p.355.

14... De cursivering is niet van mij!

De subjectieve kwaliteiten van de beleving lenen zich niet tot omschrijvingen in objectief kwantitatieve termen. Voor het bestuderen van de beleving van kinderen moet daarom naar andere wegen worden gezocht. Van oudsher heeft de fenomenologie een methode voor kwalitatief onderzoek geboden, en al is de Utrechtse School formeel doodverklaard, er zijn nog steeds pedagogen die in de Utrechtse traditie kwalitatief onderzoek verrichten in het besef dat de fenomenologie ook goede kanten had. Al hebben zij weinig onderzoek gedaan naar de beleving van kinderen in multiculturele situaties, het is zinvol te onderzoeken of de kwalitatief fenomenologische (Utrechtse) methode voor dit doel geschikt zou kunnen zijn.

Als voorbeeld ligt het werk van Bleeker en Mulderij het meest voor de hand. Geruime tijd bepaalden deze 'kwalitatief pedagogische onderzoekers', zoals zij zich noemen, het gezicht van de 'Utrechtse school-nieuwe-stijl'. Aanvankelijk onderzochten zij de manier waarop kinderen hun woonomgeving beleven. Dit resulteerde onder meer in een gezamenlijk geschreven dissertatie '*Pedagogiek op je knieën*' (1984). Naderhand verlegden zij hun onderzoeksterrein naar de lichaamsbeleving van motorisch handicapte kinderen. Beiden ondergingen sterk de invloed van Beekman, die als prominent leerling en 'opvolger' van Langeveld het gezicht van de 'nieuwe' fenomenologie heeft bepaald. Zij profileren zich als: 'Bleeker en Mulderij in het rijtje tweede-generatie-leerlingen', 'actieve Langeveld-leerlingen', die graag worden 'geassocieerd met fenomenologen uit de Utrechtse School zoals Langeveld, Buytendijk en Beets' (Bl.& M., 1984, pp.136 en 149). Zo'n identificatie wekt verwachtingen naar de door hen ontworpen onderzoekstrategie en nodigt uit die te toetsen aan de opvattingen van de genoemde gerenomeerde fenomenologen.

Al heb ik niet direct de pretentie in het bovenstaande rijtje thuis te horen, ik voel me eveneens als leerling van Langeveld stevig in de Utrechtse traditie verankerd. Wij zagen al dat dit niet geheel zonder risico is, want bestaat er eigenlijk wel een 'Utrechtse' traditie of is die voor meer interpretaties vatbaar? Om die vraag te beantwoorden begint dit hoofdstuk met een analyse van de wijsgerig-antropologische uitgangspunten waaruit Bleeker en Mulderij hun mens- en kindvisies hebben geput (paragraaf 1). Inzicht in onderzoeksprincipes is nodig om te bepalen welke houding aangenomen moet worden om de subjectieve beleving van kinderen te kunnen bestuderen. Voor kwalitatief ingestelde onderzoekers schieten gemiddelden en standaarddeviaties, die met behulp van objectiverende technieken zoals vragenformulieren of enquêtemateriaal zijn verkregen, ernstig tekort. De onmogelijkheid om met behulp van deze afstandelijke methoden belevingsonderzoek te verrichten is in het vorige hoofdstuk aangetoond. De vraag is nu of kwalitatief-onderzoekers daartoe wèl in staat zijn. Om daar achter te komen zijn twee aandachtspunten van belang. In de eerste plaats betreft dat de onderzoekshouding die belevingsonderzoekers tegenover kinderen dienen in te nemen (paragraaf 2) en vervolgens de manier waarop zij het begrip 'beleving' hanteren (paragraaf 3).

\*1\* Een 'fenomenologische' wetenschapsopvatting

Bleeker en Mulderij streven in hun proefschrift een eenvoudige en duidelijke wetenschapsopvatting na: wetenschap is een 'alledaagse en menselijke bezigheid' (Bl.& M., 1984, p.7). Deze opvatting vereist een terughoudende instelling: "(...) zo belangrijk hoeven wij wetenschappers onszelf niet te vinden. (...) Er is alle reden tot bescheidenheid. Alle reden ook om de mensen voor wie wij ons werk doen niet af te schrikken of te imponeren met zware kost" (Bl.& M., 1984, p.7). Daarom hadden ze liever 'kattebelletjes' geschreven dan een proefschrift (Bl.& M., 1984, p.7).

Deze visie is onmiskenbaar van Beekman afkomstig: "We zouden kunnen zeggen: wetenschap is een menselijke bezigheid, een wijze van handelen. Dat lijkt een vanzelfsprekendheid en: dat is het ook" (Beekman, 1972, p.3). Om te kunnen bepalen waarop Bleeker en Mulderij hun onderzoekshouding baseren is het nodig de betekenis van dit beginsel te achterhalen. Als 'alledaags' een gemakkelijk verkoopbare 'vanzelfsprekendheid' inhoudt die nauwelijks gefundeerd hoeft te worden, is de zin van zo'n wetenschap discutabel. Voor Bleeker en Mulderij geldt dat blijkbaar niet: zij streven het 'gewone alledaagse subjectieve

straatdenken' na (Bl.& M. 1984, p.138). Met het oog op de bruikbaarheid van dit streven voor onze eigen studie gaan wij in deze paragraaf na welke wetenschapsfilosofie de onderzoekers zo'n direct toegankelijke opvatting van subjectiviteit verleent.

Reeds na eerste lezing echter blijkt dat moeilijk te zijn. Bleeker en Mulderij maken niet goed duidelijk vanuit welke wijsgerig-antropologische achtergrond zij opereren. De lezer wordt in hun dissertatie weliswaar soms met namen als Merleau-Ponty en Straus geconfronteerd, maar al na enkele zinnen of alinea's verandert het onderwerp met zinnen als: "Om nu niet alle contact met de dagelijkse realiteit te verliezen gaan we even terug naar Eva (...)", om daarna weer bij beide denkers terug te komen: "(...) en zoeken nog wat verder in de filosofie" (Bl.& M., 1984, p.32). Bleeker en Mulderij verkrijgen hun wijsgerig inzicht voornamelijk door over de schouder van de veel geciteerde Gosztonyi mee te lezen, maar doen daar weinig mee: "Voordat we nu, geïnspireerd door werk van Straus en Merleau-Ponty, bezien *van waaruit* mensen ruimte beleven, willen we proberen het begrip 'beleefde ruimte' wat nader te verduidelijken" (Bl.& M., 1984, p.30). Het blijft echter gissen hoever die inspiratie reikt. Wie naar de beloofde verduidelijking zoekt, leest: "Voor we nu wat nader ingaan op de beleefde ruimte zelf, maken we even een pas op de plaats" (Bl.& M., 1984, p.33), en na drie pagina's Gosztonyi klinkt het bijna opgelucht: "Het einde van onze filosofische wandeling komt in zicht (...)" (Bl.& M., 1984, p.36).

Toch worden op deze pagina's wezenlijke thema's aangeroerd en formuleren Bleeker en Mulderij hun uitgangspunten, die zij, in hun omschrijving van de 'formele structuur van de beleving van de buitenruimte', als volgt weergeven: "Wat preciezer gesteld: we gaan op zoek naar de in die beleving aanwezige 'relatief eigenständige Sinn- und Bedeutungszusammenhängen' (Lippitz 1980). Wat zijn, kortom, de relatief constante kernen van de daar aanwezige ervaring?" (Bl.& M., 1984, p.29)<sup>1</sup>. Er wordt echter niet op de dieper liggende betekenis van de 'formele structuur van de beleving' of de 'constante kernen van de ervaring' ingegaan.

In het werk van Bleeker en Mulderij is voortdurend sprake van de term 'relatief-constante structuren'. Zo is in de bundel *'De zaken zelf'* (1989) het verzamelde empirische materiaal: "(...) de basis van onze leefwereld georiënteerde beschrijving. In de analyse zijn we op zoek naar relatief-constante structuren binnen de grote variëteit in betekenisverlening die uit het materiaal naar voren komt" (Bl.& M., 1989, p.96). In de bundel *'Cultuurpedagogiek'* (1990) klinkt het aldus: "De beschrijving van de door fenomenologische analyse gevonden relatief-constante belevingsstructuur krijgt echter pas transsituatiele waarde als ook de anderen dan de betrokkenen de resultaten van het onderzoek herkennen (of: zich er in herkennen) en begrijpen" (Bl. & M., 1990, p.32). Toch ontbreekt het transsituatiele aspect in het werk van Bleeker en Mulderij en achten zij het niet nodig een 'afgeronde theorie' te ontwerpen: "Overigens geen gemakzucht, het kan eenvoudigweg niet, het leven van gehandicapte kinderen is er te polyform voor" (Bl.& M., 1989, p.94).

Als alternatief willen Bleeker en Mulderij 'mini-theoretjes' ontwerpen die moeten leiden tot: "(...) theoretische constructies waarin de samenhang tussen de diverse mini-theoretjes naar voren komt" (Bl.& M., 1988, p.278). Zij gaan weliswaar te rade bij Merleau-Ponty, maar zien geen kans met diens visie op één lijn te komen: "De filosofie, met name Merleau-Ponty's 'Phénoménologie de la perception' biedt dan veel mogelijkheden, maar een bruikbaar concept laat zich daar niet één, twee, drie uit destilleren" (Bl.& M., 1988, p.278). Over welke mogelijkheden het hier gaat, blijft echter onduidelijk.<sup>2</sup>

Bleeker en Mulderij mogen zich dan aanhangers van de Utrechtse School noemen, hun fenomenologie-opvatting is anders: "Als wij over fenomenologie praten, hebben we het niet over de wijsgerige fenomenologie zoals die bij Husserl duidelijk gestalte krijgt" (Bl.& M., 1984, p.147). In navolging van Feyerabend is hun onderzoeksvorm 'niet exclusief fenomenologisch meer': "Ons kennistheoretisch anarchisme gaat echter niet zover dat we het ook onbelangrijk vinden om methodes te verantwoorden" (Bl.& M., 1984, p.136). Toch doen zij dat liever niet. Uit het artikel *'Validiteit, betrouwbaarheid en theorievorming in het Utrechts Leefwereldonderzoek'* (1988) blijkt dat zij slechts 'met enige aarzeling' daartoe overgaan. Het steeds weer moeten verantwoorden van hun wetenschapsopvatting doet teveel denken aan: "(...) de doe-het-zelver die steeds nieuw gereedschap bij koopt en het elke keer weer opnieuw groepeerd zonder aan het echte klussen toe te komen" (Bl.& M., 1988, p.273). Bleeker en Mulderij beseffen kennelijk niet dat gereedschap af en toe gecontroleerd moet worden om er verantwoord mee

te kunnen werken. Toch ontkomen ook zij er niet aan zo nu en dan over de wetenschappelijkheid van hun onderzoek na te denken, al moet de lezer dit begrijpen tegen de achtergrond van hun 'lichte hang naar wetenschapstheoretisch anarchisme': "Ons eindprodukt zelf zou moeten overtuigen, niet de wetenschappelijke verantwoording ervan" (Bl.& M., 1988, p.273). Deze minachting voor een verantwoorde wetenschapshouding wordt nog duidelijker wanneer Bleeker en Mulderij hun 'anarchie' naast hun 'fenomenologische en etnografische werkwijze' stellen: "(...) daarnaast is enig kennistheoretisch anarchisme ons niet vreemd. Niet alles is te verantwoorden, eigenlijk moet het verhaal zelf overtuigen" (Bl.& M., 1987, p.4).

De bron van deze afwijzing van funderende theorievorming kan gevonden worden in het door Beekman en Mulderij gezamenlijk geschreven 'Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen' dat de titel '*Beleving en ervaring*' (1977)<sup>3</sup> meekreeg. Over het stellen van kennistheoretische vragen bijvoorbeeld schrijven zij: "Ingaan op zulke vragen zou ons pijsnel in de afgronden van de filosofie voeren en vandaar keren weinigen terug in de dagelijkse werkelijkheid" (Beekman en Mulderij, p.79). En met betrekking tot het ervaringsbegrip: "Maar wat is dat dan ervaring? Als we daarover gaan praten, is het gevaar groot dat we de filosofische algemeenheid en ijltten van hoge abstractie ingaan. Laten we dat proberen te vermijden en maar eens zien wat ervaring voor een sociale wetenschapper kan inhouden" (Beekman en Mulderij, p.86). Dit vermijdingsgedrag is opmerkelijk. Met hun reserves tegen een ontologische dimensie van het fenomenologisch concept - dat zij als verouderd bestempelen - populariseren Beekman en Mulderij de fenomenologie. Daarom past bijvoorbeeld Husserls kernbegrip 'Wesensschau' niet meer: "De fenomenologie gebruikt hier moeilijke woorden. (...) We geloven dat we er in elk geval 'gewoner' over moeten zien te praten" (Beekman en Mulderij, p.109). Om die reden spreken zij liever van 'kernen', die als 'relatief constante ervaringsstructuren' omschreven moeten worden (Beekman en Mulderij, p.110).<sup>4</sup> Met andere woorden: "We stellen voor niet meer van wezenskennis te spreken (Husserl), zelfs niet van grondstructuren (Langeveld). Bij gebrek aan betere woorden willen we spreken van 'relatief constante structuren' of van een relatief constante kern" (Beekman en Mulderij, p.63). Door het naast elkaar leggen van de belevingsschrijvingen worden de gelijkblijvende (kern)structuren blootgelegd.

Onze naspeuringen naar de wetenschapsopvatting van Bleeker en Mulderij leiden tot de veronderstelling dat het woordje 'wat' de aarzeling vertolkt van de wijsgerige fundering van hun onderzoek. In hun proefschrift wordt 'wat' nader verduidelijkt, wordt nog 'wat' verder in de filosofie gezocht, wordt 'wat' nader ingegaan op de beleefde ruimte, of, zoals bij het uiteenzetten van hun antropologische uitgangspunten: "Hier willen we de filosofie liever wat mijden (...)" (Bl.& M., 1984, p.62). Bleeker en Mulderij dolen 'wat' rond in filosofenland, maar gaan een werkelijke confrontatie uit de weg en raken niet tot de kern van wat zij willen onderzoeken. Zij zien te weinig in dat, al wil men niet funderen, men altijd impliciet van vooronderstellingen uitgaat. Wijsgerige reflectie daarop is wel degelijk zinvol. Het is misschien voor degene die het 'gewone alledaagse subjectieve straatdenken' in het vaandel heeft vanzelfsprekend zich niet snel tot 'filosofische algemeenheid en ijltten van hoge abstractie' te laten verleiden, het aanhangen van zo'n wetenschapsopvatting moet onherroepelijk gevolgen hebben voor het ontwikkelen van een daarmee overeenstemmende onderzoekshouding.

#### \*2\* Een 'fenomenologische' onderzoekshouding

Op grond van de bovenstaande wetenschapsfilosofische overwegingen maken Bleeker en Mulderij Beekmans 'veldgevoeligheid' tot een soort tweede natuur. Om dat te bereiken is het blijkbaar niet voldoende om, zoals Vriens, 'naast' de kinderen te gaan staan, maar zinken zij - in hun keuze voor 'participerende observatie' - op hun knieën, in de hoop via deze methode minder als volwassene op te vallen. Het lijkt plausibel uit een laag perspectief met kinderen mee te doen en hun ervaringen te delen teneinde hen beter te leren kennen. Met het oog op het bepalen van onze eigen uitgangspunten gaan wij in het volgende na in hoeverre deze benaderingswijze reëel is; op welke manier Bleeker en Mulderij proberen toegang te krijgen tot de belevingswereld van kinderen.

Meteen bij de aanvang van het proefschrift rijst de vraag naar de manier waarop Bleeker en Mulderij de 'eigen wereld' van kinderen respecteren. Op zoek naar kinderen die hutten bouwen ontdekken zij twee in hun spel verdiepte jongens: "Zo waren de twee jongens die een geheime schuilhut tegen de Duitsers aan het bouwen waren, enigszins verslagen dat wij hen - overigens per ongeluk - ontdekten. Ze werkten al de hele paasvakantie aan de hut, want in hun spel zouden de Duitsers binnenkort weer komen" (Bl.& M., 1984, p.22). De jongens zijn

'enigszins verslagen', maar dat betekent naar de onderzoekers menen niets, want het gaat om 'verbeelde werkelijkheid': "Verbeeld, want de jongens geloven niet ècht dat de Duitsers komen (...)" (Bl.& M., 1984, p.24). Deze zienswijze roept vragen op, want wie bepaalt wat kinderen wel of niet geloven? Beschouwen wij met Langeveld het respect voor de 'eigen wereld' van kinderen als basisvoorwaarde voor ontmoeting, dan betekent het 'doen alsof de Duitsers komen' een belangrijk belevingselement. De onderzoekers echter hanteren blijkbaar een andere kindbenadering en negeren dit aspect.

Het interveniëren gebeurt overigens op tal van plaatsen in hun werk. Op hun speurtocht naar kinderen gaan zij een woonwijk binnen: "Wat verderop lopen twee meisjes achter elkaar met één voet op straat en de andere op de stoep. We hebben de neiging er precies zo voor te gaan lopen (...)" (Bl.& M., 1984, p.104). Het is niet duidelijk wat hiervan de bedoeling is. Moeten kinderen uit hun spel gehaald worden, omdat fenomenologen die verstand van kinderen hebben, participierend willen observeren? Waarschijnlijk wel, zoals blijkt uit de manier waarop Bleeker en Mulderij hun houding motiveren: "Terzijde merken we op dat mag blijken dat wij aan het zogenoemde 'interventieprobleem' niet zo zwaar tillen. Het is inderdaad zo dat we in ons voorbeeld het gedrag van de kinderen enigszins uitlokken, maar we hebben het andere kinderen (en onszelf als kind) vaak genoeg zien doen om te weten hoe 'des kinds' het is" (Bl.& M., 1984, p.95). Het is echter de vraag of het Bleeker en Mulderij, door zich in de traditie van Langeveld te plaatsen, gelukt is diens pedagogische houding eigen te maken.

Als onderzoekers stellen Bleeker en Mulderij zich in elk geval niet bescheiden op. Om gezien te worden moeten zij opvallen en indruk maken. Daartoe plaatsen zij een observatietentje op een camping en laten zich door de kinderen bekijken: "(...) omgeven door een indrukwekkende hoeveelheid snoeren en daaraan vastzittende videoapparatuur. En alsof dat nog niet genoeg was: een enorme pot knikkers in ons 'voortuintje' (...). Binnen het uur hadden we een schoolklas compleet" (Bl.& M., 1984, p.83).

Als grap overwegen zij ook volwassenen op die wijze te lokken: "Als we nu eens een enorm luchtkussen huren en we droppen dat op één van die mateloos oninteressante grasvelden tussen de flats in Overvecht? Ja, en dan gaan we er zelf op staan springen. Dat moet toch zeker dertig kinderen binnen een half uur opleveren. (...) Bellen we gelijk even het Utrechts Nieuwsblad of het Stadsblad met onze mening over 'markant stedelijk groen' en wat wij daar met een luchtkussen aan gaan doen. Die komen geheid! Prima, dat wordt weer een prachtactie.." (Bl.& M.1984, p.160).

Door het ontkrachten van elke serieus bedoelde pedagogische handeling gaan Bleeker en Mulderij voorbij aan basale voorwaarden die aan participierend onderzoek gesteld moeten worden, zoals het getuigen van een onopvallende, terughoudende opstelling.<sup>5</sup> Dit maakt het moeilijk de exhibitionistische houding waarvan hun werk doordrenkt is, ernstig te nemen. Waarom moet de lezer weten hoe alternatief de 'gele fijn-dat-ik-fiets sticker' op de harde voorkaft van het logboek prijkt, of hoe fijn het is, dat de vader van Katelijn meehelpt bij de verbouwing van hun villa, die zij voor elf mensen bewoonbaar willen maken (Bl.& M., 1984, p.108 en 122). Deze overdaad aan nutteloze informatie heeft niets met belevingsonderzoek van doen. Wie meent dat 'deelnemende ervaring' betekent: als volwassen onderzoeker 'volstrekt onvolwassen' willen zijn door 'op een kinderfietsje over het terrein te crossen', maakt wel 'geschiedenis met de kinderen' (Bl.& M., 1984, p.167), maar onderzoekt niet participierend. Dit is geen 'participerende observatie', maar 'geponeerde geobsedeerdheid', immers: "(...) ik verlang op dat moment naar kinderen om me heen" (Bl.& M., 1984, p.85). Door zich op deze manier te vertonen maken Bleeker en Mulderij er alleen maar een vertoning van.

Het hoeft geen betoog dat zij van kinderen houden. Dat blijkt ook uit hun omschrijving van de participerende methode tot 'deelnemende ervaring', als onderzoeksvorm waarvoor: "(...) echtheid, een oprechte belangstelling voor kinderen; geduld; niet autoritair zijn en van kinderen houden", voornamelijk eigenschappen zijn. Heb je die niet: "(...) dan maar wat anders worden dan pedagoog" (Bl.& M., 1984, p.98). Bleeker en Mulderij, die zich graag als persoon profileren, voldoen blijkbaar aan deze eisen, want: "We stonden niet als ouders of als meesters of als jeugdleiders tegenover de kinderen, maar als Hans en Karel" (Bl.& M., 1984, p.98).

Omdat dit citaat ook in een eerdere publicatie voorkomt,<sup>6</sup> roept deze visie vragen op naar de ontwikkeling die Bleeker en Mulderij in die tussentijd hebben doorgemaakt. Wat hebben 'Hans' en 'Karel' als 'pedagogen' meer te bieden dan ouders, leerkrachten of jeugdleiders, die doorgaans ook door kinderen met hun voornaam aangesproken worden, maar toevallig geen pedagogiek hebben gestudeerd. Bleeker en Mulderij wekken de indruk dat alleen zij van kinderen houden en kinderen van hen. Uiteraard mogen kinderen volwassenen



tutoyeren, maar het gaat hier om iets anders. Hier stichten onderzoekers op een onverantwoorde manier verwarring in de leefwereld van kinderen, door hun eigen wereld aan hen op te dringen. Bleeker en Mulderij mogen dan pleiten voor een 'bescheiden wetenschap', door hun constant opdringerige, onbescheiden interventies maken ze van zichzelf en hun onderzoek een karikatuur.

Gezien het voorgaande kan het werk van Bleeker en Mulderij voor ons geen exemplarisch karakter hebben. Al is er veel voor te zeggen kinderen op grond van 'gelijkwaardigheid' te benaderen, wel moet duidelijk zijn hoe verschillende dit begrip kan worden geïnterpreteerd. Dat blijkt bijvoorbeeld wanneer zij schrijven: "En wie kinderen als gelijkwaardige partners in een dialoog beschouwt zal niet zo gauw vanuit een verdekte opstelling observeren of dwingen een opstel te schrijven of ongevraagd een dagboek bestuderen. Wie dat wel doet heeft een andere kijk op kinderen" (Bl.& M., 1984, p.159). Dit citaat is van cruciale betekenis voor onze kritiek op de wetenschapsvisie van Bleeker en Mulderij. Vanwege de context waarin het geplaatst is, blijkt enerzijds in welke bochten de onderzoekers zich moeten wringen om hun fenomenologische wortels niet helemaal te verloochenen. Het citaat volgt namelijk op de passage waarin Bleeker en Mulderij de fenomenoloog, degene die het kind ziet 'als een uniek individu, als ontwerper van zijn eigen wereld' vergelijken met de empirisch-analyticus, die het kind beschouwt 'als snijpunt van algemene wetten' (Bl.& M., 1984, p.159). Fenomenologisch juist is de benadering van het kind als 'uniek individu', maar het is de vraag in hoeverre in een fenomenologisch concept het kind de 'ontwerper van zijn eigen wereld' is. Uit het volgende deel zal blijken hoe gemakkelijk deze opvatting tot een geconstrueerde wereld leidt, waarin het niet mogelijk is de ander werkelijk te ontmoeten.

Anderzijds brengt het citaat aan het licht dat Bleeker en Mulderij het spanningsveld tussen participeren en observeren niet voldoende onderkennen, zodat essentiële vragen blijven liggen. Wanneer bijvoorbeeld zijn kinderen en volwassenen 'gelijkwaardige partners' en wat is een 'dialoog'? Waarom vallen observeren en het bestuderen van opstellen en dagboeken onder de negatieve connotaties van 'verdekt', 'dwingen' en 'ongevraagd', zoals bij Bleeker en Mulderij? Alleen hun methode is blijkbaar moeilijk: "Het is zoveel eenvoudiger om met ouders te praten of kinderen een opstel te laten schrijven of een kringgesprek te organiseren. Dat alles lijkt ons ook niet onbelangrijk - we maakten er zelf ook veelvuldig gebruik van -, maar het kan slechts een *aanvullend* karakter hebben" (Bl.& M., 1984, p.98). Daarbij krijgen zelfs onderzoekers met andere interesses een hint: "Als we werkelijk willen begrijpen hoe bij voorbeeld Turkse kinderen zich in Nederland voelen, moeten we bereid zijn hun taal te leren en met hen de straat op te gaan en samen naar Turkse video's te kijken" (Bl.& M., 1984, p.98).

In de visie van Bleeker en Mulderij moet de onderzoeker tot het allochtone kind afdalen door zijn taal te leren spreken, met hem de straat op te gaan en samen video's te bekijken. Blijkbaar 'verstaat' en 'begrijpt' de Nederlandse onderzoeker Nederlandse kinderen omdat hij hun taal spreekt en het niet moeilijk is samen de straat op te gaan of video's te bekijken. Als dat de waarheid van de sociaal-wetenschappelijke onderzoeker was, zou het 'uitgaan van de belevingswereld' niet zo problematisch zijn. Er is niets tegen het leren van iemand taal met de bedoeling hem beter te leren kennen, maar dat betekent nog niet dat daardoor de situatie van de ander automatisch begrijpelijker wordt. Door voorbij te gaan aan de voorwaardelijke vraag of het eigenlijk wel mogelijk is 'de ander' te kennen, schiet de 'fenomenologische methode' van Bleeker en Mulderij ernstig tekort. Zonder te willen suggereren dat participerende observatie als onderzoeksmethode ongeschikt is<sup>8</sup>, kan de indrukwekkend lijkende benadering van Bleeker en Mulderij ons niet tot voorbeeld dienen als basis voor het bestuderen van de beleving van kinderen in multiculturele situaties.

De voornaamste reden daarvoor ligt in het ontbreken van enig respect voor de 'eigen wereld' van kinderen, dat zich zou moeten uiten in het zorgvuldig overwegen van wat 'vreemd' is en wat 'eigen' of 'vertrouwd'. In hun vermeende 'pedagogisch' optimisme denken Bleeker en Mulderij elke soort van informatie los te kunnen krijgen. Als onderzoeker: "(...) moeten we zo vertrouwd met ze zijn dat ze hun hart daarover echt durven te luchten en hun agenda's en dagboeken laten zien met liefdesverklaringen en haatbetuigingen" (Bl.& M., 1984, p.98). Participerend observeren wordt hier een karikaturaal 'op je knieën' smeken, om vertrouwen van kinderen te winnen. Willen kinderen hun dagboeken gesloten houden voor onderzoekers, die hen met een net iets te 'open' houding tegemoet treden, dan is dat hun goed recht. Het gevaar dat participatie en manipulatie te dicht bij elkaar komen is groot.

In hun latere onderzoek naar de beleving van lichamelijke gehandicapte kinderen getuigen Bleeker en Mulderij van eenzelfde houding. Ook nu blijkt een zelfoverschatting die aangeeft hoe zij hun eigen waarden op kinderen projecteren. Al tijdens de eerste gespreksronde: "(...) waren we voor de kinderen al een vertrouwde verschijning" (Bl.& M., 1988, p.276).<sup>9</sup> Het komt bij hen niet op zich af te vragen of kinderen dat ook vinden. Wel willen de onderzoekers in hun gesprekken 'voorzichtigheid' betrachten: "(...) tenslotte moet het kind wel 'heel' blijven" (Bl.& M., 1988, p.277). Daarom nemen zij kinderen 'uiterst serieus', al 'betekent dat nog niet dat alles wat ze zeggen ook voor zoete koek geslikt wordt'. Door ervaring wijs geworden weten Bleeker en Mulderij dat kinderen vaak 'doen alsof' en dan op hun vragen antwoorden: 'dat weet ik niet'. Het helpende 'denk eens héééél goed na, dan weet je het misschien wel weer', heeft dan geen zin. Men kan beter zeggen: 'ah, joh, kom op, dat weet je best'; dat levert heel wat betere resultaten op (Bl.& M., 1988, p.276). De onderzoekers vragen zich niet af of kinderen misschien wel eens heel goede redenen zouden kunnen hebben om 'dat weet ik niet' te zeggen.

Dezelfde houding spreekt uit hun visie op de manier waarop kinderen met pesten omgaan: "Vrijwel steeds ervaren wij als onderzoekers dat de mytylkinderen doen alsof ze zich van gepest worden niets aantrekken. Dat hoort kennelijk tot hun (onze) cultuur" (Bl.& M., 1990, p.33). Bleeker en Mulderij vinden het moeilijk dit 'doen alsof' van kinderen te accepteren en willen een 'nieuwe manier van "omgaan-met-gepest-woorden" oproepen'. Door hun volwassen houding aan de kinderen op te dringen hopen zij dat kinderen ontdekken dat het normaal is zich iets van pesten aan te trekken: "Of om (voor het eerst dus) maar eens na te gaan denken over 'wat voel ik eigenlijk bij het gepest worden'" (Bl.& M., 1990, p.33). Kinderen denken blijkbaar te weinig over dit soort gevoelens na, naar de onderzoekers menen, zich niet realiserend dat de 'ontkenning' van het pesten en het 'doen alsof' wel eens als overlevingsstrategie een essentieel belevingsaspect zou kunnen zijn.

De onderzoekshouding van Bleeker en Mulderij is te karakteriseren als een poging om met een minimum aan wetenschappelijkheid de fenomenologie te populariseren. Wanneer zij als participerende observatoren hun onderzoek willen uitvoeren door het toepassen van allerlei kunstgrepen, ligt de vraag voor de hand of de door hen ontworpen situaties nog werkelijk kinderlijke situaties kunnen worden genoemd. Dit geldt vooral voor die situaties waarin zij kinderen met opzet in hun bezigheden storen. Pedagogiek verwordt op die manier tot schijnpedagogiek. Door hun houding maken Bleeker en Mulderij een karikatuur van zichzelf, met als gevolg dat de mogelijkheden kinderen in hun belevingen te leren kennen tot nul worden gereduceerd. Bovendien brengt hun vooringenomenheid blinde vlekken en constructies teweeg, die werkelijk gemeende openheid voor informatie van de betrokkenen belemmert.<sup>10</sup>

In feite geven Bleeker en Mulderij hun onpedagogische houding weer als zij schrijven: "(...) eigenlijk zijn we gewoon onszelf gebleven en we geven om kinderen, zijn erin geïnteresseerd" (Bl.& M., 1984, p.83).<sup>11</sup> Daarom zoeken zij een *directe* relatie met kinderen, in tegenstelling tot onderzoekers die voor een meer *indirecte* weg opteren. Het is opmerkelijk hoe zij na het provocerende: "Het is toch te gek om los te lopen: pedagogen die bang zijn voor kinderen" (Bl.& M., 1984, p.79) Langeveld citeren, waar hij de bekende uitspraak van Gunning aanhaalt: "Theorie zonder praktijk is voor genieën, praktijk zonder theorie is voor gekken en schurken" (Bl.& M., 1984, p.80).<sup>12</sup> Wat Langeveld beoogt wordt door Bleeker en Mulderij niet vermeld. Zo luidt het vervolg van het citaat: "(...) maar voor het gros der opvoeders is de innige, overbrekelijke vereniging van beide" (Langeveld, 1965, p.17) en bovendien houdt Langeveld een pleidooi voor een 'doelbewuste theorie' waarin voor 'willekeurigheid en oncontroleerbaarheid van het *doen*' geen plaats is. Dit dwingt tot 'rekenschap' en 'ons onszelf kritisch te zien en dus te *her-zien*': "Dat 'pedagogiek studeren' zelf anders worden betekent, heeft Gunning reeds duidelijk doen gevoelen" (Langeveld, 1965, p.18). Bleeker en Mulderij hebben blijkbaar geen 'zelfherziening' nodig. Zij zijn niet bang voor kinderen, houden van hen en kunnen daarom gewoon zichzelf blijven. Hun uitspraken tenderen naar opvattingen die doen denken aan de ongenaakbare en almachtige opvoeder, die weliswaar om kinderen geeft en erin geïnteresseerd is, maar vanuit zijn eenzame hoogte altijd dezelfde blijft. Het is de vraag of zo'n opvoeder zich met belevingen van kinderen moet bezighouden. Waarschijnlijker is dat een opvoeder of onderzoeker, die verkiest zichzelf te blijven, de aansluiting met kinderen mist. Met Merleau-Ponty zullen wij in het tweede deel zien hoe dit aspect de essentiële voorwaarde vormt voor het tot standkomen van een interculturele houding.

Bleeker en Mulderij dekken zich bij voorbaat in tegen kritiek op hun houding en methode van onderzoek. Met Beekman onderschrijven zij Feyerabends 'anything goes', dat zij als volgt interpreteren: "En wat zal je er nog

methodologische consequenties aan verbinden, als je er eigenlijk met Feyerabend van overtuigd bent dat de grootste wetenschappelijke ontdekkingen gedaan zijn door mensen die bereid waren gangbare regels, theorieën en methodes aan hun laars te lappen" (Bl.& M., 1984, p.134). Later herhalen Bleeker en Mulderij deze stelregel, eraan toevoegend 'wat zal je dan de docent uithangen en methodes aanleren?' (Bl.& M., 1984, p.157). Het is opmerkelijk om te zien hoe belevingsonderzoekers zich blijkbaar vanwege hun fenomenologische interesse op Langeveld kunnen beroepen en tegelijkertijd een anti-pedagogische houding ontwikkelen.

### \*3\* Beleving als belevenis en spanning

De publicaties van Bleeker en Mulderij bevatten nauwelijks pagina's zonder termen als 'beleving' of 'belevingswereld'. Beide termen vormen de basisbegrippen van hun onderzoek. Reeds in hun eerste studie '*Kinderen buiten spel*' (1978) omschrijven zij hun interessegebied als volgt: "(...) het gaat ons vooral om de beleving, de kinderlijke beleving van de woonomgeving" (Bl.& M., 1978, p.50).<sup>13</sup> Uitgaande van hun kritiek op bestaand empirisch-analytisch onderzoek naar de beleving van de ruimte onderscheiden Bleeker en Mulderij extern en intern waarneembaar gedrag: "Veel onderzoek gaat uitsluitend over het *gebruik* van de woonomgeving, het gebruik als *uitwendig waarneembaar gedrag* (kind voetbalt, loopt over muurtje, speelt met zand). Er is weinig aandacht voor de *beleving* van de woonomgeving (durf jij daar naar binnen, ik ben bang! Ah joh, hartstikke spannend!)" (Bl.& M., 1978, p.43). Als fenomenoloog willen de onderzoekers geen uiterlijk waarneembaar gedrag (gebruikswaarde) beschrijven, maar innerlijk waarneembaar gedrag, dat in termen van beleving (belevingswaarde) moet worden begrepen: "(...) bij *beleving* gaan we er vanuit dat het uitwendige gedrag 'betekenis heeft' voor de kinderen, op een bepaalde manier 'gewaardeerd' wordt, simpeler gezegd dat ze er iets aan beleven: spannend om tegen die muur te trappen, misschien komt dat 'gekke mens' dan wel weer naar buiten en dan kan je lachen (...)" (Bl.& M., 1978, p.47).

In dit citaat ligt een merkwaardige splitsing van het belevingsbegrip verankerd: enerzijds wordt het begrip 'beleving' verbonden aan termen als 'betekenis' en 'waarde', terwijl het anderzijds gekoppeld wordt aan 'spanning', in de zin van 'daar valt wat te beleven'. Omdat het niet duidelijk is hoe op grond van een spanningscriterium belevingsonderzoek verricht kan worden, gaan wij in het volgende na in hoeverre deze splitsing bewust is gekozen.<sup>14</sup>

Wanneer Bleeker en Mulderij een stand van zaken van hun onderzoek geven, verheldert dit onderscheid veel: "Een eerste conclusie kan zijn dat ruimte voor kinderen *doe-ruimte* is, je moet er iets gedaan hebben, iets beleefd hebben" (Bl.& M., 1978, p.66). Tussen 'iets beleefd hebben' en 'iets gedaan hebben' bestaat dus geen verschil. In de terminologie van Bleeker en Mulderij is 'belevingsruimte' 'doe-ruimte'. Door dit verband te leggen lijkt het alsof zij dezelfde opvatting hebben als de kwantitatieve onderzoekers van de woonomgeving die zij eerder bekritiseerden. 'Iets gedaan hebben' en 'gebruikswaarde' liggen dicht bij elkaar, hoewel Bleeker en Mulderij dit laatste als 'uitwendig waarneembaar gedrag' voor belevingsonderzoek juist ongeschikt achten. Door 'belevingsruimte' en 'doe-ruimte' aan elkaar te koppelen bouwen zij een inconsequentie in die de specifieke relatie tussen 'betekenisgeving', 'beleving' en 'waarderen', in de zin van 'belevingswaarde', doet verdwijnen.

Deze belevingsopvatting werkt door in de manier waarop Bleeker en Mulderij hun onderzoek naar de beleving van kinderen realiseren. Dit blijkt bijvoorbeeld wanneer zij hun 'belevings- of doe-ruimte' illustreren aan de hand van een uitlating van een spelend kind. Kinderen geven geen topografische weergave van de brug waar speelden, maar zeggen: "(...) weet je wel bij die brug waar we eerst gegleden hebben, die glijbaan waar jij op je bek ging" (Bl.& M., 1978, p.66). Het gaat hier onbetwijfelbaar om 'doe-ruimte', maar de vraag is welke 'beleving' hier geuit wordt, welke 'betekenis' of welke 'waardering'. Het 'handelen' of 'doen' is hoogstens als kenmerk aan de belevingsruimte te koppelen, maar Bleeker en Mulderij gaan aan dat aspect voorbij. Zij hanteren slechts hun spanningscriterium in de zin van: er valt op die brug 'wat te beleven'. Zij vragen zich niet af wat het voor dat kind 'betekende' toen het 'op z'n bek ging'. Daarom blijft de 'kern van de beleving' buiten beeld. Dat zou niet het geval geweest zijn als zij gevraagd hadden naar de pijn die dit kind toen had; naar de angst, omdat het eigenlijk niet durfde te glijden, maar het toch deed omdat de anderen het ook deden; naar de schaamte die het voelde toen iedereen hem uitlachte; naar de zorg die het had om die nu zo vreemd bungelende tand in de mond. Niet het feit dat het 'op zijn bek ging' duidt een beleving aan, maar wat dit feit voor dit specifieke kind 'betekende', welke 'waarde' het had.

Bleeker en Mulderij stellen dit soort vragen niet. Zij zijn in andere dingen geïnteresseerd, gebeurtenissen die je meemaakt, *belevenissen*. Spannende zaken die echter weinig zeggen over *belevingen* die 'betekenis hebben'. Het is moeilijk inzicht in de kinderlijke beleving te krijgen wanneer niet geprobeerd wordt tot die oorspronkelijke betekenis kern door te dringen. In plaats van de volle rijkdom van de beleving te ontraadselen, nemen Bleeker en Mulderij genoegen met feiten die zij, paradoxaal genoeg, als onbruikbaar voor belevingsonderzoek wilden bestrijden.

Deze tegenstrijdigheid blijkt nog sterker in hun tweede publicatie: *'Kinderen wonen ook'* (1982). Ook nu signaleren Mulderij en Bleeker in de sociaal-wetenschappelijke literatuur een teveel aan kwantitatieve interesse naar het *gebruik* van de woonomgeving, maar niet naar de *beleving* ervan: "Er werd vrij afstandelijk geobserveerd wat kinderen buiten deden, hoe zij hun woonomgeving gebruikten. Maar er werd niet met de kinderen gepraat, naar hun beleving werd niet gevraagd. 'Kind schopt bal tegen muurtje' werd geconstateerd, niet 'omdat het spannend is tegen deze muur te schoppen, want dan komt dat gekke mens misschien wel weer naar buiten'. Met andere woorden de bestaande onderzoeken waren sterk 'kwantitatief'; wij besloten daarentegen 'kwalitatief' onderzoek te doen" (M.& Bl., 1982, p.9). De lezer krijgt weliswaar enige informatie over de manier waarop kinderen wonen (feitelijk waarneembaar), maar hoe zij hun woonomgeving beleven, zoals de bedoeling was ('wat betekent het' etc.), blijft onbekend. In dit 'kwalitatief' bedoelde onderzoek raken de onderzoekers niet tot de betekenisvolle belevingskern; zij vragen er zelfs niet naar. De spanning die de woede van 'het gekke mens' teweegbrengt, kan geen garantie tot inzicht in belevingen bieden.

Ook in het proefschrift koppelen Bleeker en Mulderij het belevingsbegrip aan spannende 'dan-kan-je-lachen-situaties'. Weer wordt 'het gekke mens' ten tonele gevoerd: één van de kinderen uit het onderzoek zegt: "(...) dan komt dat gekke mens naar buiten, dan kan je lachen, vorige week was, nou, ze was pisnijdig en wij lagen gewoon helemaal dubbel" (Bl.& M., 1984, p.49). Dit geldt ook voor hun 'deelnemende ervaring' bij het 'ruitje-tik', 'belletje lellen' en het dubieuze 'jatten van maiskolven bij de boer' (Bl.& M. p.168), waarbij het 'anarchisme' zover gaat, dat de pedagogische verantwoordelijkheid wordt verzaakt. Belevingen zijn in de ogen van Bleeker en Mulderij altijd spannend. Wat dat betreft voegt het proefschrift niets toe aan eerdere publicaties. Werd het belevingsbegrip daarin vooral gebruikt in zinnen als: "(...) dan moet er iets te beleven vallen in een woonomgeving voor kinderen. En wanneer valt er nu iets te beleven?" (Bl.& M., 1978, p.110), in het proefschrift is dit niet anders. Dat blijkt als ze het huttenbouwen in het korenveld vergelijken met de hut in het trappenhuis van de flat: "De bouwactiviteit is ongeveer even groot, maar de beleving is toch anders. Dit mag gewoon, dus het is iets minder spannend maar wel zo veilig" (Bl.& M. 1984, p.16). Omdat het niet verboden is, is het minder spannend. Op grond van dit criterium bepalen Bleeker en Mulderij hun belevingstermen. Een zin als: "In een heel veilige woonomgeving blijkt weinig te beleven (...)" (Bl.& M., 1984, p.128), is in dit verband zeer karakteristiek.

Hetzelfde gebeurt in het volgende voorbeeld. Als Bleeker en Mulderij het hebben over plekken waar kinderen graag spelen, schrijven zij: "Vaak zijn dat plaatsen waar wat te beleven valt, daar kun je ook je vriendjes tegenkomen. Kinderen gaan vaak naar kleine rommellandjes, ook grasveldjes worden veel opgezocht want die zijn geschikt voor balspelen" (Bl.& M., 1984, p.45/46). Het spanningselement dat in deze zinnen aan 'beleven' gekoppeld is, wijst op een zekere beperking van het belevingsbegrip. Het gaat hier om ontmoetingsplaatsen waar kinderen 'samen-leven', samen (voet)ballen, waar zij hun gezamenlijke ervaringen hebben. Hoe zij op dat moment dat samenzijn beleven is nu niet aan de orde, al suggereren Bleeker en Mulderij dat wel. Dit geldt ook voor het onderzoeksthema 'ruimtebeleving als een aspect van de kinderlijke belevingswereld': "Een eigen tent maakt het nog spannender, je woont als kind op jezelf. Eigen baas over je ruimte, een gevoel van groot zijn" (Bl.& M. 1984, p.90/91). Al lijkt hier een aanzet tot een beleving geboden te worden, de spanning blijft primair. Het wordt niet duidelijk hoe de kinderen 'het op zichzelf wonen', 'eigen baas zijn' of 'het groot zijn' beleven. Nergens maken Bleeker en Mulderij in hun werk expliciet wat zij onder 'beleven' verstaan, behalve dat zij er twee 'sferen' aan toekennen: "We beperken ons tot twee die we regelmatig tegenkwamen en die ook niet onbelangrijk zijn voor de beleving van de buitenruimte. Kort aandacht nog voor *spanning* en *het geheime*" (Bl.& M., 1984, p.48).

Uit een later artikel *'Ouderlijk huis, huis van kinderen?'* blijkt dezelfde koppeling tussen 'spanning' en 'beleven' als 'sferen' van de beleving. Bleeker en Mulderij gaan prat op hun 'belevingsmateriaal' vol spanning, angst en avontuur: "(...) ons materiaal staat bol van de uitspraken over angstbeleving" (Bl.& M., 1987, p.9).

Kinderen staan in hun jonge leven duizend angsten uit, in tegenstelling tot volwassenen die meer grip op hun angsten zouden hebben. Voor volwassenen blijft er nog maar weinig belevingsruimte over, zoals blijkt uit het volgende citaat waarin, onverwacht, de essentie van onze kritiek op de belevingsopvatting van Bleeker en Mulderij schuilt: "Waar wij volwassenen verre reizen moeten maken om nog eens iets te beleven, hoeven kinderen slechts één trap op of één trap af" (Bl.& M., 1987, p.14). Kinderen hoeven slechts naar de zolder of naar de kelder te gaan om spannende dingen te beleven. Volwassenen moeten daarvoor verre reizen boeken.<sup>15</sup> Hieruit is op te maken dat Bleeker en Mulderij de beleving in de buitenwereld zoeken. Voor kinderen ligt die 'beleving' klaarblijkelijk dichtbij, voor volwassenen niet. Dit beperkt de betekenis van het belevingsbegrip sterk. Kinderen mogen dan op de gladde brug, bij het schoppen tegen de muur, bij het 'ruitje-tik', op zolder of in de kelder naar spanning en avontuur zoeken, naar belevenissen, maar wat zegt dit over de beleving die zij daarbij hebben? Die beleving speelt zich af in een 'wereld' die doorgaans '*belevingswereld*' wordt genoemd. Maar om die wereld te bereiken is het niet nodig reizen te ondernemen, naar de zolder of de kelder te gaan. Een kind dat vertelt dat het bang is in het donker, omschrijft een feit. Over de beleving van die bangheid tasten wij vooralsnog in het duister.

Evenals de reeds geconstateerde afwijzing van een wijsgerig fundament bij Bleeker en Mulderij is de herkomst van de koppeling van 'beleving' aan 'spanning' af te leiden uit het 'werkboek fenomenologie' van Beekman en Mulderij. Zij achten pedagogen die fenomenologisch onderzoek verrichten 'gespecialiseerd in de kinderlijke beleving' (Beekman en Mulderij, p.50).<sup>16</sup> In dit 'werkboek' wordt een 'beschrijvingsinstrument' ontwikkeld met behulp waarvan men 'de structuur van de beleving' kan vinden. Ook worden er richtlijnen gegeven om belevingsbeschrijvingen van kinderen te analyseren. Men kan dit oefenen door in gedachten terug te gaan naar de vroegste jeugd. Een van de opdrachten luidt: "Maak eens een belevingsbeschrijving van je spel als kind in je toenmalige woonomgeving" (Beekman en Mulderij, p.14), met als illustratie de volgende belevingsbeschrijving: "'s Woensdagmiddags gingen we vaak met een stel kinderen naar een soort overdekt laadstation van Van Gend en Loos, waar je erg goed kon rolschaatsen. Dat was altijd erg spannend, omdat we dachten dat het verboden was, hoewel niemand er ooit iets van gezegd heeft" (Beekman en Mulderij, p.14/15). Deze beschrijving wordt voorzien van het volgende commentaar: "Deze laatste beschrijving leert ons iets over de kinderlijke beleving van de woonomgeving. Daar hebben we zo'n wegwijzer: maak *belevingsbeschrijvingen*, niet louter feitelijke beschrijvingen" (Beekman en Mulderij, p.15).

Gaan wij na tot welke categorie het rolschaatsen op het terrein van Van Gend en Loos behoort, dan blijkt dat Beekman en Mulderij hier spreken van een *belevingsbeschrijving*, terwijl zij het criterium leggen bij het al dan niet *spannend* zijn van die gebeurtenis. Weer is het de vraag of op grond van dit spanningscriterium een beleving beschreven kan worden. Spanning mag dan iets van een beleving zeggen, maar verklaart weinig over de 'betekenis' en de 'waarde' die deze gebeurtenis voor deze persoon had, of *hoe* hij die spanning heeft *beleefd*. Iemand die vertelt dat iets spannend was, hoeft daarin niet automatisch zijn beleving te leggen. Die is pas op te maken als wij luisteren naar zijn verhaal over de opwinding die het verboden rolschaatsen teweeg bracht; wanneer wij iets kunnen 'meebeleven' van de angst voor ontdekking, het vreemde gevoel in de buik, of het gevoel van opluchting bij een veilig thuiskomen.

Het rolschaatsvoorbeeld van Beekman en Mulderij valt onder dezelfde categorie als de beschrijving van de glijbaan bij de brug. Hier is geen sprake van een 'kern van de beleving', maar van reflectie op 'uitwendig waarneembaar gedrag'. Kwantitatieve observaties waartegen Beekman, Bleeker en Mulderij ageren - 'kind voetbalt, loopt over muurtje, speelt met zand' - vallen onder dezelfde categorie als: 'kind glijdt bij brug, speelt bij Van Gend en Loos'. De beleving is hier niet in het geding.

De crux van deze problematiek ligt in het onderscheid tussen *belevingsbeschrijvingen* en *feitelijke beschrijvingen*. Naar Beekman en Mulderij menen zijn beginnende fenomenologen geneigd: "(...) de beschrijving te feitelijk te maken, te veel alleen de 'buitenkant' van de zaak te beschrijven" (Beekman en Mulderij, p.28). Deze 'beginnersfout' kan als volgt voorkomen worden, menen de schrijvers: "Beschrijf een eigen, eenvoudige ervaring zo veel mogelijk in belevingstermen en kijk uit voor interpretaties en causaliteiten in de beschrijving. Verlies je niet in feitelijke details, het gaat om de beleving ervan" (Beekman en Mulderij, p.28). De schrijvers mogen dan richtlijnen voor aspirant-fenomenologen geven, maar als deze niet tevens aanwijzingen krijgen voor het gebruik van de kernbegrippen, is de kans op het welslagen van deze onderneming gering. Het is gemakkelijk gezegd:

'ervaringen in belevingstermen beschrijven' of 'in plaats van feitelijke details belevingen beschrijven', maar wat is de betekenis van deze wenken precies? Als 'eenvoudige ervaringen' of 'feitelijke beschrijvingen' de 'buitenkant' van de zaak betreffen, moeten 'belevingstermen' wel op de 'binnenkant' slaan. Dit pleit ervoor de termen 'ervaring' en 'beleving' zorgvuldiger te gebruiken, bijvoorbeeld door 'eenvoudige ervaringen' voor de 'objectieve' feitelijkheden te reserveren en 'belevingstermen' als een 'subjectieve' uitdrukking van beleven. In het volgende hoofdstuk wordt nader op deze suggestie ingegaan.

\*4\* Slot

Onze voornaamste kritiek op de onderzoeksmethode van Bleeker en Mulderij richt zich op het ontbreken van grondige bezinning op de voorwaardelijke aspecten van hun werk. Omdat zij niet in funderende wijsgerige discussies willen treden, verliest hun kwalitatief-fenomenologisch genoemd onderzoek aan zeggingskracht. Toch nemen zij terloops posities in die verstrekkende gevolgen hebben. Dit gaat niet alleen ten koste van het noodzakelijke begrip van de bron van onze kindbeelden, maar biedt ook te weinig tegenwicht tegen de meer overtuigend lijkende resultaten van kwantitatief onderzoek.<sup>17</sup> Kortweg zijn er de volgende tekortkomingen in hun aanpak aan te wijzen:

- in de eerste plaats mankeert het Bleeker en Mulderij aan een adequate en verantwoorde pedagogisch onderzoekshouding die nodig is om zonder paternalisme, popularisme of opdringerigheid, kinderen te kunnen ontmoeten en hun beleving te bestuderen. Zo'n houding, die gekenmerkt zou moeten worden door openheid en integriteit, moet blijken uit de bereidheid zelf te veranderen. Er kan dan, als teken van respect, een evenwichtige afweging ontstaan tussen 'afstand houden' en 'nabij-zijn'. Bij Bleeker en Mulderij is hiervan geen spoor te vinden. Hun poging pedagogiek op de knieën te willen bedrijven is gekunsteld en moet daarom als onpedagogisch worden afgewezen; hun 'dialoog' is tot 'monoloog' geworden;
- in de tweede plaats ontbreekt het Bleeker en Mulderij aan een zorgvuldige reflectie op het kernbegrip 'beleving'. Zij hanteren het belevingsbegrip vrijwel uitsluitend in de beperkte betekenis van 'spanning'. Door zo'n reductie worden de resultaten van wat zij 'belevingsonderzoek' noemen bij voorbaat twijfelachtig. 'Beleving' is meer dan een spanningsvolle 'belevenis'.

Om deze redenen is de kwalitatieve analyse, zoals die door Bleeker en Mulderij geïnterpreteerd is, eveneens voor ons doel onbruikbaar.

## NOTEN BIJ: DEEL 1 HOOFDSTUK 2

1... Bleeker en Mulderij duiden op: Lippitz, W., "*Lebenswelt*" oder die *Rehabiltierung vorwissenschaftlicher Erfahrung*", Basel 1980.

2... In hun proefschrift signaleren Bleeker en Mulderij Merleau-Ponty's aandacht voor de menselijke lichamelijkeheid: "Wat bedoelt Merleau-Ponty met lichamelijkeheid? Niet zozeer dat mensen een lichaam hebben, maar veeleer dat ze een lichaam zijn (...) Bl.& M., 1984, p.32). Dat gebeurt ook in de bundel 'De zaken zelf': "Mensen hebben niet alleen een lichaam, ze zijn het" (Bl.& M., 1989, p.97). Wat de betekenis van Merleau-Ponty's inzichten omtrent het lichaam voor hun onderzoek is, wordt niet vermeld, ondanks het feit dat lichamelijkeheid in het werk van Bleeker en Mulderij de kern uitmaakt.

3... De titel leidde er toe dat ik mijn doctoraalscriptie '*Ervaring en beleving*' noemde. Het ogenschijnlijk eenvoudige karakter van het 'werkboek' was er de oorzaak van dat het op veel pedagogische opleidingen al gauw als 'handboek fenomenologie' werd gebruikt. De populistische toon van de schrijvers versterkte bovendien het gebruiksgemak aanzienlijk, maar werkte tevens een vervlakking in de hand.

... Bleeker en Mulderij emen deze 'kernen' later nverkort in hun roefschrift over, al is er en klein, maar opvallend erschil: "Het vinden van ergelijke 'betekeniskernen' ormt het onderwerp van dit oofdstuk. We doelen op wat enomenologen vroeger het ezen noemden en nu wat oorzichtiger relatief onstante structuren in de eleving (...)" (Bl.& M., 984, p.102).

5... Maso stelt hierover nadrukkelijk: "Tijdens het participierend observeren gedragen de onderzoekers zich zodanig dat ze het dagelijks leven van de onderzochten geen richting geven of op een andere manier verstoren" (Maso, p.72). Men kan dat bereiken door zich bescheiden en onopvallend te gedragen, in een groep geen vrienden te maken of voorkeuren te tonen voor bepaalde personen (Maso, p.72). Onopvallendheid is het voornaamste kenmerk van deze methode - 'onopvallend observeren', 'onopvallend documenten verzamelen' - vandaar dat Maso participierend observerende onderzoekers adviseert hun werk zo onmerkbaar mogelijk te doen: "De beste manier om dat

te doen is verhuld participierend te observeren" (Maso, p.73). Maso acht de validiteit van de gegevens die participerende observatie oplevert, vrij groot, terwijl dat voor de betrouwbaarheid van deze gegevens meestal niet het geval is (Maso, p.74). Dat laatste is enerzijds te wijten aan de overmaat aan informatie en het teveel moeten vertrouwen op het geheugen; anderzijds spelen gevoelens en vooroordelen gemakkelijk een rol vanwege de ongestructureerdheid van de interacties met de onderzochten.

6... Zie daarvoor hun '*Kinderen wonen ook*' (M.& Bl., 1982, p.201).

7... Wij zullen daar ook zien dat het laatste deel van het geciteerde bij Bleeker en Mulderij - het kind 'als snijpunt van algemene wetten' - de essentie vormt van Merleau-Ponty's kritiek op de empirisch-analytische wetenschappen.

8... Het tegendeel wordt bewezen door de dissertatie van Van den Berg-Eldering '*Marokkaanse gezinnen in Nederland*' (1982). Zij verricht geen descriptief onderzoek of een toetsingsonderzoek, maar een exploratief onderzoek, dat niet van een vooraf geformuleerde hypothese uitgaat, die aan een bepaalde steekproef wordt getoetst. Exploratief onderzoek stelt zich juist de vorming van een hypothese ten doel; het diept de probleemstelling uit en vormt hypothesen (Van den Berg-Eldering, p.18). De onderzoekster verwerpt de surveymethode, omdat enquêtes en attitudetests slechts informatie geven over het verbale gedrag en niet over het werkelijke gedrag: er is een groot verschil in wat mensen zeggen te doen en wat ze werkelijk doen. Daarom kiest Van den Berg-Eldering voor de participerende observatie als onderzoeksmethode in de wetenschap dat de ideale situatie (dat de aanwezigheid van de onderzoeker geen storende invloed heeft op het gedrag van de geobserveerden) nauwelijks te verwezenlijken is: "De onderzoeker blijft altijd in meerdere of mindere mate een factor in zijn eigen onderzoek. Zeker wanneer hij ook nog tot een andere raciale of etnische groep behoort" (Van den Berg-Eldering, p.23).

9... Maso noemt het een voordeel dat meer ('niet al te veel') onderzoekers één onderzoek uitvoeren, omdat: "(...) de door individuele onderzoekers eventueel ingebrachte gevoelens en vooroordelen in het onderzoek gemakkelijker worden gesignaleerd. Dit maakt het mogelijk deze houdingen òf een zo klein mogelijke rol te laten spelen, òf ze op hun empirische houdbaarheid te onderzoeken" (Maso, p.30). Bij Bleeker en Mulderij spelen dit soort overwegingen geen enkele rol.

In een kritiek op het proefschrift van Bleeker en Mulderij wezen Van IJzendoorn, Imelman en Spiecker op de aanvechtbaarheid van het optreden als duo. Ze gaven een 'tip'



voor eventueel later onderzoek: door als koppel onderzoek te verrichten, lieten Bleeker en Mulderij een kans voorbijgaan tot 'nadere reflectie op het probleem van de controleerbaarheid en navolgbaarheid van het onderzoek' (Van IJzendoorn c.s. 1984, p.530). Immers, waar meer mensen observeren, worden gedragingen van kinderen anders geïnterpreteerd. Ieder kijkt vanuit zijn eigen referentiekader. Bleeker of Mulderij hebben, als individu, niet overwogen hoe hun persoonlijke waardering van opvoedingssituaties of belevingen van kinderen een rol heeft gespeeld in hun onderzoek. Ze gingen uit van een niet bestaand 'wij', als grootste gemene deler van afzonderlijke waarnemingen. Men zou dit eerder verwachten in een voor ieder verifieerbaar kwantitatief onderzoek dan bij een kwalitatieve opzet. De zelfbetrokkenheid, als wezenlijk voor een fenomenologische houding, is daarmee genegeerd.

Het feit dat ook in het latere onderzoek dit aspect niet gewijzigd is, bewijst het loochenen van een veranderingsgezinde houding van kwalitatieve onderzoekers door Bleeker en Mulderij. Ze karakteriseren zichzelf en hun assistenten bijvoorbeeld als: "(...) veldgevoelige, ervaren onderzoekers die de zaakjes soms ineens niet vertrouwen, die voelen dat er iets niet klopt", en al voegen ze er eerlijkheidshalve aan toe: "(...) we zien hier hoe moeilijk het is het onderzoek te verantwoorden, rationeel te beargumenteren" (Bl.& M., 1988, p.275), ze houden geen rekening met de eis van zelfbetrokkenheid die eruit bestaat dat iedere onderzoeker zijn eigen verantwoordelijkheid heeft. Waarom zou de ene onderzoeker de 'zaakjes' niet vertrouwen en de ander wel? Slechts op die manier kan er in een reële onderlinge wisselwerking van een 'gespiegelde ontmoeting' sprake zijn.

10... Toch wordt de onderzoekshouding van Bleeker en Mulderij hier en daar nagevolgd. Zo wil Van Donselaar, die overigens van een andere grondhouding uitgaat dan de beide onderzoekers, zoveel mogelijk recht doen aan het vertrouwen dat haar in de gevoerde gesprekken geschonken is, en stelt: "Daarbij streef ik naar een vorm van objectiviteit zoals Bleeker en Mulderij die definiëren. Dat wil zeggen: niet een algemeengeldigheid, maar recht doend aan de onderzoeksgroep zonder uitschakeling van persoonlijke betrokkenheid" (Van Donselaar, p.35). Dit citaat betreft: Bl.& M. 1984, p.139.

Hetzelfde geldt voor Van IJzendoorn, die een pleidooi houdt voor een meer kwalitatieve benadering van de kwantitatieve methode. Naast zijn kritiek op de kwalitatieve methoden stelt hij de onderzoekshouding van Bleeker en Mulderij in positieve zin ten voorbeeld: "De onderzoeker treedt hierbij zoveel mogelijk terug, als volgde hij het voorbeeld van de fenomenologen als Bleeker en Mulderij (1984) in hun poging de kinderlijke leefwereld zo min mogelijk met hun aanwezigheid te

storen" (Van IJzendoorn, 1988, p.286).

Ook Miedema houdt zich bezig met het werk van Bleeker en Mulderij. Hij maakt zich zorgen om de wetenschappelijkheid van de onderzoeksmethode van deze 'vertegenwoordigers van de Nieuwe Utrechtse School' en vraagt zich af: "Hebben we hier te maken met de onwetenschappelijke kant van hun kwalitatief belevingsonderzoek of is er wellicht iets anders aan de hand?" (Miedema, 1988, p.270). Miedema beantwoordt zijn vraag echter niet.

11... Deze houding is vergelijkbaar met die van Beekman, die in zijn afscheidsrede het belang van de lijfelijke aanwezigheid van onderzoekers tijdens hun onderzoek benadrukt. In zijn voorbeeld is dat een onderzoek naar het fenomeen 'koffieshop' in Amsterdam. De onderzoeker moet zich als bezoeker gedragen en is, zoals Beekman stelt, 'allereerst zichzelf': "In ons geval, we waren bezoekende klant en bleven dat" (Beekman, 1986, p.12). Afgezien van de vraag hoe een onderzoeker 'allereerst zichzelf' kan blijven - los van elke zelfbetrokkenheid die eigen zou moeten zijn aan de houding van de fenomenoloog - kunnen wij ons afvragen of hier niet sprake is van een merkwaardige overwaardering van de mogelijkheden van deze onderzoeker. Beekmans onderzoeker is geen 'bezoekende klant', maar een onderzoeker die-speelt-dat-hij-bezoekende-klant-is en zijn best doet niet uit zijn rol te vallen, alle inleving en veldgevoeligheid ten spijt.

2... Langeveld citeert uit:  
*Theorie, praktijk en systeem in opvoeding en onderwijs*' (1900), opgenomen in: *'Keur uit de werken van H. Gunning Wzn'*, 1940. (Langeveld 1965, p. 17 ev).

13... In hun proefschrift vragen Bleeker en Mulderij zich in een iets andere terminologie af: "(...) welke centrale thema's er te ontdekken zijn in de kinderlijke *ervaring* van de buitenruimte. (Bleeker, Mulderij 1978).

14... Uit de ondertitel van het artikel '*Ouderlijk huis, huis van kinderen?*': 'Over de de kinderlijke gebruiks- en belevingswaarde van de ouderlijke woning' zou opgemaakt kunnen worden dat Bleeker en Mulderij de indeling 'gebruikswaarde' versus 'belevingswaarde' willen hernemen. Wij konden reeds concluderen dat 'beleving' en 'gebruik' niet aan elkaar gelijk zijn: het gebruiken van het ouderlijk huis is iets anders dan het beleven daarvan. Dit artikel introduceert het nieuwe onderzoek naar de 'leefwereld' van motorisch gehandicapte kinderen: "Een onderzoek dat meer licht werpt op de kinderlijke beleving en het gebruik van hun (ouderlijk) huis

lijkt waardevol in het kader van het 'Utrechts Leefwereld Onderzoek', het vergroot het inzicht in de kinderlijke leefwereld (...)" (Bl.& M., 1987, p.3).

In hun artikel, opgenomen in de bundel '*De zaken zelf*', introduceren Bleeker en Mulderij dit onderzoek overigens als volgt: "Het 'Utrechts Leefwereld Onderzoek' (U.L.O.) herbergt een aantal fenomenologisch georiënteerde onderzoekers die allen geïnteresseerd zijn in de belevingswereld van het lichamenlijk gehandicapte kind" (Bl.& M., 1989, p.91).

15... Dit lijkt overigens voor veel 'volwassenen' in een tijdperk van computerspelletjes, Internet en Virtual Reality niet altijd op te gaan.

16... Later noemen zij zichzelf '*ervaringsdeskundigen*' (Beekman en Mulderij, p.72).

17... In mijn kritiek op Bleeker en Mulderij sta ik overigens niet alleen. Steeds laaien methodologische discussies op wanneer er kwalitatieve studies verschijnen. Vanwege het subjectieve karakter, inherent aan kwalitatief onderzoek, zijn deze studies vaak onderhevig aan forse kritiek. Themanummers van tijdschriften als '*Pedagogische Studiën*' en het '*Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*' getuigen daarvan. Vaak reageerden beide auteurs zo fel dat de polemiek het karakter kreeg van een ordinaire scheldpartij. Dit heeft het laatste restje Utrechtse School geen goed gedaan.

Het verlaten van een wijsgerig-antropologische fundering in de sociale wetenschappen beperkt niet alleen de ontwikkeling van een geëigende onderzoekshouding, maar belemmert eveneens het hanteren van een adequaat begrippenapparaat. Daar de resultaten van fenomenologisch getint belevingsonderzoek doorgaans met scepsis gewogen worden, is het essentieel ondubbelzinnige, deugdelijke begripsomschrijvingen te hanteren. Wie de beleving van kinderen wil bestuderen moet zich ervan bewust zijn dat hij met uiterst kwetsbare en belaste begrippen werkt. Naast 'ervaring' en 'beleving' zijn dat de aanverwante begrippen 'ervaringswereld', 'belevingswereld' en 'leefwereld'. Aan deze begrippen worden, meestal willekeurig, verschillende betekenissen toegekend. Om er optimaal mee te kunnen werken moeten deze begrippen voor sociale wetenschappers een herkenbare inhoud hebben. Daartoe is een zorgvuldige rehabilitatie van het begrip 'belevingswereld' onontbeerlijk.

Hiermee is grofweg het thema van dit hoofdstuk geschetst: wat bedoelen wetenschappers wanneer zij zeggen 'ervaringen' of 'belevingen' te willen bestuderen? Het is niet voldoende om daarover, zoals de onderzoekers uit het vorige hoofdstuk, 'zo gewoon mogelijk' te praten. Ook 'gewone' woorden moeten, als wetenschappelijke termen gebruikt, zorgvuldig worden gehanteerd. 'Ervaring' en 'beleving' mogen dan in het dagelijks spraakgebruik 'gewoon' zijn, als 'gewoonheid' in de wetenschappen doordringt is oplettendheid geboden. Dit is geen pleidooi voor een slechts voor ingewijden verstaanbaar vakjargon, maar voor zorgvuldig gebruik van 'gewone' woorden in de wetenschap. Al is het begrip 'belevingswereld' een van de meest gebruikte begrippen in de pedagogische literatuur<sup>1</sup>, het is opmerkelijk dat de betekenis van het belevingsbegrip vrijwel nooit wordt beargumenteerd.<sup>2</sup> Om in die leemte te voorzien wordt in dit hoofdstuk het initiatief genomen tot een nauwkeurig omschrijving en gebruik van de begrippen 'ervaring' en 'beleving' in de sociale wetenschappen.

Het zijn vooral Langeveld en Dasberg bij wie wij voor het welslagen van deze onderneming te rade zullen gaan. Omdat uit het vorige hoofdstuk gebleken is welke gevolgen het prijsgeven van een wijsgerig-antropologische fundament voor fenomenologisch belevingsonderzoek heeft, komt eerst Langeveld aan het woord. Hij laat niet alleen zien hoe pedagogiek en wijsbegeerte altijd aan elkaar gerelateerd zijn geweest, maar waarschuwt tevens voor een te grote afhankelijkheid van de filosofie. In het verlengde van Langevelds overwegingen over het pedagogisch 'grondprobleem' plaatsen wij zijn pedagogische antropologie over het 'gespiegeld ontmoeten'. Ontmoeting is, zoals Langeveld in navolging van Merleau-Ponty uiteenzet, vooral een lichamenlijk gebeuren. Vandaar dat de fenomenologie veel aandacht besteedt aan het ge(be)leefde lichaam en de situatie waarin de ontmoeting plaatsvindt. Om die reden volgen wij Langeveld tenslotte in zijn onderscheid tussen de 'beleefde en beschouwde situatie'.

Dit onderscheid maakt de weg vrij voor een nauwkeuriger bepaling van onze basisbegrippen 'ervaring' en 'beleving', die nu beter ten opzichte van elkaar geordend kunnen worden. Dat gebeurt in de tweede paragraaf, waarna Dasbergs onderscheid tussen de 'belevingswereld' en de 'leefwereld' (paragraaf 3 en 4) ons weer terugbrengt bij Langeveld, wanneer hij in een fenomenologische analyse van de 'verborgen plaats' in het leven van kinderen de contouren van een verborgen 'tussen'wereld als 'belevings'wereld blootlegt (paragraaf 5). In die 'wereld' krijgt de flexibele en moeilijk nauwkeurig te bepalen scheiding tussen binnen- en buitenwereld, tussen mens en medemens een specifieke betekenis, en kunnen de mogelijkheden van een juiste aanpak voor een studie naar de beleving worden overwogen.

\*1\* De betekenis van het lichaam en het situatiebegrip

Langeveld beëindigt de *'Beknopte theoretische pedagogiek'* (1965) met het hoofdstuk: *'Het wijsgerig grondprobleem der pedagogiek'*. Daarin waarschuwt hij degene die de pedagogiek wijsgerig wil funderen. Pedagogiek is historisch gezien altijd nauw verbonden geweest met wijsbegeerte, 'al moet men dat nu ook weer niet overdrijven' (Langeveld, 1965, p.149). Al halen opvoeders hun mensvisie *lang niet altijd uit* de wijsbegeerte, toch is naar Langeveld meent 'gedegen wijsgerig-antropologische scholing voor de pedagoog' nodig, omdat hij: "(...) daardoor immers in de verhevigde vorm der rationele doordenking *relatiemogelijkheden* en grondstructuren van probleemstellingen leert kennen, welke in *die* vorm misschien in feite nooit zijn opgetreden in de realiteit der

opvoeding maar die consequent doorgedacht en die als *idee* ten grondslag liggen aan wat onreflexief en onsystematisch in de opvoedingsrealiteit *wel* optreedt" (Langeveld, 1965, p.151). Een elementair uitgangspunt: dankzij de wijsbegeerte door te dringen tot gebieden die in de praktijk van het onderwijs misschien nooit op die manier naar voren gekomen zouden zijn, maar als idee altijd al latent aanwezig waren op een voorbewust niveau.<sup>3</sup> Naar Langeveld meent kan de opvoeding niet geïnterpreteerd worden uit een andere bron dan uit zichzelf, al kan de uiteindelijke zin pas begrepen worden tegen de achtergrond van een wijsgerige of wereldbeschouwelijke interpretatie (Langeveld, 1965, p.27).

Dit inzicht, dat sterk de kleur van onze studie uitmaakt, brengt Langeveld het meest pregnant naar voren in zijn wijsgerig-antropologisch onderzoek '*Studien zur Anthropologie des Kindes*' (1968). Daarin is een hoofdstuk opgenomen dat voor de bepaling van de uitgangspunten van ons zoeken naar de beleving van kinderen een belangrijke functie vervult: '*Die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes*'.<sup>4</sup> Langeveld gaat daarin bij Merleau-Ponty te rade vanwege diens specifieke opvattingen omtrent het lichaam: de ander treedt ons in zijn lichamelijkeheid. De vraag is interessant waarom Langeveld Merleau-Ponty's 'le corps propre'<sup>5</sup> met 'der eigene Körper' vertaalt, temeer daar in de vertaling van Boehm van 'der eigene Leib' sprake is.<sup>6</sup> Langeveld komt juist op grond van het onderscheid tussen 'Körper' en 'Leib' tot een indeling betreffende de menselijke lichaamsbeleving. Dat leidt tot de vraag welke betekenis Merleau-Ponty aan 'le corps propre' toekent. Deze vraag zal in het tweede deel aan de orde komen.

Vanuit onze vraagstelling naar de belevingswereld is het van belang te weten welke betekenis Langeveld aan het lichaam als grondslag van het identiteitsbewustzijn geeft. Omdat de eenheid van de geleefde wereld betrokken is op de eenheid van het lichaam, geven wij door middel van ons lichaam betekenis aan de wereld. Niemand kan om zijn lichaam heen; of het nu lang is of dik, gehandicapt of zwart, ons lichaam bepaalt ons 'aan-de-wereld-zijn'. Dat gebeurt, naar Langeveld meent, in drie fasen. In de eerste plaats toont het lichaam zich aan de wereld en aan de ander in zijn '*ontmoetingswaarde*'. Hier is sprake van een wisselwerking: kinderen ontwikkelen hun persoonlijkheid op grond van de door ons als volwassenen aangedragen gegevenheden. Zij ontdekken dan dat zij anders zijn. Via de oordelen die anderen over hen hebben, vormen zij oordelen over zichzelf. Langeveld spreekt hier van '*gespiegelde ontmoetingswaarde*'.

Deze ontmoetingen hebben betekenis als '*belevingswaarde*'. Ze worden beleefd door middel van de dingen: 'ik ben te klein, dus ik kan er niet bij'. We kunnen ook zeggen dat deze ontmoetingen worden beleefd, en wel door middel van de mensen: 'ik ben anders, dus ik hoor er niet bij'. Deze belevingswaarde speelt, naar Langeveld aangeeft, vooral in de puberteit een grote rol.

De derde fase van deze belevingscyclus wordt gevormd door de '*instrumentele waarde*'. De vraag is dan aan de orde: wat kan ik met mijn lichaam doen? Als ik ergens niet bij kan, welke mogelijkheden heb ik om daarin toch te slagen, of in termen van ons studieonderwerp: wat kan ik (met mijn lichaam) doen als ik me door de ander niet begrepen, of geaccepteerd voel? Op grond van vroegere ervaringen, waarbij het lichaam steeds 'aanwezig' is, ontwikkelen kinderen reactiewijzen die hun houding tegenover de wereld blijvend bepalen.

Langeveld concludeert uiteindelijk: "Also: Begegnungswert, Erlebniswert und Instrumentalwert sind alle drei 'Erlebnisweisen' des Körpers" (Langeveld, 1968, p.134). Deze 'belevingswijzen', die als eenheid functioneren, maken de houding van de mens tegenover de wereld uit. Voor pedagogen vormen ze de bouwstenen tot een beter begrip van de samenhang die er bestaat tussen de belevingswereld van kinderen en de wereld, zoals die dagelijks door hen wordt geleefd.<sup>7</sup>

Langevelds antropologische omschrijving van het lichaam biedt mogelijkheden om via een 'gespiegeld ontmoeten' een beeld te krijgen van de manier waarop kinderen hun leefsituatie beleven. Deze situaties zijn niet onveranderlijk, maar variëren wanneer de onderwijs- en opvoedingssituatie zich wijzigt. Zo'n ingrijpende verandering vond plaats toen door de komst van allochtone kinderen het mono-culturele karakter van de pedagogiek doorbroken werd en een nieuwe, multi-culturele pedagogiek voor allochtone en autochtone kinderen ontwikkeld moest worden. Om te begrijpen hoe kinderen deze gewijzigde omstandigheden beleven, met het doel kinderen in hun leefsituatie te begeleiden, is inzicht in die situaties nodig. Daartoe dienen wij hen eerst, in termen van Langevelds 'belevingswijzen', te *ontmoeten*. Op grond van die ontmoeting kan tot het bestuderen van de *beleving* van die situatie worden overgaan om van daaruit, in *instrumentele* zin, onderwijs- en opvoedkundige richtlijnen op te stellen.

Om de belevingsproblematiek beter onder woorden te kunnen brengen is dus, behalve een theorie over het lichaam, reflectie op de *'pedagogische situatie'* nodig. Belevingen zijn intentioneel van aard, dat wil zeggen dat er altijd sprake is van beleving-van-iets, met andere woorden: belevingen zijn altijd gerelateerd aan de situatie waarin ze plaatsvinden. Langeveld heeft aan dat thema veel aandacht besteed. In zijn *'Beknopte theoretische pedagogiek'* definieert hij het begrip 'situatie' als een 'geheel van ervaringsmogelijkheden, waarin mensen handelingen stellen', er in een noot aan toevoegend: "Deze definitie berust op de uitvoerige fenomenologische analyse van de situatie waarin een *bepaalde* handeling nl. de taal, gesteld wordt" (Langeveld, 1965, resp. p.101 en 180). Bovendien relateert hij zijn omschrijving in een iets gewijzigde vorm aan de belevingsproblematiek. 'Situatie' wordt dan omschreven als: "(...) het geheel van gegevens ten opzichte waarvan gehandeld moet worden" (Langeveld, 1965, p.144).<sup>8</sup> Daarbij maakt Langeveld een onderscheid, dat essentieel is voor de theorievorming en de praktische uitwerking van onze studie. Binnen het situatiebegrip namelijk maakt Langeveld een onderscheid tussen het *'beleefde'* en het *'beschouwde'*, hetgeen naar zijn idee een vanzelfsprekendheid is: "Is het ten aanzien van de pedagogiek nog nodig de betekenis van dit onderscheid te verduidelijken?" (Langeveld, 1965, p.144). De vraag stellen is hier de vraag beantwoorden, want meteen voegt hij daaraan toe: "Hoe vaak moeten wij er de opvoeders niet op wijzen, dat de subjectieve beleving der opvoedingssituatie door het kind (...) niet hoeft overeen te stemmen met de zgn. objectieve feiten (...) en dat die subjectieve beleving van het kind beslist over zijn opvoedingssituatie, niet wat misschien wel objectief, 'goed bedoeld' is" (Langeveld, 1965, p.144).

Het is de *'beschouwde'* situatie waarin de mens handelingen stelt, de situatie die wij kunnen waarnemen, observeren en onderzoeken, omdat eraan objectieve elementen zijn verbonden. Het is de situatie waarin ervaringen worden opgedaan. Daarnaast treffen wij het subjectieve element aan in de manier waarop die situatie beleefd wordt: de *'beleefde'* situatie. Dit bemoeilijkt onze pogingen kinderen in hun uniciteit te leren kennen: "(...) omdat het beleven van een situatie en het gedistancieerde kennen ervan om allerlei redenen niet altijd verenigbaar zijn (...)" (Langeveld, 1965, p.145). Langeveld raakt hier de kern van waarom het in in belevingsgerichte pedagogiek behoort te gaan: de ander komt niet tot mij in zijn vanzelfsprekendheid, maar in zijn 'anders-zijn', in zijn 'vreemdheid', als 'probleem'. Dit 'probleem' van het kennen van de ander is voorlopig als volgt te omschrijven: hoe kan de ander vanuit zijn vreemdheid toegankelijk voor mij worden? Hoe 'kenbaar' is zijn belevingswereld voor mij?

#### \*2\* Een ordening van begrippen

Mede naar aanleiding van het door Langeveld gemaakte onderscheid tussen 'beleefde' en 'beschouwde' situatie heb ik indertijd in mijn door Dasberg en Vriens begeleide doctoraalstudie *'Ervaring en beleving'* (1979) een vergelijkbare ordening toegepast, om te voorkomen dat de betekenis van het begrippenpaar 'ervaring' en 'beleving' als synoniemen door elkaar zouden gaan lopen.<sup>9</sup> Dat gebeurde met behulp van de karakterologie van Lersch, die door middel van een overeenkomstig onderscheid het menselijk beleven inzichtelijk maakte.<sup>10</sup> Lersch splitst de structuur van de menselijke beleving in twee gedeelten: het 'externe gebied van het beleven' en het 'innerlijk domein van het beleven'. Om niet steeds, zoals Lersch, toelichtende adjectieven nodig te hebben, noemde ik het eerste gebied *'ervaring'* en het tweede *'beleving'*. Op grond van die indeling kon een werkhypothese opgesteld worden, waarin ik beschreef dat deze splitsing leidde tot een betere aanpak van belevingsonderzoek. Voor beide vormen van beleven werd een aparte vraagstelling geponoerd: "(...) een vraag naar *wat ervaart* dit kind in deze situatie, waarvoor een ervaringsanalyse moet worden opgesteld, en een vraag naar *hoe beleeft* dit kind deze situatie. Om deze laatste antropologische vraagstelling te beantwoorden is een belevingsanalyse nodig. Deze stellingen zijn te beschouwen als werkhypothesen om een beter inzicht in de wereld van het kind te verkrijgen. Daarbij wordt de gewone, dagelijkse omgang van het kind met de werkelijkheid in de alledaagse situatie het *ervaringsmoment* genoemd en het verdiepte innerlijke beleven het *belevingsmoment*" (Kooi, 1979, p.9).

Tot op zekere hoogte geldt deze werkhypothese eveneens voor de onderhavige studie, zij het dat er, alleen al vanwege het feit dat er sprake is van een ander werkterrein, een aantal nuances in aangebracht moet worden. Bovendien is een uitbreiding naar het begrip 'be(ge)leefde ervaring' (*expérience vécue*) nodig, omdat een splitsing van beide 'momenten' steeds het risico van een zeker dualisme in zich blijft dragen.

Een soortgelijk probleem schetst Lersch als hij, behalve een 'Innenbereich' een 'Aussenbereich des Erlebens' onderscheidt<sup>11</sup>; twee 'belevingsdomeinen' die loodrecht geprojecteerd elkaar in het midden kruisen. Het

interne belevingsdomein bestaat uit een 'qualifizierten, zuständlich getönten subjektiven Kerns. Sie akzentuieren eine intime Mitte des Erlebens' (Lersch, 1954, p.303). Deze belevingen geven kleur aan het leven. Het in de buitenwereld gelokaliseerde belevingsdomein daarentegen, verloopt 'an der Peripherie eines um diese Mitte gelagerten Horizontes' (Lersch, 1954, p.303). Tegen eventuele dualistische verdachtmakingen dekt Lersch zich als volgt in: "Mit der Unterscheidung von Innen- und Aussenbereich des Erlebens ist der Gesichtspunkt der Einheit von Seele und Welt keineswegs preisgegeben. Die Trennung ist relativ, lediglich im Sinne der Akzentuierung zu verstehen" (Lersch, 1954, p.304).<sup>12</sup> In dezelfde zin kunnen de begrippen 'ervaring' en 'beleving' worden geordend. Deze ordening is relatief, voorlopig, misschien zelfs kunstmatig, in de verwachting in het derde deel een gefundeerd belevingsbegrip ter beschikking te hebben. Daartoe worden in de volgende paragrafen de begrippen 'belevingswereld' en 'leefwereld' nader toegelicht.

### \*3\* Begrensde leefwereld en onbegrensde belevingswereld

Vrijwel nergens in de sociaal-wetenschappelijke literatuur wordt een beredeneerd onderscheid gemaakt tussen 'belevingswereld' en 'leefwereld'.<sup>13</sup> Een uitzondering hierop vormt Dasberg, die dat in haar studie over de pedagogische normen en waarden in de geschiedenis van het kinderboek '*Het kinderboek als opvoeder*' (1981) wel doet. Dasbergs onderverdeling komt overeen met de hierboven genoemde ordening tussen de begrippen 'ervaringswereld' en 'belevingswereld', met dit verschil dat zij geen expliciet onderscheid tussen 'ervaring' en 'beleving' maakt.

Het is opmerkelijk dat Dasberg in het literatuuroverzicht niet het eerder van haar hand verschenen artikel '*Het kinderboek als opvoeder?*' (1978) noemt. Daarin hanteert zij beide begrippen wel, maar zet deze nog niet zo scherp naast elkaar als in haar definitieve studie. Het kinderboek krijgt dan - als representant van het zogenaamde 'vierde milieu' - de status van opvoeder. In het artikel spreekt Dasberg van een 'autonome belevingswereld', waaronder zij verstaat: "Met autonomie bedoelen we, dat deze materie tijdens het opgroeien een eigen stuk belevingswereld toevoegt aan die welke gezin, school en derde milieu bieden. Middels boeken en programma's voor de jeugd 'belevingswereld' kinderen gebeurtenissen waar ze fysiek niet bij aanwezig zijn, maken ervaringen van bepaalde verhaalfiguren middels een identificatieproces tot de hunne (...)" (Dasberg, 1978, p.24).

Ook de 'leefwereld' wordt in het artikel genoemd: "(...) lectuur intervenueert op de een of andere manier in de leefwereld van een kind, is een deel, hoe klein ook, van die leefwereld (...)" (Dasberg, 1978, p.26). Tot echte begripsomschrijvingen komt het dan nog niet, in tegenstelling tot de latere publicatie: "De *belevingswereld* is nog iets anders dan de *leefwereld*, al kunnen ze niet los van elkaar gedacht worden. Onder leefwereld zullen we begrijpen de uiterlijke omstandigheden, onder belevingswereld het geheel van gevoelens, gedachten, verwachtingen en meningen, die door die uiterlijke gegevens in het kind omgaan" (Dasberg, 1981, p.80). Met deze karakterisering verleent Dasberg beide begrippen een '*ruimtelijk*' karakter: de '*uiterlijke* omstandigheden' van de *leefwereld*, tegenover het geheel van 'gevoelens, gedachten, verwachtingen en meningen' - *innerlijke* omstandigheden dus - van de *belevingswereld*. In het volgende gaan wij na hoe Dasberg aan deze beide 'werelden' gestalte geeft.

Dasberg vat de 'leefwereld' op in de oorspronkelijke betekenis van het woord: het is de wereld waarin kinderen leven, zoals boerenkinderen in een boerenmilieu en Surinaamse kinderen in een Surinaams milieu. Zou men willen dat een kind zich door middel van het lezen van boeken met z'n leefwereld identificeerde, dan zou 'een gebrekkig kind over gebrekkige boekhelden' en 'een kind van gescheiden ouders over een gebroken milieu' moeten lezen (Dasberg, 1981, p.82/83). Dasberg bestrijdt dit: "Er zijn ons inziens bewijzen te over aan te voeren om aan te tonen, dat de gelijkheid van de leefwereld bijzonder weinig te maken heeft met de mogelijkheid tot identificatie. (...) Niet met wat hij is, maar met wat hij wil zijn, niet met wat hij kent en beleeft, maar met wat hij zou willen kennen en zou willen beleven (...)" (Dasberg, 1981, p.82/83). Kinderen identificeren zich op die wijze. De leefwereld is de dagelijkse wereld waarin kinderen leven en hun ervaringen hebben. Om daaruit te ontsnappen zijn hulpmiddelen nodig. Het kinderboek is zo'n middel.

Door kinderen boeken uit hun eigen wereld aan te bieden, sluit men bij de leefwereld aan en wordt deze bestendig: "Niet alleen maatschappijbestendig; ook de kennis van de jeugdige lezer wordt bestendig, niet vermeerderd; ook zijn dagelijkse actieradius wordt bestendig, niet uitgebreid; zijn taalschat (...) wordt

bestendig, niet ontwikkeld. Hij beleeft op papier nog eens wat hij al in 't echt heeft beleefd" (Dasberg, 1981, p.87). Het kinderboek moet dus grensverleggend zijn: "Een kind is geen herkauwer en daarom moet zijn boek niet aansluiten bij zijn leefwereld, maar het daar buiten voeren. Het boek moet zijn een voertuig waarmee het kind op ontdekking, verkenning, avontuur kan gaan. Die ontdekking, die verkenning en dat avontuur moeten wél aansluiten bij zijn *belevingswereld*, maar ze moeten zijn *leefwereld* overschrijden" (Dasberg, 1981, p.87).

Dat standpunt biedt mogelijkheden beide werelden met elkaar te vergelijken en geeft bovendien de belevingswereld gestalte: "(...) die belevingswereld, dat is zijn fantasie, zijn geheime wensen, zijn idealen, zijn angsten, zijn agressie, zijn schaamte, zijn wrok, zijn verliefdheid (...)" (Dasberg, 1981, p.87). Beide werelden zijn aan elkaar gelieerd: "We zagen al dat de leefwereld een belangrijke leverancier is voor de belevingswereld, maar dat die belevingswereld de grenzen van de leefwereld drastisch kan overschrijden. Een kind met een normale dosis fantasie en emotionaliteit legt zijn grenzen ver buiten die van zijn leefwereld" (Dasberg, 1981, p.93).

Met sprekende voorbeelden geeft Dasberg een illustratie van haar bedoeling: "Een kind wiens leefwereld is ingeklemd tussen de huizenblokken van de grote stad kan in zijn belevingswereld met Winnetou over de prairies galopperen, met Ali Baba onder de rovers verkeren, met Marco Polo door China zwerven, met Robinson een onbekend eiland vormgeven, met de Vikingen de zeeën en kusten onveilig maken, met Dr. Schweitzer de zieken in Lambarene genezen en ga zo maar door" (Dasberg, 1981, p.93). Zelfs een kind met een slecht rapport kan door het lezen van een boek over Einstein de Nobelprijs winnen en een gebrekkig kind kan topsporter zijn. Daarom concludeert Dasberg: "De leefwereld kent vele grenzen, de belevingswereld niet" (Dasberg, 1981, p.93). Het is precies deze onbegrenstheid die het sociaal-wetenschappelijke onderzoekers moeilijk maakt de belevingswereld in kaart te brengen. Toch ligt juist de oplossing van ons probleem in deze begrenzingen, zoals hierna wordt aangetoond.

#### \*4\* Het kinderboek als 'verborgen plaats'.

Dasberg trekt een originele vergelijking wanneer zij Langevelds *'De "verborgen plaats" in het leven van het kind'*<sup>14</sup> (1953) met het kinderboek confronteert: het kinderboek als 'verborgen plaats'. Deze vergelijking is een vondst die voortkomt uit haar stellingname het kinderboek als grensverleggende factor te beschouwen. Wat betreft de leefwereld is dat duidelijk: iedereen heeft toegang tot de leefwereld. Dat geldt echter niet voor de belevingswereld: "Wat een kind in zijn leefwereld meemaakt is openbaar: iedereen weet uit welk gezin het komt, op welke school het gaat, welke makkertjes het heeft, waar het woont, waar het op vakantie naar toe was. Wat het aan belevingswereld heeft is verborgen, intiem, privé domein" (Dasberg, 1981, 93). Elders lezen wij: "In de leefwereld wordt het kind (...) vastgepind: hij is een kind van gescheiden ouders, hij staat onvoldoende voor rekenen, ze heeft rood haar en het is ook nog steil, ze is een meisje en heeft een hekel aan huishoudelijk werk, hij heeft puistjes, zij is driftig, zijn nieuwe kleren zijn binnen een week al weer oud, zij is doodsbang met gym in de ringen, hij maakt 's nachts nog wel eens een nat bed. In de belevingswereld kan het kind van al deze belemmerende, beschamende, vernederende zaken af, hij kan ze negeren of desgewenst in hun tegendeel omzetten. Niemand weet wat zich daar afspeelt en kan het dus ook niet loochenen of kleineren of relativieren" (Dasberg, 1981, p.95). Het is die belevingswereld waar belevingsonderzoekers nieuwgierig naar zijn!

De leefwereld is behalve begrensd ook openbaar. De belevingswereld echter is onbegrensd en tevens verborgen. Vandaar dat men voor 'verborgen plaats' ook 'belevingswereld' kan lezen. Dasbergs opvatting over het kinderboek als 'verborgen plaats' komt daarmee in een bijzonder daglicht te staan. Immers: "De belevingswereld moet wel gevoed worden. Waar de voeding vanuit de leefwereld niet toereikend is kan het leesboek inspringen. (...) Het boek als fourageur van de belevingswereld krijgt daarmee de functie van wat Langeveld beschreef als 'de verborgen plaats in het leven van het kind'" (Dasberg, 1981, p.93).

Dasberg volgt de kwaliteiten die Langeveld de 'verborgen plaats' toedicht op de voet. Zij 'vertaalt' deze naar de functie die het kinderboek inneemt. Bij Langeveld zijn het plekken waar kinderen zich lijfelijk kunnen terugtrekken. De zolder is zo'n plek. In het kinderboek trekken zij zich mentaal terug. Zelfs in de huiskamer, als het moet met de vingers in de oren. Kan de zolder voor Langeveld in een onmetelijke woestijn veranderen, in een boek kan dit ook: "(...) op een kwarto bladzijde kan de Kaap de Goede Hoop worden omgevaren (...)" (Dasberg, 1981, p.94). Is de tijd in de 'verborgen plaats' verdwenen, in een paar uur speelt zich tijdens het lezen van het boek een heel mensenleven af. Is de 'verborgen plaats' 'onbezet gebied': "Ook het boek, in handen van één kind, is



onbezet door anderen" (Dasberg, 1981, p.94). Bovendien is er de wereld van de illusie, waaraan kinderen zich onvoorwaardelijk overgeven, of dit nu tijdens het spel op zolder of in de verborgenheid van het boek is.

Dan is er nog de 'verborgen plaats' als uitkijkpost achter het gordijn of raam. Langeveld besteedt daaraan veel aandacht en Dasberg doet dat niet minder. Kenmerkend voor deze plek is de dubbele functie die eraan toegekend kan worden: de uitkijkende is buitengesloten, maar tevens wordt de ander buitengesloten: "In heel Jeugdland, vooral als het een eiland is geworden, is uitkijken een uiterst belangrijke zaak. De eilandbewoners moeten toch spieden naar schepen die hen naar de bewoonde wereld - naar volwassenland - kunnen brengen. Eén van de verrekijkers waar door heen zij de horizon kunnen afzoeken is het kinderboek (...)" (Dasberg, 1981, p.97). Hiermee krijgt het kinderboek een wereldoriënterende, grensverleggende functie toegekend.

De verrekijker, die eiland en bewoonde wereld met elkaar verbindt, verruimt de belevingsfunctie van het kinderboek in sterke mate. Het kind dat in zichzelf verzonken al lezend uitkijkt vanachter het gordijn, vanuit het 'niemandsland', vanaf het 'intercontinentaal territorium', blijft onopgemerkt omdat het zich stilhoudt: "Ook dit kunnen we transponeren op het boek als verborgen plaats" (Dasberg, 1981, p.98). Dat geldt ook voor het venster. Vanachter het raam heeft het kind een riant, veilig uitzicht op de buitenwereld. Langeveld noemt deze afscheiding 'communicatief': "Ook dat geldt voor het boek. (...) Het kind wil door het boek één als door een venster, die ander leren begrijpen, echt in de zin van be-grijpen" (Dasberg, 1981, p.98).

Op dit punt verlaten wij deze vergelijking om ons beter te kunnen concentreren op de 'verborgen plaats'. Wij vermelden nog hoe Dasberg Langeveld ten aanzien van de belevingsproblematiek citeert: "In de verborgen uitkijkplaats spelen de beleving van de afstand - het buiten-staan - en van het verstaan der eigenheid dooreen" (Langeveld, 1953, p.16). In deze belevingsdualiteit is de spanning tussen binnen- en buitenwereld voelbaar. Eenzelfde spanning komt naar voren in het eveneens door Dasberg geciteerde: "De blik is breed en rustig, vol-aandachtig voor het leven in de personele ruimte, die 'innerlijk' en 'buiten' omvat en opheft" (Langeveld, 1953, p.20). De belevingsdualiteit wordt hier door Langeveld tot een universele eenheid gebracht, die de mens terugvoert tot de wortels van zijn bestaan. De 'verborgen plaats' verschaft hem daar 'asylrecht'. Dasberg past dit recht toe op het kinderboek: "Getransponeerd op het boek als asyl is het de *belevingswereld* en de *leefwereld* die omvat en opgeheven worden. Het kind kan deze beide in de beschermende afgeslotenheid van het asyl met elkaar in harmonie leren brengen" (Dasberg, 1981, p.99). Het boek is daarmee tot een 'verborgen plaats' geworden.

#### \*5\* De 'verborgen plaats' als tussenruimte

Langeveld brengt in 'De verborgen plaats' een derde dimensie aan binnen de belevingsdualiteit: het gordijn als afscherming tussen binnen- en buitenwereld: "Het gordijn met zijn meander-grens op de grond, zijn zacht bewegende onbestemde grensbepaling, met zijn voor onze druk wijkende soepelheid, wekt op tot zelfbegrenzing (...)" (Langeveld, 1953, p.16). Het meanderende gordijn creëert een bewegende ruimte, die zich tussen binnen- en buitenwereld bevindt, een 'derde' ruimte. Die ruimte stelt het kind in staat zelf te bepalen of het zich binnen of buiten bevindt: "(...) 'ik was toch in de kamer', antwoordt het kind, dat men lang gezocht had. Onopgemerkt was het kind aanwezig" (Langeveld, 1953, p.16).

Door de afscherming van het gordijn bevindt het kind zich in een overgangsgebied tussen de concrete leefwereld, die een wereld van activiteiten is - een wereld waarin ervaringen worden opgedaan - en de eigen intimiteit van de belevingswereld, het domein van belevingen. In dat tussengebied is alles mogelijk. Het kind voelt zich nog gedeeltelijk verbonden met hen die binnen zijn, maar kijkt tevens naar wat zich buiten afspeelt en hoort de geluiden van de straat. In die tussenruimte is het kind zowel zichtbaar als onzichtbaar.

Al noemt Langeveld deze '*tussenwereld*' niet met name, hij preludeert erop wanneer hij een beschrijving geeft van: "De personale levensruimte als eenheid van uiterlijk en innerlijk" (Langeveld, 1953, p.22). Zijn fenomenologische beschrijving leert ons deze ruimte als 'overgangsruimte' of 'doorgangsruimte' kennen: "(...) de onuitgesproken geheimen van het gordijn, de deur, de drempel, het luik, de trap, het hooggeplaatste venster, waardoor wij niet naar binnen kunnen kijken. Zij bedekken, verhullen en geven toegang, laten door" (Langeveld, 1953, p.22). Het gordijn meandert; luiken, deuren en vensters scharnieren en kunnen geopend of gesloten worden; het raam heeft een dubbele functie: "Het raam hoort bij deze verborgen plaats. Allereerst omdat er licht door binnenkomt, dan omdat men er door naar buiten kan kijken, ten slotte omdat het, evenals het gordijn, uiterst communicatief afscheidt" (Langeveld, 1953, p.17).

Op de grens tussen binnen- en buitenwereld, belevingswereld en leefwereld wordt een flexibele tussenruimte manifest, waarin niet meer bepaald kan worden wat binnen of wat buiten is. Dit overgangsgebied bestaat tussen het kind en de wereld, tussen het kind en de ander. We spreken dan van een 'ontmoetingsruimte'. Langeveld heeft het over deze ruimte wanneer hij Merleau-Ponty citeert: "Het is de plaats, waar, *als* we er met de ander zijn, 'transitivisme' heerst: 'c'est-à-dire l'absence d'une cloison entre moi et autrui, qui fonde la sociabilité synchrétique'" (Langeveld, 1953, p.19).<sup>15</sup> Op die plek is het gesprek overbodig geworden, voegt Langeveld daaraan toe. In die 'syncretische' ruimte ontmoeten mensen elkaar zonder dat zij woorden nodig hebben. Slagen wij erin die ruimte nader te traceren, dan moet het mogelijk zijn de intersubjectieve ontmoetingen beter te begrijpen van mensen die in situaties leven waarin zij elkaars taal niet kunnen of willen verstaan. Deze gedachte zal in het volgende deel volgens de lijnen van de wijsbegeerte van Merleau-Ponty nader worden uitgewerkt.

In een ietwat gewijzigde vorm is 'Die "geheime" Stelle' ook in Langevelds '*Die Schule als Weg des Kindes*' (1969) opgenomen. Daar blijkt nog sterker hoe de geheime plaats van wezenlijke betekenis is in het leven van het kind: het kind kan zich overgeven aan de *illusie*: "Wie in een geheime plaats leven wil en zich niet aan de illusie wil overgeven, heeft hem alweer verlaten, voordat hij hem heeft betreden. (...) Maar wie werkelijk de geheime plaats binnentreedt, die komt binnen in de echte illusie; hij ervaart, zonder bijgedachten en in volle eerlijkheid, de werkelijkheid van de wereld, die hij heeft geschapen (Langeveld, 1969, p.75).<sup>16</sup> Langeveld gebruikt hier andere termen om de meandergrens aan te duiden. Wie zich bevindt tussen de gesloten gordijnen en het raam: "(...) staat in een niemandsland, dat *noch* met de wereld van 'thuis', noch met de buitenwereld verwant is. Het gaat hier om een nauwe intercontinentale strook" (Langeveld, 1969, p.79). Deze 'uitkijkpost' opent 'in zijn doorzichtigheid' de buiten- en de binnenwereld voor ons: "Achter het gordijn horen we en worden we gehoord; door het venster zien we en worden we gezien" (Langeveld, 1969, p.79). Langeveld spreekt van een 'kronkelende begrenzing', van een 'licht bewegende grens': 'niets scheidt en verbindt tegelijk zozeer' als die plek. (Langeveld, 1969, p.79).

In deze 'tussenruimte' of 'tussentijd' vindt het opvoeden plaats, of liever het 'niet-opvoeden', wat blijkt uit de smeekbede: "Zowel de school als het gezin moet goedvinden, dat er een behoorlijk stuk niemandsland bestaat, dat - letterlijk! - *om Gods wil* - niet in een pedagogisch 'systeem' mag worden ondergebracht. Want in dit niemandsland heeft het kind een adempauze van het eeuwig opgevoed worden (...)" (Langeveld, 1969, p.99). Langeveld gebruikt het begrip 'niemandsland' in positieve zin als een 'land', een 'eigen wereld', waarin kinderen zichzelf kunnen zijn. Dit in tegenstelling tot de gebruikelijke betekenis, waarin het niemandsland echt een 'land van niemand' is, een land tussen twee landen, tussen twee werelden. Zo'n niemandsland heeft dan een bufferfunctie, bedoeld om een zeker evenwicht tussen twee landen in stand te houden. In zo'n niemandsland kan niemand zichzelf zijn, leeft zelfs niemand. Langevelds 'niemandsland' is een 'tussenwereld' waarin wel leven mogelijk is, waarin de tegenstellingen zijn opgeheven: "De fenomenologische analyse van de geheime plaats van het kind laat ons zien, dat het onderscheid tussen binnen- en buitenwereld opgelost wordt, doordat er een volledige samensmelting plaats vindt tot één enkele persoonlijke wereld" (Langeveld, 1969, p.86).

Op dit punt treedt de zelfbetrokkenheid van de onderzoeker of van de leerkracht naar voren. Ieder die zich oprecht met het kind bemoeit is zich ervan bewust dat hij in een soort 'tussenwereld' verkeert, een positie die Langeveld geksherend 'schizofreen' noemde, zoals wij zagen: "Wij zijn de hermeneutici in het tussengebied tussen gedachte en handeling, tussen filosofie en fenomeen, tussen kind en volwassene, tussen school en wereld, tussen het heden en het verleden, tussen heden en morgen, tussen ziel en ding, tussen het goede, dat wij willen en de feiten, die het in de weg staan. Daar staan wij, omdat wij het moeten. Want zo scheppen wij de ruimte, waar het kind op school kan gaan en vormen wij de weg, die het, jaren lang, zal moeten bewandelen" (Langeveld, 1969, p.159). Hier is geen sprake van een afgebakend 'tussen', maar van een open ruimte die voor kinderen ruimte om te leven - levensruimte - biedt.

Daar blijkt ook de betekenis van het 'kinderboek': het verhaal, de roman, het gedicht, als 'tussenruimtelijk' element. Veel kritiek op de 'oude' fenomenologie betreft het te literaire karakter, het teveel aan literaire bronnen. Maar op welke manier kan men beleving beter beschrijven? De literaire, verhalende bron is voor sociale wetenschappers een nog vrijwel onontdekt gebied. Maar waarom zou ontvankelijkheid voor verhalende literatuur een zwakte zijn, als de sociale wetenschappen daarmee een extra dimensie kunnen verkrijgen: een

*belevingsdimensie.*

Wanneer Langeveld op 'De kleine Johannes' wijst, vanwege de zolder en het venster als uitkijkpost, op Jan Ligtharts 'kokertje' als 'verborgen plaats', of op Theo Thijssens 'Kees de jongen' die een groot gymnast wordt, zodra hij zijn voeten in de donkere ruimten van zijn gymnastiekschoenen steekt (Langeveld, 1953, resp. p.16,19 en 29), toont hij ons beschrijvingen van de belevingswereld, juist omdat het literaire bronnen zijn.<sup>17</sup> De belevingswereld krijgt daarmee een 'ruimtelijk' karakter. Deze 'ruimten' zijn te beschouwen als vensters, waardoor men een blik kan werpen op het leven van kinderen in een wereld die hun belevingswereld is. Tot die werelden hebben wij anders nauwelijks toegang. Ze bevinden zich als een 'tussenwereld' tussen hen en ons in. Soms is dit een zolder, niet omdat daar spannende dingen te 'belevén' zijn, maar omdat dat een plaats is 'waar je bij jezelf kunt zijn', in je eigen 'belevingswereld'. Een andere keer is het een kinderboek. De mogelijkheden zijn legio. Het flexibele karakter van het gordijn wijst op een dynamisch 'niemandsland', waarin kinderen zelf kunnen kiezen of zij in hun wereld willen blijven, of niet. In dit gebied kan de volwassene het kind ontmoeten, mits aan een aantal voorwaarden is voldaan. Volstreekte zekerheid daaromtrent echter is nooit te krijgen.

\*6\* Slot

De oriëntatie op de wijsgerig-antropologische vooronderstellingen tot het bestuderen van de beleving van kinderen is niet vergeefs geweest. Althans dat is de conclusie die uit dit hoofdstuk kan worden getrokken. Behalve het aanduiden van de specifieke betekenissen van het 'lichaam' en de 'situatie' in de ontmoeting, is een grondige doordenking van de basisbegrippen 'ervaring' en 'beleving' een noodzakelijke voorwaarde om tot een beter begrip van de 'belevingswereld' te komen. 'Uitgaan van de belevingswereld' is als onderwijskundig houdingsprincipe moeilijk te verwerkelijken wanneer wij geen 'kennis van de leefwereld' hebben. Om in termen van Dasberg te spreken: het is niet mogelijk de 'onbegrensde', moeilijk bereikbare belevingswereld te bestuderen, zonder daaraan voorafgaand kennis te nemen van de leefwereld, die 'begrensd' is en daardoor wat gemakkelijker toegankelijk. Het meeste empirische onderzoek naar de effecten van migratie voor de samenleving als geheel bestaat uit zulke '*leefwereldanalyses*' of '*situatie-analyses*'. Om gegevens over de beleving van deze situaties door kinderen te verkrijgen, is het nodig naar openingen in het grens- of tussengebied van de intersubjectieve ontmoeting te zoeken. Met andere woorden, door gebruik te maken van de voorwaardelijke 'begrenzing' van de leefwereld komt het 'onbegrensde' terrein van de belevingswereld naderbij.

Door de pedagogische betekenis van de begrippen 'ervaring' en 'beleving' zichtbaar te maken is een 'tussenruimte' aan het licht gekomen, waarbinnen mogelijkheden liggen tot het bestuderen van de beleving van kinderen. De nadruk op de voorwaarden tot een dergelijke onderneming impliceert echter een opschorting van daadwerkelijk bestudering van de beleving.<sup>18</sup> Dit betekent dat er pas belevingsuitingen geïnterpreteerd kunnen worden, teneinde de consequenties daarvan voor de (intercultureel) pedagogische ontmoeting te kunnen overwegen (deel III), als daaraan een wijsgerige beschouwing over de (on)mogelijkheden tot het kennen van de beleving van de ander voorafgaat (deel II).

### NOTEN BIJ: DEEL I HOOFDSTUK 3

1... In een uitgebreid 'Glossarium' definieert Imelman in zijn '*Inleiding in de pedagogiek*' (1982) weliswaar ruim 300 veel in de pedagogiek gebruikte begrippen, maar de meest frequente zoals 'ervaring', 'beleving', 'leefwereld' en 'belevingswereld' komen niet voor. Dat kan geen slordigheid zijn, daar is de lijst te zorgvuldig voor opgezet. Waarschijnlijker is dat Imelman deze begrippen zo algemeen bekend acht, dat hij ze niet nader denkt te hoeven omschrijven, al vermeldt zijn inleiding: "Hoe abstracter het begrip binnen een bepaalde wetenschappelijke verhandeling is, hoe meer kans dat er begripsverwarring optreedt bij hen die van zo'n verhandeling kennis nemen" (Imelman, 1982, p.18).

... Bij het raadplegen van uitenlandse bronnen blijkt e noodzaak tot het maken an een heldere egripsafbakening nog terker. Het argeloos ertrouwen op vertalingen an het begrip 'Lebenswelt' ijvoorbeeld, is dubieus ndat dit lang niet altijd vereen komt met leefwereld'. Hetzelfde eldt voor het begrip expérence': wanneer edoelt de schrijver erving', wanneer beleving', wanneer is er prake van het complexe expérence vécue'? Een anzet tot een uitwerking an deze problematiek is egeven in mijn bijdrage aan e bundel '*The quest for an*' (Kooi in: Van ispen/Tiemersma, 1991) p.83 v.

3... Als Spiecker in zijn dissertatie (1975) de vraag stelt: "(...) of de pedagogiek haar bestaansrecht en autonomie gegarandeerd weet in een fundering in de wijsgerige antropologie", een thema dat terug te vinden zou zijn in bijna alle fenomenologisch-pedagogische beschouwingen (Spiecker, p.12 en 75), concludeert hij: "(...) dat de pedagogiek te lang is blijven steken in het drijfzand van 'de' wijsgerige antropologie" (Spiecker, p.10). Pogingen dat fundament te verlenen wijst hij af als 'drogbeeld' (Spiecker, p.74).

4... Dit hoofdstuk begint aldus: "Merleau-Ponty sagt irgendwo: 'Der eigene Körper ist in der Welt wie das Herz im Leibe'" (Langeveld, 1968, p.125). Het citaat is uit Merleau-Ponty's '*Phénoménologie de la perception*' (1945, p.235). Omdat Langeveld zijn '*Capita*' ook met een citaat bij Merleau-Ponty begint, wekt dit het vermoeden dat de Franse wijsgeer hem in belangrijke mate tot inspiratie heeft gediend. Dit is slechts ten dele het geval. Langevelds hoofdwerk '*Beknopte theoretische pedagogiek*' was al gepubliceerd toen Merleau-Ponty zijn eerste werk nog aan het schrijven was.

... Hohmann maakt in zijn standaardwerk ten aanzien an Langevelds lichaamsopvatting de volgende opmerking: Langeveld steht hier unter em starken Einfluss erleau-Pontys (...)" p.106). Langeveld voorzage deze opmerking in de marge an zijn persoonlijk exemplaar van het volgende commentaar: "Sic!" Hieruit zou men kunnen opmaken dat hij die invloed enigszins etwijfelde. Dit geldt ook voor Langevelds aantekening en Zaners studie over de lichamelijke, waarin Merleau-Ponty's theorie van het lichaam centraal staat: Een prachtige maar zéér eeleisende tekst! Ik heb deze veel te laat leren kennen!"

Deze boeken maken deel uit van een deel van Langevelds bibliotheek, dat hij door zijn erfgenamen ter bestudering ter hand is gesteld. Vrijwel alle exemplaren zijn door Langeveld in de marge van aantekeningen voorzien, zowel de door hem zelf geschreven boeken, als die van anderen. Aan deze opmerkingen hoop ik te mijn tijd een studie te maken.

... In zijn vertaling *Phänomenologie der ahrnehmung*' geeft Boehm: Der eigene Leib ist in der Welt wie das Herz im Organismus (...) mit ihm ein einziges System bildend" (Berlin 1966, p.239).

7... Bleeker en Mulderij wenden Langevelds '*Anthropologie des Kindes*' aan voor het verkrijgen van enige theoretische achtergrond. In hun proefschrift is de 'ontmoetingswaarde' louter op de ontmoeting tussen kinderen betrokken: 'hé, vuurtoren, spillepoot, brillejood', (Bl. & M., 1984, p.50/51). Verzuimd wordt deze waarde als 'gespiegelde ontmoeting' op hun eigen ontmoeting met kinderen te betrekken. In hun artikel over de theorievorming in het Utrechts Leefwereldonderzoek achten zij Langevelds concept van de lichaamsbeleving in eerste instantie 'vruchtbaar', maar bij nader inzien 'onbevredigend': "Er blijkt ons echter wèl dat dit Langeveld-concept bijstelling behoeft, er zit te veel overlap in de drie betekenisdimensies die hij onderscheidt; we zijn dus genoodzaakt om naar een sluitender systeem te zoeken" (Bl. & M., 1988, p.278).

In '*De zaken zelf*' proberen Bleeker en Mulderij Langevelds omschrijving van de 'Erlebniswelt' als 'leefwereld-georiënteerde thema's' en 'beleefde betekenisdimensies van het lichaam' te begrijpen (Bl. & M., 1989, p.97), terwijl zij in '*Wat heb jij aan je benen?*' de 'gespiegelde ontmoetingswaarde' nader toelichten (M. & Bl., 1990, p.120). Dat gebeurt ook in hun bijdrage aan de bundel '*Cultuurpedagogiek*'. In hun slotzin spreken zij ten aanzien van het leefwereldonderzoek de hoop uit in de toekomst: "(...) een concrete invulling te geven aan wat Langeveld (1968) de 'gespiegelde ontmoetingswaarde' van het lichaam noemde" (Bl. & M., 1990, p.41/42). Deze invulling moet nog steeds worden gegeven.

8... Beekman heeft het situatiebegrip in '*Dienstbaar inzicht*' nodig om vat te krijgen op de belevingswereld, al past hij Langevelds indeling slechts gedeeltelijk toe. Onder '*situatie*' verstaat hij: "(...) het geheel van ervaringsgegevens ten opzichte waarvan gehandeld kan worden" (Beekman, 1972, p.12). Beekman onderscheidt aan de pedagogische situatie twee aspecten: "(...) a. 'wat er objectief aan te beschrijven' enz is; b. 'zoals deze voor dit individu is', dus het: beleefde, ervaren", en vervolgens: "Voor ons is situatie - altijd het beleefde, het ervaren en: het nu gegeven" (Beekman, 1972, p.12 Aant.). Daarmee gaat Beekman voorbij aan de bedoeling van Langeveld. Dat levert problemen op als hij wil aangeven wat de opvoedingssituatie voor de volwassene en de onvolwassene, als 'het geheel van ervaringsgegevens' betekent: "De volwassene

van zijn kant weet aanvankelijk weinig van wat het kind ervaart, voldoende echter om voort te gaan en vooruit te komen" (Beekman, 1972, p.15).

Voor Langeveld hoeft ten aanzien van het 'gedistantieerde kennen' van het kind de 'subjectieve beleving' niet overeen te stemmen met de 'objectieve feiten'. Dat principe maakt het mogelijk, in termen van Beekman, wat verder 'vooruit te komen'. In het laatste citaat doelt Beekman op 'innerlijke' ervaringen, omdat de volwassene daartoe moeilijk toegang heeft. De vraag is hoe innerlijke ervaringen met anderen kunnen worden 'gedeeld'. De volwassene weet vrij veel van wat het kind ervaart, omdat hij in een 'gedeelde' (opvoedings)situatie uitmaakt van dezelfde (ervarings)wereld. In termen van Langeveld is dit het gezamenlijk ervaren van de 'beschouwde situatie', de basis om de 'beleefde situatie' te kunnen analyseren. Dit maakt het mogelijk de 'verborgen' belevingswereld beter te bestuderen. Situatieanalyse en belevingsanalyse gaan dan hand in hand.

Ook Bijl beroept zich in 'De genese van ervaring en kennis' op Langeveld. Hij omschrijft het situatiebegrip dan als: "Het geheel van omstandigheden, waarin de mens *handelingen* stelt" (Bijl, 1978, p.4). Langeveld spreekt niet van 'omstandigheden', maar van 'ervaringsmogelijkheden'. Het is niet duidelijk waarom Bijl deze omschrijving wijzigt. Langeveld legt expliciet de relatie met het begrip 'ervaren', wat Bijl in zijn 'Genese' ook doet. In een noot voegt hij toe: "Men vindt deze formulering bij Langeveld, hoewel er meestal 'ervaringsmogelijkheden' in plaats van 'omstandigheden' staat" (Bijl, 1978, p.2, Aantekeningen).

9... In de meeste sociaal-wetenschappelijke literatuur worden beide begrippen als synoniemen beschouwd en in één adem genoemd. Ook Bleeker en Mulderij doen dat, zoals in: "De fenomenologische methode is een *beschrijvende* methode; we beschrijven ervaringen en belevingen", en even later: "In de fenomenologie kiezen we bewust voor de 'hele ervaring', voor subjectieve ervaringen uit het dagelijks leven, uit huis-, tuin- en keukenwerkelijkheid. Van zulke subjectieve ervaringen en belevingen proberen we een zo onmiddellijk mogelijke beschrijving te geven" (Bl.& M., 1978, p.51). Eenmaal reflecteren Bleeker en Mulderij op beide begrippen om de 'kern van de beleving' te bepalen: "We gebruiken hier beleving en ervaring door elkaar" (Bl.& M., 1978, p.52). Er had dus ook sprake kunnen zijn van een 'kern van de ervaring'. Dit gebruik leidt tot onduidelijkheid, zoals blijkt als zij aangeven hoe kinderen (in dit geval een meisje) met de ruimte omgaan: "(...) *hoe* ze die ruimte *beleeft*, wat ze er *ervaart*" (Bl.& M., 1984, p.29), en vervolgens als ze de vraag stellen hoe kinderen met hun omgeving omgaan: "*Hoe* ervaren ze die en wat *beleven* ze er" (Bl.& M., 1984, p.44). (De cusiveringen zijn van mij).

0... Zie hiervoor: Lersch, h., *Aufbau der Person*, München 1956, 7e druk (1e druk 1938).

11... In de vertaling van Lersch' studie '*Algemene Psychologie*' (Utrecht/Antwerpen, 6e druk 1974) wordt respectievelijk gesproken van het 'innerlijk domein van het beleven' en 'het in de buitenwereld gelokaliseerde beleven'. Beide omschrijvingen geven de bedoeling van Lersch juist weer.

2... Bijl deelt deze voorzichtigheid. In de aragraaf 'Over de confrontatie' van de mens et de wereld', waarin lessners kernbegrip tussenlaag' centraal staat, aakt hij een onderscheid ussen 'binnenbewustzijn' en buitenbewustzijn': "De taal ormt zich in de ntersubjectiviteit van de uitenwereld en *niet* in de ubjectieve sfeer van het nnerlijk. Vandaar het oeizame bespreken van dat nnerlijk. Alle anti- ntrospectionisten waaronder alle ehavioristen) hebben het nnerlijk in hun denken ermeden, zo niet radicaal ntkend. Maar ook de enomenologie mijdt het preken over innerlijk èn iterlijk beleven. De vrees oor het stellen van het sycho-fysisch probleem, dat ich al spoedig voordoet, adat men eenmaal het innerlijk' gescheiden heeft an het 'uiterlijk', is wijd erbreid" (Bijl, 1978, p.4, antekeningen p.4). In een esprek, dat ik met Bijl ver deze problematiek oerde, voegde hij toe: Doen fenomenologen dat, dan oeien ze hun eigen glazen n" (14 november 1986).



Overigens vermeldt  
Bijl in dit citaat zijn  
ronnen niet. Hij grijpt  
ijna letterlijk terug op  
lessners 'Lachen und  
einen': "Ausdruck als  
bergang vom Inneren zum  
usseren stellt  
issenschaften, die nun  
inmal mit der Trennung des  
usseren (Leiblichen) vom  
nneren (Seelischen)  
onsolidiert worden sind,  
or ein Problem" (Plessner,  
941, p.16).

Bijl is niet  
ltijd even consequent in  
et gebruik van adjectieven,  
oals in: 'innerlijke en  
iterlijke ervaring' (Bijl,  
976, p.247), 'van impliciet  
eleven naar expliciet  
rvaren' (Bijl, 1978, p.34)  
van het impliciete naar het  
xpliciete beleven' (Bijl,  
978, p.36) etc. Dit is ook  
ij Lersch het geval, zoals  
n: 'unserer äusseren  
rfahrung' (Lersch, 1954,  
.30) en 'inneren  
rlebnissen' (Lersch, 1954,  
.37), of in de vertaling:  
innerlijke belevingen', 'in  
e buitenwereld  
elokaliseerde belevingen',  
subjectieve en objectieve  
elevingen' etc.

13... Bleeker en Mulderij omschrijven hun pedagogische  
interesse zowel in termen van: "Wij proberen de kinderlijke  
belevingswereld te begrijpen (...)" (Bl.& M., 1984, p.89),  
als: "(Veel) pedagogen praten over kinderen, wij zijn met name  
geïnteresseerd in hun leefwereld" (Bl.& M., 1984, p.162). Al  
gebruiken zij het begrip 'belevingswereld' het meest frequent,  
het wordt nooit omschreven. Wel treffen wij tot twee maal toe  
een soort definiëring van het leefwereldbegrip aan: "Een  
beschrijving van en systematische reflectie op de kinderlijke  
bestaanwijze en de daarin aanwezige waarderingen van kinderen  
zelf" (Bl.& M., 1984, p.162 en p.63).

De openingszin van het voorwoord van hun boek 'Wat heb jij  
aan je benen?' luidt: "Utrechts leefwereldonderzoek bij

lichamelijk gehandicapte kinderen, dat is de kortste omschrijving van het onderzoeksproject waar we in dit boek verslag van doen" (M.& Bl., 1990, p.7). De inleiding begint met de zin: "Het ULO-project is een kwalitatief onderzoek naar de belevingswereld van het lichamenlijk gehandicapte kind" (M.& Bl., 1990, p.9). De vraag ligt voor de hand of er dan niet van een UBO-project sprake is.

De eerste paragraaftitel van het hoofdstuk '*Kennis van de belevingswereld*' van Beekmans dissertatie '*Dienstbaar inzicht*' luidt: '*De leefwereld of de wereld van de beleving*'. Toch gebruikt Beekman het begrip 'belevingswereld' in het hoofdstuk over de belevingswereld slechts eenmaal: "De belevingswereld is al aanwezig, als we erover spreken zitten we er al middenin. De leefwereld is er voor ons a. als afzonderlijk subject, en b. voor zover wij samen die wereld delen, waar het steeds in de kommunikatie een gezamenlijke, een gedeelde wereld is. Gekend en besproken is de belevingswereld steeds intersubjectief" (Beekman, 1972, p.39). De begrippen 'leefwereld' en 'ervaringswereld' komen wel frequent voor: 'menselijke leefwereld', 'leefwereld en zin', 'beschrijving van de leefwereld', 'de leefwereld is de wereld van zingeving', de gestructureerde 'ervaringswereld', de 'structuur van de leefwereld'. In zijn afscheidsrede stelt Beekman in navolging van Lippitz voor de leefwereld te rehabiliteren: "De leefwereld verdient in ons vak nog steeds 'Rehabilitierung'" (Beekman, 1986, p.6). Naar aanleiding van dit citaat bepaalt Beekman 'De plaats van belevingsonderzoek', zoals een hoofdstuktitel luidt. Daaruit zou opgemaakt kunnen worden dat niet de leefwereld, maar de belevingswereld aan rehabilitatie toe is.

14... '*De verborgen plaats*' verscheen eveneens als: "*L'Endroit secret*" dans la vie de l'enfant', in: '*Situation I*', Utrecht 1954. Er bestaat een enigszins gewijzigde Duitse versie: '*Die 'geheime Stelle' im Leben des Kindes*', in: '*Die Schule als Weg des Kindes*'. De titel luidt: '*De "geheime plaats" in het leven van het kind*'.

De meningen over dit essay lopen uiteen tussen volledige afkeuring en grenzeloze bewondering. Beekman noemt 'De verborgen plaats' het 'meest briljante voorbeeld' van een fenomenologische analyse, voortgekomen in termen van een 'situatie-analyse in de leefwereld' of als 'belevingsbeschrijvingen' uit 'dagelijkse ervaring en gevoelige observatie' (Beekman, 1984, p.21). Ook Bleeker en Mulderij achten 'De verborgen plaats' 'indrukwekkend', 'briljant', of zelfs 'ongeëvenaard' (Bl.& M., 1984, resp. p.49, p.81 en p.136), al worden er geen 'echte' kinderen beschreven: "Langeveld schrijft veel meer over kinderen, wij laten de kinderen vaker zelf aan het woord" (Bl.& M., 1984, p.137). Al kunnen zij Langeveld 'kwalijk een kennistheoretisch anarchist noemen', toch heeft hij 'zelden een verantwoording

van de methode van onderzoek' gegeven: "Simpel gezegd staat in het artikel over de verborgen plaats nergens hoe Langeveld erachter-gekomen is" (Bl.& M., 1984, p.136). Bovendien is Langevelds schrijftrant te literair. Over een zolder praten waar voorwerpen levend kunnen worden, zoals Langeveld doet, gaat te ver: "(...) je stoot er een grote groep lezers mee af. En daar schrijven we toch voor, voor lezers, voor publiek, daarin voelen we weinig verschil met journalisten" (Bl.& M., 1984, p.156). Zij distantiëren zich van wetenschappers die niet 'publieksgericht' genoeg schrijven, maar voor 'een schap in een kast'.

15... Geciteerd bij Merleau-Ponty, die spreekt van een 'opération à deux', als een vage scheiding (indistinction) tussen spreken en luisteren: in de dialoog bevinden de beide gesprekspartners zich aan de uiteinden van een touw, hetgeen wil zeggen dat het spreken overgaat (passer) in het luisteren. Juist bij kleine kinderen is nog sprake van een 'unité primordiale', zodat ze zich niet als van de ander gescheiden hoeven te beschouwen. (Merleau-Ponty, M., *Les relations avec autrui chez l'enfant*, Paris, z.j., p.40).

16... Langeveld lijkt te waarschuwen voor een mogelijke infiltratie door onderzoekers als Bleeker en Mulderij die in hun optimistisch fenomenologisch denken meenden tot de belevingswereld van jongens, die de Duitsers verwachtten, door te kunnen dringen.

17... In zijn proefschrift '*Terug naar het behouden huis*' (1991), waarin fenomenologen en romanschrijvers uit de periode vlak na de tweede wereldoorlog met elkaar vergeleken worden, signaleert Weijers dat de aanhangers van de Utrechtse School, in hun naoorlogse streven naar harmonie en wederopbouw, voorbijgingen aan de ontwikkelingen in de romanliteratuur. Weijers stelt in het hoofdstuk '*Thuis, waar het kind zichzelf kan zijn*' dat Langevelds 'verborgen plaats', als fenomenologische situatie-analyse, 'een markante positie' in diens oeuvre inneemt, dat als zodanig met het beklemmende, vier jaar eerder verschenen '*Werther Nieland*' van Van het Reve te vergelijken is (Weijers, p.83 ev). Weijers vraagt zich af hoe Langeveld de 'verborgen plaats' kon schrijven, terwijl Elmer, het hoofdpersoon in '*Werther Nieland*', zijn verborgen plaats 'De Grafkelder van de Diepe Dood' had genoemd. Weijers meent dat '*Werther Nieland*' slechts gedeeltelijk aansluit op het kind dat Langeveld voor ogen heeft. Is voor Langeveld het kind op zolder bij voorkeur alleen, 'bij zich' en 'met zich', voor Elmer gaat dat blijkbaar niet op. Hij is er met anderen, bezeten van het idee een club op te richten: "Deze mogelijk sociale dimensie van de verborgen plaats wordt in het verhaal van de pedagoog (Langeveld SK) principieel ontkend" (Weijers, p.86). Weijers

meent dat Langeveld een 'sereen beeld' scheidt en geen oog heeft voor het feit dat anderen het domein binnen kunnen dringen, wanorde kunnen scheppen, de deur blokkeren etc. (Weijers, p.87).

18... Bleeker en Mulderij schoven zo'n voorwaardelijke reflectie voor zich uit: "Met die voorwaarden hopen we ons in de toekomst nog eens uitgebreider bezig te houden (...)", en beperkten zich tot het geven van een opsomming van de literatuur waarin de voorwaarden besproken worden: "In de pedagogiek en in verwante disciplines is daar erg veel over nagedacht. De daaruit voortgevloeide stapels boeken is niet te overzien" (Bl.& M., 1984, p.157), om daarna over te gaan tot de orde van de dag.

## TERUGBLIK OP HET EERSTE DEEL

Dit deel heeft duidelijk gemaakt dat het bestuderen van de beleving van kinderen geen sinecure is. Grofweg gezegd staan er twee methoden ter beschikking, een kwantitatieve en een kwalitatieve, maar bij geen van beide werd aan het criterium '*respect voor de "eigen wereld" van kinderen*' voldaan. Enerzijds bracht de objectiviteit van de kwantitatieve analyse (De Jong en Verkuyten) een te grote afstandelijkheid teweeg, waardoor de 'geleefde ervaring' van kinderen buiten beeld bleef, terwijl anderzijds de subjectiviteit van de kwalitatieve analyse (Bleeker en Mulderij) kinderen te dichtbij bracht, zodat hun 'belevingswerelden' met die van de onderzoekers door elkaar gingen lopen.<sup>1</sup>

Deze vaststelling leidt tot de volgende overweging: al verschillen volwassenen, evenals kinderen, onderling sterk van elkaar, volwassenen die in opvoedings- of onderzoekssituaties met kinderen omgaan moeten zich steeds afvragen in hoeverre zij, die door hun omgang met kinderen tot hun (leef)wereld behoren, ook deel uitmaken van hun (belevings)wereld. Bovendien dienen zij zich te realiseren dat de beleving van één en dezelfde ervaring door volwassenen anders is dan de beleving daarvan door kinderen. Er moet altijd een proces van 'vertaling' volgen. Het heeft de pedagogiek lange tijd gekost te beseffen dat kinderen geen volwassenen zijn. Nu moeten pedagogen onder ogen zien dat volwassenen geen kinderen zijn. De vraag of de opvoeder het kind naar zich moet optrekken of dat hij ernaar moet afdalen is van alle tijden. De meningen daarover zijn verdeeld. Men kan zelfs zover afdalen dat er verwijdering ontstaat.

Ook al getroostten de onderzoekers uit het tweede hoofdstuk zich veel moeite om op gelijke hoogte met kinderen te komen, zij bleven volwassenen die op hun knieën zaten. Wie 'pedagogiek op zijn knieën' wil bedrijven moet dat zorgvuldig doen. Het is niet mogelijk altijd een vertrouwensrelatie met kinderen op te bouwen. Om die reden streven wij in deze studie naar een meer realistische kwalitatieve methode die aan de genoemde bezwaren voorbijgaat. Die methode dient niet alleen het evenwicht in het spanningsveld van nabijheid en distantie in stand te houden, maar moet bovendien in staat zijn de beleving van kinderen op indirecte wijze te benaderen zonder de directheid van de ontmoeting uit het oog te verliezen. Die discrepantie wordt gevuld door onze betrokkenheid op het gegeven. In deze dualiteit tussen afstand en nabijheid, vreemdheid en eigenheid, tussen de ander en mijzelf ligt een 'derde' weg, een methode die nader ontwikkeld moet worden, als voorwaarde tot een beter begrip van de beleving.

De daadwerkelijke, dagelijkse ontmoeting tussen opvoeder en opvoeding is te karakteriseren als een intersubjectieve coëxistentie, die plaats vindt binnen een opvoedingsveld waarin beiden zowel hun eigen individuele ervaringen hebben, als met elkaar bestaan en samen-leven. Van die gezamenlijke ervaringen moet de pedagoog uitgaan: het is zijn enige referentiekader. Hoe kinderen die ervaring beleven blijft vooralsnog onbekend: hun belevingswereld blijft tot op zekere hoogte aan de ander verborgen. Om een beter begrip van die wereld te krijgen is het interpreteren van dagboeken, opstellen of verhalen een van oudsher legitieme methode, tenminste als men er rekening mee houdt dat kinderen eerder beschrijven dat zij bij de brug 'op hun bek gingen', dan dat zij aangeven hoe zij dat beleefden (om een eerder besproken voorbeeld te gebruiken). Misschien hebben kinderen wat dat betreft nog niet de juiste woorden gevonden, maar het kan ook zijn dat volwassenen daarvoor nog niet de juiste luisterhouding hebben ontwikkeld. Ook hier speelt het zoeken naar een juist evenwicht tussen zelfbetrokkenheid en onze betrokkenheid op de ander een grote rol.

De voornaamste conclusie uit het eerste deel van deze studie betreft de vaststelling dat het didactische principe 'uitgaan van de belevingswereld van kinderen' dringend aan herziening toe is. Deze begripsrehabilitatie kan met behulp van een zorgvuldig ordenen van de begrippen 'ervaring' en 'beleving' op gang worden gebracht. Gezien de gegevens die in dit deel naar voren gekomen zijn, zou het 'uitgaan van de ervaringswereld van kinderen' wel eens een reëler didactisch principe kunnen zijn. Dit is niet louter een terminologische kwestie. Kinderen en leerkrachten kunnen heel goed dezelfde ervaringen hebben of hebben gehad. Die ervaringen kunnen zij met elkaar delen: *gedeelde ervaringen*. Hoe deze ervaringen door ieder persoonlijk beleefd zijn, is een ander chapter: ieder beleeft zijn ervaringen op verschillende wijze. Daarom zijn *gedeelde belevingen* moeilijker te realiseren. Willen wij ondanks deze beperkingen toch belevingen uitwisselen of bestuderen, dan moeten andere wegen worden bewandeld.

Onze keuze voor een kwalitatieve benadering die de beleving van kinderen in de hierboven aangegeven

termen onderkent, maakt het voldoen aan een aantal essentiële voorwaarden noodzakelijk. Deze voorwaarden betreffen behalve de *wijsgerig-antropologische visie* van de onderzoekende pedagoog, de *houding* die zijn handelen bepaalt en het *begrippenkader* waarvan hij gebruik maakt. Voorwaardelijke reflectie op de beleving biedt nieuwe perspectieven voor pedagogische theorieën. De belangrijkste voorwaarde tot opvoeding ligt niet in de vanzelfsprekendheid van het bestaan van een groep kinderen in een schoolklas, maar in de noodzaak van een verwonderde doordenking ten aanzien van dit specifieke kind, dat zich niet alleen als '*anders-dan-ik*' of als '*vreemd-aan-mij*' voordoet, maar tegelijkertijd als 'eigen-aan-mij', 'herkenbaar-voor-mij'. Op dat moment verandert er niet alleen iets in de relatie van opvoeder en opvoeding, maar dienen zich tevens mogelijkheden aan tot intercultureel pedagogisch ontmoeten. Deze mogelijkheden zullen nader overwogen en geïdentificeerd moeten worden.

Vertaald naar ons voornemen de beleving van kinderen te bestuderen betekent dit dat er veel zorg aan een adequate begripsomschrijving besteed moet worden. Dat houdt in dat deze studie zich als grondslagenonderzoek grotendeels op een *voorwaardelijk* niveau zal afspelen: niet de resultaten van onze naspeuringen zijn primair, maar de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om verantwoorde uitspraken te kunnen doen. Die voorwaardelijkheid betreft bovendien de uniciteit van de 'ander'. Pedagogische 'waarheid' ligt niet in een algemeen gemiddelde, als representatie van een zo groot mogelijke onderzoekspopulatie, maar wordt gevonden als aan de grondvoorwaarde voor een belevingsgerichte ontmoetingspedagogiek voldaan is: het eerbiedigen van de uniciteit van de mens als persoon. In een kwalitatieve opzet kan een individu nooit het gemiddelde van een groepsdoorsnede zijn. Deze uniciteit geldt ook voor de onderzoekende pedagoog. Op enig moment belandt hij in een interpretatiefase, waarin hij slechts zijn eigen persoon kan inbrengen en zich moet bezinnen op de wijsgerige implicaties van zijn project.

1... De inleiding van het '*Basisboek Kwalitatief onderzoek*' (1995) van Baarda c.s. signaleert een sterke behoefte aan legitimatie bij veel kwalitatieve publicaties, die in een poging mogelijke twijfel aan het wetenschappelijk karakter van kwalitatief onderzoek te weerleggen, veelal een verdedigend karakter hebben (Baarda c.s., p.6). Dit in tegenstelling tot beoefenaren van kwantitatief onderzoek, omdat er nauwelijks aan het bestaansrecht van hun methodes wordt getwijfeld. Bij de samenstellers van het basisboek is weinig van een verdedigende houding te bespeuren. Toch doet deze methode, vanwege de streng algoritmische en schematische opzet erg zakelijk en afstandelijk aan. Er is veel aandacht voor het computerprogramma 'Kwalitan', dat voor de analyse van kwalitatieve onderzoeksgegevens is ontworpen.

Ook Wester brengt in zijn studie '*Strategieën voor kwalitatief onderzoek*' (1995) naar voren dat het hanteren van de dichotomie kwalitatief-kwantitatief onderzoek aanleiding geeft tot veel misverstanden, als zou het in het eerste geval om woorden gaan en in het tweede om cijfers, of dat er sprake zou zijn van een controverse tussen voor-wetenschappelijk denken tegenover werkelijke wetenschappelijkheid (Wester, p.11/12). Wester wil voorzichtigheid betrachten in de discussie tussen fenomenologie-positivisme: "(...) die wat de methodologie betreft niet alleen niet actueel is, maar op methodisch niveau nooit erg concreet is geweest; als aparte *uitgewerkte* methodologieën staan zij niet tegenover elkaar en hebben zij dat ook nooit gedaan" (Wester, p.22). Ook Wester beveelt het programma 'Kwalitan' aan.

Maso probeert in zijn studie '*Kwalitatief onderzoek*' (1994) de kloof tussen beide onderzoeksvormen te verkleinen door de

kwantitatieve onderzoeksmethode beter te funderen. Daartoe geeft hij een aantal richtlijnen. Eerst moet de onderzoeker op systematische wijze een probleemstelling ontwikkelen, die voordat hij het veld ingaat, uitmondt in een volledige onderzoeksopzet. Het louter stellen van algemene, ongestructureerde, richtinggevende vragen is niet genoeg (Maso, p.15). Ook moeten kwalitatief-onderzoekers niet aarzelen generaliseerbare uitspraken te doen. Het nauwkeurig beschrijven en verklaren van de verschijnselen - kenmerkend voor kwalitatief onderzoek - sluit generalisatie niet uit. Door het maken van de juiste keuzes uit de onderzoeksgevallen worden uiteindelijk zinvolle implicaties voor het gehele verschijnsel zichtbaar (Maso, p.15/16). Via een nauwkeurig uitgeschreven stap-voor-stap-methode wordt voorkomen dat voor het toepassen van deze methode teveel aan de fantasie wordt overgelaten (Maso, p.16). Volgens Maso maakt diepgaande bezinning op de te hanteren kernbegrippen een essentieel deel van de kwalitatieve onderzoekscyclus uit, omdat men daardoor wordt teruggeworpen op het stellen van 'beginvragen' die, als voorlopige probleemstellingen geformuleerd, wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie garanderen (Maso, p.23). Volgens Maso ligt de kracht van kwalitatief onderzoek in een evenwichtige afweging tussen de (voorlopige) probleemstelling en de onderzoeksopzet. Dat wordt bereikt door het nauwgezet omschrijven van het begrippenkader: "In principe moeten wij die begrippen zodanig proberen af te bakenen dat ze een eventuele wetenschappelijke relevantie niet in de weg staan. Dit betekent dat we zullen moeten proberen ze zo af te bakenen dat ze overeenstemmen met, of tenminste aansluiten op, begrippen met ongeveer dezelfde betekenis die worden gebruikt in voor onze vraagstelling belangrijke theorieën, onderzoekingen, rapporten en beschouwingen. Hierdoor krijgen wij de grootst mogelijke zekerheid dat onze analyses zullen kunnen bijdragen aan hetgeen tot dusver over onze vraagstelling te berde is gebracht" (Maso, p.25).

Wij kunnen slechts ademen door een gemeenschappelijk  
buiten onszelf gelegen doel met onze broeders verbonden,  
en de ervaring leert ons  
dat elkaar liefhebben absoluut niet betekent naar elkaar kijken,  
maar samen in dezelfde richting kijken.  
A.de Saint-Exupéry, Terre des hommes (1939), p.202/203.

## TWEEDE DEEL - TUSSENWERELD

### - WIJSGERIGE REFLECTIE -

Het eerste deel van deze studie heeft duidelijk gemaakt dat het pedagogisch principe 'uitgaan van de belevingswereld' doorgaans gemakkelijker wordt uitgesproken dan verwerkelijkt. Toch wordt het meeste belevingsonderzoek uitgevoerd zonder voorafgaande bezinning op de vraag of de beleving (van kinderen) kenbaar voor ons is en hoe die kennis er dan uit zou kunnen zien.

In dit tweede deel wordt deze problematiek met behulp van de wijsbegeerte van Merleau-Ponty nader verkend en uitgediept. Niet dat Merleau-Ponty expliciet de vraag naar de beleving van kinderen stelde, maar wel de vraag naar de waarneming. Waarnemingvraagstukken dragen altijd epistemologische elementen in zich. Daarom zijn vragen als 'hoe nemen wij de wereld waar?' en 'hoe kunnen wij de wereld kennen en begrijpen?' aan elkaar verwant. Het zijn vragen die betrekking hebben op het probleem van de kenbaarheid van het andere of de ander. Existentialistische denkers hebben dit metafysische vraagstuk uitputtend behandeld. Zij richtten zich op de vraag naar de kenbaarheid van de ander, los van de culturele of etnische implicaties van dat anders-zijn: de ander is voor mij altijd 'vreemd', 'verschillend van mij', 'anders', in zekere zin '*allo*-chtoon'.

Wij raken hier een wijsgerig probleemgebied dat moeilijk in algemene termen te vertalen is, omdat het in de praktijk gebruikelijk is wél een onderscheid te maken tussen de autochtone en de allochtone ander. Op dat niveau is de allochtone ander werkelijk een 'probleem' voor mij, omdat hij geen deel uitmaakt van mijn (cultuur)wereld, terwijl de niet eens zo veel anders dan ik lijkende autochtone ander ogenschijnlijk gemakkelijker kenbaar is voor mij. De door migratie gewijzigde maatschappelijke ontwikkelingen onthullen dat de 'ander' klaarblijkelijk *niet altijd* direct en vanzelfsprekend tot 'mijn' wereld behoort. Dat verwijdt de horizon van de wijsgerig-pedagogische problematiek aanmerkelijk.

Voor ons studieonderwerp betekent dit dat er ruimte moet komen om de pedagogische vraag naar de



etnisch-culturele implicaties voor onze kennis van (de beleving) van de ander in een wijsgerig-antropologische kader te plaatsen. Dit leidt tot de volgende vraagstelling: kan het specifieke probleem omtrent de mogelijkheid van onze kennis van de 'allochtone' ander benaderd worden door uit te gaan van de meer algemene vraag naar het kennen van de ander, die in feite steeds stilzwijgend de 'autochtone' ander is geweest? Deze vraag zal in dit tweede deel onze denkrichting sterk bepalen, in de verwachting tot een *intercultureel pedagogisch* concept te komen, op grond waarvan de beleving bestudeerd kan worden.

Het eerste hoofdstuk is introducerend en zet de voor ons doel relevante uitgangspunten van de fenomenologie uiteen. Hierna volgt het wijsgerig onderzoek, dat zich in hoofdlijnen tot twee gebieden uitstrekt: de *waarneming* en de '*ander*'. Beide thema's worden zowel vanuit de 'oude' opvattingen van Merleau-Ponty (hoofdstuk 2 en 3) als zijn 'hernieuwde' visie (hoofdstuk 5 en 6) benaderd. Gekozen wordt voor een aanpak die de teksten van Merleau-Ponty zoveel mogelijk recht doet. Hoofdstuk 4 verbindt de 'oude' en 'nieuwe' opvattingen. Daarin wordt een reconstructie gegeven van Merleau-Ponty's existentieel-fenomenologische 'methode', alsmede een analyse van de daarbij behorende houding, die aangenomen dient te worden door hen die werkelijk toegang tot de belevingswereld van kinderen willen krijgen. Een concluderend hoofdstuk sluit dit tweede deel af.

Sociale wetenschappers met fenomenologische interesse komen vroeg of laat de naam van Merleau-Ponty tegen. Vrijwel altijd betreft het dan een exposé over de bijzondere betekenis die hij in zijn vroege werk aan het lichaam verleent: het lichaam als 'bewoond' lichaam in de ontmoeting met de 'wereld'. Vooral pedagogen zijn voor dit gegeven ontvankelijk, zoals wij zagen. Toch is het de vraag in hoeverre het pedagogisch denken van de laatste decennia door Merleau-Ponty's wijsbegeerte is beïnvloed. Zelfs zijn betekenis voor de fenomenologisch georiënteerde pedagogiek moet gering worden geacht. De teloorgang van de Utrechtse School was rond de dood van Merleau-Ponty al gedeeltelijk ingezet.<sup>1</sup> Het was toen voor de resterende Nederlandse fenomenologen te laat door de hernieuwde inzichten in zijn latere werk geïnspireerd te raken en op grond daarvan een andere koers in te slaan.<sup>2</sup>

Voor een goed begrip van de inhoud en betekenis van dit tweede deel, en ter voorbereiding op de wijsbegeerte van Merleau-Ponty, wordt in dit hoofdstuk een oriëntatie gegeven op enige hoofdpunten van de fenomenologie. Eerst geef ik een uiteenzetting van mijn motivering voor de wijsbegeerte van Merleau-Ponty (paragraaf 1), gevolgd door een exposé van de fenomenologische methode, zoals die door Merleau-Ponty is geïnterpreteerd (paragraaf 2). Een korte beschrijving van de zogenaamde fenomenologische instelling sluit dit hoofdstuk af (paragraaf 3).

#### \*1\* Keuze voor de wijsbegeerte van Merleau-Ponty

Niet direct deelhebbend in het Utrechtse neo-fenomenologische circuit was ik in staat de 'verwatering' van de fenomenologie met enige distantie te volgen.<sup>3</sup> Dit had het voordeel dat ik niet door modieuze stromingen geïnfecteerd raakte en een zekere 'immunitet' kon ontwikkelen voor de kritiek mij met achterhaalde, verouderde theorieën bezig te houden. Het is niet verwonderlijk dat dit zijn neerslag op de onderhavige studie heeft. Er bestaat namelijk enige parallellie tussen de werkwijze van Merleau-Ponty en de manier waarop in het vorige deel op de noodzaak van een meer de pedagogische werkelijkheid benaderende analysemethode is gewezen. Niet alleen werd de kwantitatieve benadering van De Jong en Verkuyten bestreden, en hun pretentie de beleving in statistische termen kunnen te vatten, die slechts tot een vervormde weergave van de werkelijkheid kon leiden. Ook werd de naïef kwalitatieve aanpak van Bleeker en Mulderij aangevochten, omdat hun 'lucide' kindvriendelijke aanpak niet leidde tot een beter inzicht in de belevingswereld van kinderen, maar integendeel slechts een kunstmatige, geconstrueerde gemeenschappelijkheid bood.

Deze opzet komt tot op zekere hoogte overeen met de manier waarop Merleau-Ponty zijn wijsbegeerte ontwikkeld heeft, door zich tegen de methodes van de positieve wetenschappen en de reflexieve analyse van Sartre af te zetten. De eerste verwijt hij 'mentale blindheid' vanwege hun streven de werkelijkheid te beheersen door deze te vervormen, terwijl zijn bedenkingen tegen Sartre zich richten op diens 'maudite lucidité' die het dualisme niet bestrijdt, maar daarentegen in stand houdt door het subject als 'constructeur' van de werkelijkheid te beschouwen. Omdat naar zijn opvatting in beide benaderingen de werkelijkheid geweld aangedaan wordt, streeft Merleau-Ponty naar een alternatieve, 'derde' weg.

Deze parallelliteit biedt voldoende argumenten Merleau-Ponty in dit streven te volgen. Het feit dat hij elke vanzelfsprekendheid in onze ontmoeting met de wereld en de 'ander' die in die wereld leeft betwijfelt, is een aansporing om met hem naar de bron van ons kennen te zoeken. Deze tocht zal niet eenvoudig zijn. De werkelijkheid (van de opvoeding) is niet in heldere, afgeronde termen weer te geven. Juist op het moment dat wij denken er dichtbij te zijn, verschijnt een andere werkelijkheid. Daarom is het niet zinvol in de filosofie van Merleau-Ponty naar een afgerond systeem te zoeken,<sup>4</sup> of voor ons doel belangrijke begrippen als 'interculturaliteit' te definiëren. Om deze redenen moeten er

andere wegen gezocht worden om onze doelstellingen te bereiken. Eén van die wegen is het bestuderen van de multiculturele pedagogische situatie, in de verwachting de ontmoeting tussen opvoeder en opvoeding beter bespreekbaar te maken.<sup>5</sup> Deze werkwijze is kenmerkend voor het denken van Merleau-Ponty, dat omschreven kan worden als explicitering van de pre-reflexiviteit. Daarom wordt in deze studie geen poging gedaan een 'interculturele' theorie te ontwerpen, maar krijgt reflectie op de voorwaarden om tot interculturaliteit te komen de hoogste prioriteit. Om die doelstelling te bereiken is het nodig wegen te bewandelen waarvoor geen richtingaanwijzers of kaarten bestaan; al rondtrekkend maken wij die zelf.<sup>6</sup>

Voor een goed begrip van onze interpretatie van de wijsbegeerte zijn twee aandachtspunten van belang. Het eerste punt betreft het bepalen van de hoofdlijn in het denken van Merleau-Ponty. In het algemeen wordt zijn theorie van het 'lichaam-subject' als meest kenmerkend voor zijn wijsbegeerte geacht. Dit is tot op zekere hoogte het geval. Uit de volgende zal blijken dat het uitsluitend accentueren van het 'lichaam-subject' een mogelijke invloed van Merleau-Ponty voor de (sociale) wetenschappen heeft belemmerd.<sup>7</sup> Door de nadruk op zijn (vroege) theorie van het 'lichaam-subject' te leggen werd niet opgemerkt dat Merleau-Ponty via het lichaam in eerste instantie een wijsbegeerte van de *intersubjectiviteit* heeft geboden. Om deze intersubjectieve lichamelijkeheid zo goed mogelijk te kunnen beschrijven, is een geëigende terminologie nodig, die echter door veel sociale wetenschappers niet altijd als bruikbaar is bevonden. Wij zullen zien dat Merleau-Ponty's wijsbegeerte van de intersubjectiviteit impliceert dat een visie omtrent het lichaam niet alleen 'mijn' lichaam betreft, maar eveneens dat van de 'ander', dus ook dat van de onderzoekende, in de ander geïnteresseerde ander, en wel in een wederzijdse betrekking tot elkaar. Dat maakt een andere visie op het lichaam nodig, zoals uit latere denken van Merleau-Ponty blijkt, en vereist een andere benadering en terminologie dan in de sociale wetenschappen gangbaar is.

Het tweede punt betreft het feit dat Merleau-Ponty's interpreten zich vrijwel uitsluitend bezighielden met zijn vroege werk.<sup>8</sup> Om de betekenis van de filosofie van Merleau-Ponty voor deze studie te kunnen doorgronden, is inzicht nodig in de richting waarin zijn denken in de loop der jaren is geëvolueerd. Deze ontwikkeling die, kortweg te omschrijven is als een groeiproces van een fenomenologie naar een ontologie, bleef grotendeels verborgen voor hen die meenden met de 'vroege' Merleau-Ponty<sup>9</sup> zijn gehele denken te kunnen vatten.<sup>10</sup> De reden van deze beperkte belangstelling is tweeledig: in de eerste plaats bleek het vrijwel onmogelijk de latere publicaties van Merleau-Ponty<sup>11</sup> in een bepaalde wijsgerige traditie in te passen, zodat deze een welhaast hermetische ontoegankelijkheid verkregen. Bovendien was op het moment van zijn overlijden de filosofische interesse een andere richting ingeslagen. Het latere werk kreeg daarom geen reële kans in het wijsgerig discours.<sup>12</sup>

Door Merleau-Ponty louter op grond van zijn vroege werk te verklaren, ontzegt men zich de toegang tot een belangrijk deel van zijn denken. Daarom krijgt het latere werk van Merleau-Ponty in dit deel ruim aandacht; niet alleen om de ontwikkeling in ontologische richting te volgen, maar ook om het eerdere fenomenologische denken vanuit het latere te begrijpen, een retrospectie die Merleau-Ponty zelf ook heeft toegepast. Om dit te realiseren wordt de wijsbegeerte van Merleau-Ponty zoveel mogelijk als geheel ter sprake gebracht. Omdat zo'n aanpak gemakkelijk tot vervlakking kan leiden worden zijn denkbeelden, waar dat nodig is, gerelateerd aan relevante pedagogische kernproblemen, die voortvloeien uit onze vraag naar de belevingswereld van kinderen in multiculturele situaties.

Deze aanpak impliceert dat de lezer in de loop van de komende hoofdstukken ingevoerd wordt in de voor Merleau-Ponty typerende *dialogische* manier van werken. Hij maakt zich aldus een denkwijze eigen die het hem zal vergemakkelijken de in het derde deel uitgevoerde analyse 'mee te denken'. Deze

'methode' bestaat eruit eigen opvattingen te toetsen en te ontwikkelen via de woorden of teksten van iemand anders, die doorgaans andere, contrasterende meningen heeft. De dialogische werkwijze heeft tot gevolg dat het - met name in zijn vele polemieken met Husserl en Sartre - vaak moeilijk te bepalen is wie er, aan het woord is. Dit heeft geregeld tot twijfel geleid over de oorspronkelijkheid van de ideeën van Merleau-Ponty.<sup>13</sup> Omdat deze werkwijze inherent is aan zijn dialogisch denken, is dit vermoeden onterecht. Zijn dialectiek brengt juist de essentie van de ontwikkeling van zijn denken aan het licht.

Het bovenstaande is van grote invloed geweest op de totstandkoming en weergave van dit tweede deel, dat pas na een langdurig, intensief 'gesprek' met Merleau-Ponty in de huidige vorm gegoten kon worden. Om de lezer zo dicht mogelijk bij de betekenis van de oorspronkelijke teksten te brengen is frequent gebruik gemaakt van citaten, een methode die eveneens toegepast is bij het benoemen van de kritische standpunten in het eerste deel.

## \*2\* Fenomenologie en onderzoek

Om de beleving te bestuderen moet een methode gevonden worden die toegang geeft tot de 'eigen wereld' van degene die 'anders' is dan ik. Voor de onderzoekende pedagoog is het kind - autochtoon of allochtoon - altijd de ander. De vraag is alleen in hoeverre dit beeld verschuift als die onderzoeker zich zowel op autochtone als allochtone kinderen richt, met andere woorden: via welke onderzoeksmethode zijn volwassenen in staat vanuit hun 'eigen wereld' een blik te werpen in de 'kinderwereld' - een wereld die zijzelf reeds achter zich hebben gelaten - en bovendien, welke moeilijkheden doemen op wanneer het de beleving betreft van kinderen met een andere culturele of etnische achtergrond?

De fenomenologie houdt zich met dit soort vragen bezig, al kan deze methode verschillend geïnterpreteerd worden, zoals uit het eerste deel bleek. Wij kiezen in deze studie niet voor een fenomenologie die aan de ideeën van Husserl voorbijgaat; ook niet voor de fenomenologie van Husserl zelf, die resulteert in een transcendentiaal idealisme, waarin de wereld (en de ander) niet gekend kan worden, maar volgen de interpretatie die Merleau-Ponty aan de fenomenologie van Husserl heeft gegeven.

### 1. De fenomenologische methode

Typierend voor de wijsgerige aanpak van Merleau-Ponty is de eerste zin van het voorwoord, het '*Avant Propos*',<sup>14</sup> van zijn hoofdwerk '*Phénoménologie de la perception*'. In plaats van te openen met de vraag: "Wat is waarneming?", vraagt Merleau-Ponty zich af: "Wat is fenomenologie?", een vraag, die naar hij veronderstelt, wellicht vreemd aandoet, een halve eeuw (het is dan 1945) na het verschijnen van het vroegste werk van Husserl (PP, p.I).<sup>15</sup> De bevindingen uit het eerste deel van onze studie doen vermoeden dat deze vraag een halve eeuw later nog niet aan actualiteit heeft ingeboet. In veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek mankeert het aan een aantal basale vooronderstellingen, waardoor de essentiële vragen naar de oorsprong, mogelijkheden en beperkingen van (wetenschappelijke) kennis niet gesteld kunnen worden. In deze studie deze vragen wèl nadrukkelijk gesteld: hoe kan iets gekend worden dat buiten ons zelf gelegen is? Waar komt onze kennis vandaan, onze zelfkennis of onze kennis van de ander, wat zijn de grenzen van onze kennis?

Basaal voor de fenomenologie is de aanname dat de wereld er altijd al is ('*déjà là*') als een aan elke reflectie voorafgaande 'onvervreembare aanwezigheid' (PP, p.I). Deze wereld is niet als 'object' te kennen of te bestuderen omdat het subject-zijn van de waarnemer altijd zijn eigen subjectiviteit inbrengt. Met andere woorden: de fenomenen die wij bestuderen zijn altijd door onszelf 'geleefde' fenomenen. Dat houdt voor de sociale wetenschapper een teruggang tot het oorspronkelijke, naïeve contact met de wereld in. De objectieve wetenschappen echter houden met de geleefde wereld ('*monde*

*vécu*) geen rekening, omdat zij elke subjectieve inmenging als schadelijk voor de betrouwbaarheid van hun onderzoek achten.

De terugkeer naar de geleefde wereld is te vergelijken met de manier waarop men zich een tekst eigen maakt. Zonder subjectieve betrokkenheid is dat niet goed mogelijk: in teksten vinden wij alleen datgene terug wat wij er zelf hebben ingelegd. Dit geldt ook voor de fenomenologie: "Slechts in onszelf zullen wij de eenheid van de fenomenologie en haar ware zin vinden" (PP, p.II). Alles krijgt dan een zin, mits wij tot de unieke existentiële betekeniskern willen gaan; alles is dus waar omdat wij slechts kunnen denken vanuit wat wij zijn (PP, p.XIV).<sup>16</sup> Fenomenologie is altijd 'fenomenologie-voor-ons' (PP, p.II).<sup>17</sup> Dat wil zeggen dat wij in ons oordeel altijd onszelf meenemen. Deze betrokkenheid betreft ook het kennen van de ander. In het 'lezen' van de ander *herkennen* wij eerder dan dat wij het vreemde *kennen*. Er is dus eigenlijk sprake van een herkenningsprobleem.

De basis van de fenomenologie is in diepste kern ambigu. Dit gegeven werkt in alle facetten door. Zo houdt de reductie tot 'de dingen zelf' een distantie in ten opzichte van de objectieve wetenschappen. Merleau-Ponty wil de 'ervaring van de wereld' tot leven brengen en het primaat toekennen aan de '*expérience vécue*', de tot leven gebrachte, pre-reflexieve ervaring: "Terugkeren naar de dingen zelf betekent terugkeren naar de wereld die aan de kennis voorafgaat (...) zoals de geografie afhankelijk is van het landschap, waarin wij al geleerd hebben wat een bos, een weide of een rivier is" (PP, p.III).

Voor de pedagoog betekent dit dat hij afhankelijk is van het kindbeeld dat hij heeft. De 'kinderwereld' is er vóór elke verklaring of analyse die hij ervan kan geven; een wereld die niet geconstrueerd of geconstitueerd kan worden (PP, p.IV), al wil dat niet zeggen dat hij de ervaring uit die wereld niet kan oproepen. Dit bepaalt het specifieke karakter van de fenomenologie: het ongereflexeerde is altijd als fundament aanwezig en maakt reflectie mogelijk. Met andere woorden: de fenomenologische reductie vormt een essentieel element van de existentiële filosofie, die ervan uitgaat dat wij gesitueerd zijn, aan-de-wereld zijn en dat er geen denken is dat geheel ons denken omvat (PP, p.IX). Daarom leert een te vanzelfsprekende wetenschapshouding ons niet echt de beleving van kinderen kennen. In termen van Merleau-Ponty is wijsbegeerte: 'hernieuwde ervaring van haar eigen begin' (PP, p.IX). Dit betekent dat de fenomenen zich pas laten kennen, als wij die met (pedagogische) verwondering naderen. Wij worden ons de intersubjectieve betrekkingen pas bewust als wij, zoals Merleau-Ponty benadrukt, ons 'aan-de-wereld-zijn' opnieuw ontdekken door onze vooroordelen en zekerheden van de wereld op te schorten. Pas dan ontstaat er 'verwondering ten aanzien van de wereld'. Toch heeft deze reductie slechts een tijdelijk karakter en is dus voorlopig. Een volledig terugtrekken uit de wereld is onnodig en zelfs onmogelijk. Om te kunnen waarnemen en te reflecteren is afstand nodig: "De reflectie trekt zich niet uit de wereld terug naar de eenheid van het bewustzijn als fundament van de wereld, maar doet eerder een paar stappen achteruit om de transcendenties van de wereld in hun wording te aanschouwen; zij rekt de intentionele draden die ons met de wereld verbinden uit, opdat ze beter zichtbaar worden (...)" (PP, p.VIII).<sup>18</sup> Toch blijft deze 'zichtbaarheid' beperkt: "Het voornaamste dat de reductie ons leert, is de onmogelijkheid van een totale reductie" (PP, p.VIII). Wij zullen nooit volledig tot het wezen van de dingen, tot de ander, tot het Zijn kunnen doordringen. Er blijft altijd een 'op zich' over, dat maakt dat de door ons gestelde pedagogische vragen nooit geheel opgelost kunnen worden.

Het is onvermijdelijk dat de reductie tot de oorsprong van de fenomenen gevolgen heeft voor aard van sociaal-wetenschappelijke vraagstellingen, die nu niet meer op een kenleer maar op een zijnsleer gefundeerd moeten worden. Zoals dingen door ons 'gekend' worden, 'kennen' wij de ander en de ander 'kent' ons op een zijnsniveau, vóórdat wij elkaar tot studie-object hebben gemaakt. Voor de pedagogiek

betekent dit dat wij alleen door onze zelfbetrokkenheid heen een ontmoeting met kinderen kunnen aangaan. Deze ontmoeting vindt in de 'wereld' plaats: de ander kan slechts vanuit de 'ervaring met de wereld' worden gekend (PP, p.XI).

In zijn zoeken naar de 'essentie van de waarneming' ontdekt Merleau-Ponty dat de werkelijkheid of waarheid van de 'ervaring met de wereld' altijd beperkte waarheid is. De waarneming heeft op zich geen waarheid in zich, maar moet als 'toegang tot de waarheid' worden gedefinieerd (PP, p.XI). Onderzoek is altijd aan die 'voorwaardelijkheid' gebonden. Deze beperking is onze enige zekerheid, die tevens onze enige 'waarheid' is (PP, p.XI). Waarheid is altijd door ons 'geleefde waarheid'<sup>19</sup> en van geheel andere orde dan het natuurwetenschappelijke ervaringsbegrip.<sup>20</sup> Dit impliceert een bijzondere visie op de beleving, immers: "De wereld is niet wat ik denk, maar wat ik beleef, ik ben open voor de wereld, ik communiceer ermee, dat valt niet te betwijfelen, maar ik bezit de wereld niet, omdat deze onuitputtelijk is" (PP, p.XII).<sup>21</sup> Wat de filosofie *het 'probleem' van de ander* noemt, is in eerste instantie een 'waarheidsprobleem' van de ander, of een 'waarheidsprobleem' van de beleving van de ander. Pas in tweede instantie betreft het een 'kenprobleem', of een probleem van het 'begrijpen'. Dit uitgangspunt is bepalend voor de aard van de sociaal-wetenschappelijke onderzoeksthema's.

Om verantwoord pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren moet niet alleen duidelijk zijn wát begrepen moet worden, maar vooral hōe dat moet gebeuren. Vanwege de *intentionaliteit* - door Merleau-Ponty de voornaamste ontdekking van de fenomenologie genoemd - is deze vraag des te indringender als die betrokken wordt op de grondstelling dat de eenheid van de wereld altijd al als reeds voltrokken en aanwezig geleefd (*vécue*) is, nog voordat deze eenheid door ons gekend en geïdentificeerd kan worden (PP, p.XII).

Op grond van Husserls intentionaliteitsbegrip<sup>22</sup> onderscheidt Merleau-Ponty twee visies van 'begrijpen' ('kennen'): het klassieke, verstandelijke begrijpen (*l'intellection*) en het fenomenologisch, inlevend begrijpen of verstaan (*compréhension*) (PP, p.XIII).<sup>23</sup> In deze laatste betekenis betekent 'begrijpen': 'het opnieuw vatten van de totale intentie'. Wat begrepen moet worden is 'de unieke wijze van bestaan', 'de formule van een uniek gedrag', waarbij alles invulbaar is, van 'kiezelsteen' tot 'ander' (PP, p.XIII). Dat brengt het 'probleem' van het begrijpen van de ander op het niveau van 'verstaan': geen verstandelijk begrijpen, maar een gevoelsmatig, existentieel en inlevend begrijpen, dat zich op een pre-reflexief niveau beweegt.

Reflectie op een fenomenologische interpretatie van het begrijpen en het kennen leert dat in ons begrip van de wereld en de rationaliteit (*rede*), het extreme subjectivisme en het extreme objectivisme nauw aan elkaar zijn gerelateerd (PP, p.XV). Op het knooppunt waar de 'perspectieven elkaar kruisen' (*se recouperent*) wordt rationaliteit - ons begrip van de wereld bijvoorbeeld - tot uitdrukking gebracht (PP, p.XV). Voor het fenomenologisch beschrijven van de pedagogische situatie betekent dat een gerichtheid op dat snij- of kruisvlak, als brandpunt van waaruit het wijsgerig 'probleem' van de ander ontstaat: "De wereld van de fenomenologie is niet het pure zijn, maar de zin die zichtbaar wordt op het snijpunt (*intersection*) van mijn ervaringen en op het snijpunt (*intersection*) van mijn ervaringen met die van de anderen, door het onderlinge in elkaar grijpen (*engrenage*) van beide (...)" (PP, p.XV).

In deze woorden ligt de basis van een fenomenologische houding waarin 'subjectiviteit en intersubjectiviteit' een eenheid vormen. Op dezelfde manier als mijn leven bestaat uit het opnemen van mijn vroegere ervaringen in die van nu, neem ik de ervaringen van anderen op in die van mij (PP, p.XV). Dit ineengrijpen, deze vereniging op het 'snijpunt van ervaringen', is het grondbeginsel van Merleau-Ponty's aanvankelijk sterk fenomenologisch getinte wijsbegeerte. In zijn laatste werk komt dit principe in vrijwel identieke termen terug, al zijn die dan meer ontologisch benoemd.

In deze poging tot het verwoorden van de intersubjectieve pedagogische relatie zal deze

grondstelling ons tot leidraad dienen. Wij volgen met Merleau-Ponty een ontwikkelingslijn die van een fenomenologie naar een ontologie loopt.<sup>24</sup> Op dit moment is het voldoende te beseffen dat deze 'zijnswording' op het kruispunt van ervaringen een raadsel is, een mysterie 'boven alle oplossingen verheven'. Wij hebben daarvoor amper woorden ter beschikking, al maken wij elk moment het wonder mee: "(...) van de verbinding (connexion) van de ene ervaring met de andere, en niemand weet beter dan wijzelf hoe dit gebeurt, omdat wijzelf dit knooppunt (noeud) van betrekkingen zijn" (PP, p.XVI)<sup>25</sup>. Merleau-Ponty noemt dit het grootste mysterie van het leven. Slechts een werkelijk fenomenologische houding kan dat leven een andere wending geven. Daarom is het geen teken van mislukking dat de fenomenologie onvoltooid lijkt en steeds opnieuw moet beginnen; dit is onvermijdelijk: "(...) de fenomenologie heeft tot taak het mysterie van de wereld en het mysterie van de rationaliteit te openbaren" (PP, p.XVI).

## 2. Het fenomenaal-transcendentale veld

De kritiek van Merleau-Ponty op de 'klassieke', objectieve wetenschappen brengt de bezwaren tegen de belevingsonderzoeken uit het eerste deel in een wijsgerig perspectief. In termen van Merleau-Ponty 'berooft' dit soort onderzoeken de waarneming van een zekere raadselachtigheid (PP, p.64). Daardoor ontstaat er een mechanisch, vanzelfsprekend wereldbeeld, zonder openheid tot verwondering of contingentie. Om die oorspronkelijke, verloren wereld terug te vinden, met het doel onze relatie tot de ander beter te kunnen bestuderen, is een nieuwe analysemethode nodig: een fenomenologische methode. Merleau-Ponty maakt dit in het hoofdstuk '*Le champ phénoménal*'<sup>26</sup> duidelijk. Op het moment dat ik mij vanuit een fenomenologische instelling afvraag: 'hoe neem ik de wereld waar?', of 'hoe ken ik de ander?', zijn de betrekkingen tussen mij en de wereld en de ander al 'geproblematiseerd': "Het probleem is deze unieke betrekkingen te begrijpen, die zich tussen de delen van het landschap of tussen het geheel ervan en mijzelf als geïncarneerd subject vervlechten (se tissent) (...)" (PP, p.64).

Aan ons 'probleem' van de ander ligt een waarnemingsprobleem ten grondslag, dat in de komende hoofdstukken verder onderzocht zal worden. Door 'iets' waar te nemen, komt 'iets' bij mij binnen, eigen ik mij 'iets' toe dat oorspronkelijk mij niet toebehoorde. Dit brengt een spanning tussen mij en het andere (de ander) teweeg in een 'veld', dat Merleau-Ponty het 'fenomenale veld' noemt. In dat 'veld' is 'gewaarworden' (le sentir) die vitale communicatie met de wereld, die de wereld voor mij aanwezig doet zijn als 'vertrouwde verblijfplaats' waarin ons leven zich afspeelt: "Het waargenomen object en het waarnemend subject hebben daaraan hun gelaagdheid (épaisseur) te danken. Dat is het intentionele weefsel (tissu) dat de poging tot kennis zal proberen te ontleden" (PP, p.64/65). Om de gelaagdheid van die verblijfplaats te kunnen omschrijven, hebben wij een 'nieuwe analysestijl', een 'nieuwe dimensie' nodig (PP, p.66).

Nogmaals refererend aan de onderzoeksmethoden van de objectieve wetenschappers uit het eerste deel, kan gesteld worden dat Merleau-Ponty's grootste bezwaar de irreële wijze betreft, waarop zij natuurlijke objecten tot een verstrengeling (entrelacement) van algemene eigenschappen transformeren. Zelfs het 'levende lichaam' werd temidden van alle andere lichamen tot object gevalueerd (PP, p.68). Men zag het 'eigen lichaam' niet als zichtbare uitdrukking van een concreet Ego en het lichaam van de ander werd zelfs helemaal 'onzichtbaar': "Op dezelfde wijze kon het lichaam van de ander mij niet verschijnen als een omhulsel van een ander Ego. Het was niet meer dan een machine en de waarneming van de anderen kon niet werkelijk waarneming *van de ander* zijn (...)" (PP, p.68). Zo devalueerde het lichaam tot een 'uiterlijk zonder innerlijk' en de subjectiviteit tot een 'innerlijk zonder uiterlijk', een 'onpartijdige toeschouwer', zodat het empirische Ik tot 'een bastaardbegrip, een mengsel (mixte) van 'en-soi' en 'pour soi', verviel (PP, p.68).

Om de beleving te kunnen bestuderen is het nodig met behulp van een fenomenologische

reductie terug te keren naar het punt waar het zicht op de mens is zoekgeraakt: waar object en subject nog ongescheiden van elkaar zijn: "De eerste filosofische handeling zou dus het terugkeren naar de geleefde wereld (*monde vécu*)<sup>27</sup> moeten zijn, die aan deze zijde van de objectieve wereld ligt, omdat wij daarin het recht van onze beperkingen van de objectieve wereld zullen kunnen begrijpen (...)" (PP, p.69). Deze reductie is niet slechts nodig om de dingen hun concrete fysionomie terug te geven, maar vooral om het 'systeem' te ontdekken, waarin de ander en ik in hun wederzijdse verhouding tot elkaar begrepen kunnen worden: "(...) om opnieuw toegang te vinden tot de fenomenen, het veld van de levende ervaring, waardoor de ander en de dingen ons allereerst gegeven zijn, het systeem 'Ik-Ander-de dingen' in hun staat van wording (...)" (PP, p.69).

Ter geruststelling voegt Merleau-Ponty hieraan toe dat dit 'veld van fenomenen' geen duistere introspectieve 'innerlijke wereld' is. Sociale wetenschappers hoeven niet voor vaagheid of onscherpe gevalbeschrijvingen te vrezen. Een intentionele analyse van de waarneming verheldert juist de ervaring van de fenomenen als 'explicitering van het voorwetenschappelijke bewustzijnsleven', als '*expérience vécu*' (PP, p.71). Door te reflecteren op de oorsprong van de fenomenen kan ieder object (of subject) in de orde van de fenomenen geïntegreerd en onderzocht worden. Op dat moment wordt de natuurlijke instelling verlaten en nemen wij een transcendentale instelling aan; het fenomenale veld wordt tot een transcendentaal veld (PP, p.73). Door deze omzetting wordt een 'geleefde wereld' manifest, zodat de relatie tussen mij en de ander op oorspronkelijke wijze bestudeerd kan worden: "Het systeem 'ik-ander-de wereld' wordt op zijn beurt tot object van analyse, waarbij het er nu om gaat de gedachten op te wekken waarin zich de constitutie van de Ander, van mijzelf als individueel subject en van de wereld als pool van al mijn waarnemingen voltrekt" (PP, p.73).

Een transcendentale fenomenologie benadert de werkelijkheid realistischer dan de positieve wetenschappen. Er is immers geen enkele waarneming die de wereld ooit als totaliteit kan overzien; men beschikt slechts over een beperkt gezichtsbereik: "Daarom is de fenomenologie juist een fenomenologie, dat wil zeggen, bestudering van het zijn aan het bewustzijn (...)" (PP, p.74). In de natuurlijke instelling kan de beleving van de ander niet als 'probleem' worden gesteld. Dat kan alleen in de transcendentale instelling, waarin het transcendentale Ik zowel van de ander als van mij is (PP, p.75). Om dat te begrijpen moeten wij een andere houding aannemen: een 'radicale filosofie', niet door zich in een 'absoluut bewustzijn' te vestigen, maar door zichzelf in een 'radicale bewustwording' als 'fundamenteel filosofisch probleem' te beschouwen (PP, p.76).<sup>28</sup>

Deze instelling, ook wel de '*fenomenologische instelling*' genoemd, stelt ons in staat de voorlopige vragen naar de beleving van kinderen, die in het eerste deel gesteld zijn, aan te scherpen en verder uit te werken. Dat zal in het vervolg van dit tweede deel gebeuren.



## NOTEN BIJ: DEEL II HOOFDSTUK 1

1... Maurice Merleau-Ponty werd geboren op 14 maart 1908. Hij stierf op 3 mei 1961.

... Wij zagen dat Langeveld Merleau-Ponty weinig citeert en een jongere generatie pedagogen met fenomenologische interesse en slechts op indirecte wijze noemt, zonder kennis te nemen van zijn latere denkbeelden.

3... Deze studie is tevens geschreven in de verwachting dat het denken van Merleau-Ponty een positieve en vernieuwende invloed kan hebben op vastgelopen pedagogische opvattingen.

4... Kwant noemt de filosofie van Merleau-Ponty een 'vijand van het systeem': "Een systeem wordt gekenmerkt door strakke lijnen, die het 'ja' scherp afbakenen tegenover het 'neen'. Het systeem laat niet of nauwelijks plaats voor buigzame en dynamische begrippen. (...) de wijsgeer mag volgens Merleau-Ponty zich niet vestigen in de wereld waar de grenzen van de dingen scherp omlijnd zijn, waar de zin van de werkelijkheid vaststaat. (...) Zijn begrippen zijn niet (...) voldoende scherp omlijnd en voldoende definitief om deel uit te kunnen maken van een systeem. (...) Het weten kan geen scherp omlijnde begrippen vormen, omdat in het weetbare alles met alles verweven is" (Kwant, 1968a, p.20/23 en 84/85).

Bakker waarschuwt ervoor dat men van Merleau-Ponty geen antwoorden moet verwachten, omdat hij slechts vragen stelt: "Wie verwacht dat hij in het denken van Merleau-Ponty een pasklaar overdraagbaar stelsel zal vinden, wordt teleurgesteld. Dit maakt een eenduidige interpretatie van deze filosoof uiterst moeilijk" (Bakker, 1975, p.11). Bakker refereert aan het 'Nawoord' uit 'Le visible', waar Lefort, de samensteller van de bundel, stelt dat Merleau-Ponty niet gewaardeerd moet worden om wat hij gezegd of geschreven heeft, maar om wat hij niet heeft gezegd (VI, p.358).

... Kwant kon om dezelfde redenen in zijn studie over de expressie geen exacte definitie van het begrip 'expressie' geven. Hij telt: "Een definitie raagt, zoals het woord zelf al te kennen geeft, het karakter van een afbakening. Iedereen die iets gaat definiëren, staat daarom altijd bloot aan het gevaar dat hij geraakt tot een te vage opvatting van het

oorwerp van zijn  
relating" (Kwant,  
1968(b), p.9). Kwant toont  
de veelzijdigheid van  
expressie aan en maakt  
overvolgens met behulp van  
een hypothese dit begrip  
operationeel.

Geheel in de denktrant van Merleau-Ponty stelt Kwant: "Als regel bestaat  
de voorwaarde voordat zij reflexief beschreven wordt. Wegen bestaan, voordat wegwijzers  
de beschrijvingen gegeven worden" (Kwant, 1968a, p.68).

7... Wij zagen hoe Bleeker en Mulderij toegaven er niet in  
geslaagd te zijn Merleau-Ponty's lichaamstheorie toe te  
passen, juist waar die theorie van wezenlijk belang had kunnen  
zijn: de beleving van lichamelijk gehandicapte kinderen.

8... De reden daarvan is wellicht dat dit voor  
fenomenologisch geschoolde lezers - dankzij de romans en  
toneelstukken van Sartre, Camus en De Beauvoir - redelijk  
toegankelijk was, en tot ingepast kon worden in een  
'existentialistische' traditie. Omdat Merleau-Ponty geen  
literaire aspiraties had, gingen zijn filosofische denkbeelden  
aan een groter publiek voorbij. Dit gold overigens ook voor  
het filosofische werk van de drie anderen. Het was meer de  
existentialistisch-fenomenologische sfeer, die ondertoon die  
aansloeg, dan dat men zich een denkrichting eigen maakte, laat  
staan zich in wijsgerige discussies mengen of zich erdoor liet  
inspireren ten behoeve van het eigen wetenschappelijk denken  
en handelen.

... Tot Merleau-Ponty's  
roeg werk moet worden  
erkend: '*La structure du  
comportement*',  
*Phénoménologie de la  
perception*', '*Le primat de  
la perception et ses  
conséquences  
philosophiques*', '*Sens et  
non-sens*', '*Humanisme et  
erreur*', '*Les sciences de  
l'homme et la  
phénoménologie*', '*Les  
relations avec autrui chez  
l'enfant*', enkele essays uit  
*Signes*', '*Éloge de la  
philosophie*', '*Les aventures  
de la dialectique*'.

. Vooral Kwant en Bakker hebben Merleau-Ponty in het Nederlandse taalge-  
bruik geïntroduceerd. Toen uit zijn postume werk bleek dat Merleau-Ponty de laatste jaren  
van zijn leven bezig was geweest zijn vroege werk te hernemen, begonnen deze auteurs  
interpretaties bij te stellen. Zij lieten gewijzigde herdrukken verschijnen  
waardoor bleek dat er van een totale omslag in het denken van Merleau-Ponty geen sprake  
was. Volgens Kwant, die dit aspect herhaaldelijk benadrukt, is het slechts een kwestie

'perspectiefwijziging' terwijl Bakker van 'accentverschuiving' spreekt. In w  
i deze herdrukken slechts aanpassingen en aanvullingen van de oorspronkelijke tel  
noemt Kwant zijn herdruk een 'ingrijpend herziene en aangevulde heruitgave'  
ligt de titel: 'fenomenologie' wordt 'wijsbegeerte') en heeft Bakker het over  
eel nieuwe bewerking van de eerste uitgave', van een wezenlijk hernie  
ntatie op Merleau-Ponty is geen sprake, al gaat Bakker verder dan Kwant.

De werkelijkheid  
s gecompliceerder dan Kwant  
n Bakker suggereerden.  
erleau-Ponty nam geen  
ndere standpunten in, in de  
ebruikelijke zin van het  
oord, maar gaf vroegere  
egrippen een andere  
ontologische) dimensie. Hij  
choof als het ware een  
ntologie over zijn  
orspronkelijke  
enomenologie heen, zodat  
eze daarmee werd  
bevrucht'. Zijn  
ijsbegeerte werd daarmee  
ot een ontologie. De  
nzichten in het latere werk  
ijn niet alleen  
eëntensiveerd, maar geven  
et vroegere werk bovendien  
en diepere zin.

1... De overige publicaties  
an Merleau-Ponty kunnen tot  
ijn late werk worden  
erekend: de meeste essays  
it '*Signes*' (waaronder het  
*Préface*'), '*L'oeil et*  
*l'esprit*', '*Le visible et*  
*l'invisible*' (waaronder  
*L'entrelacs - le chiasme*'  
n de '*Notes de travail*'),  
*Résumés de cours*', '*La*  
*rose du monde*'.

. De laatste jaren is er een toenemende belangstelling voor de wijsbegeerte  
eau-Ponty, gezien het groeiend aantal vertalingen van zijn werk in het Nederla  
hikten wij aanvankelijk slechts over de onder begeleiding van Strasser versch  
aling van '*Éloge de la philosophie*': '*Lof der wijsbegeerte*' (Hilversum/Antwe  
), de onder Kwants supervisie uitgegeven bundel '*Essays*' (Utrecht/Antwerpen 19  
in negen artikelen, essays, lezingen en inleidingen van Merleau-Ponty  
nomen, en Bakkers vertaling van het '*Avant propos*' tot '*Phénoménologie de*  
*l'ception*': '*Voorwoord tot de fenomenologie van de waarneming*' (Kampen 1986), i  
ntelrijk verschenen '*Oog en geest*' (Baarn 1996), de vertaling van '*L'oeil*  
*l'esprit*', en werd eindelijk Merleau-Ponty's hoofdwerk '*Fenomenologie van*  
*de waarneming*' (Baarn 1997) voor het Nederlandse lezerspubliek toegankelijk. Wel is  
ste werk van Merleau-Ponty in het Engels en in het Duits vertaald.

13... Zo betwijfelt Zaner in de originaliteit van Merleau-Ponty, als zou hij ideeën van Marcel overgenomen hebben, zonder dat expliciet te vermelden. Dit geldt met name het kernbegrip 'être-au-monde': "The fundamental stratum of *sentir* Marcel calls my *être-au-monde*. (...) This category (...) forms the essential stratum of the body-proper for Merleau-Ponty - though he does not refer to Marcel in this connection" (Zaner, p.41). Volgens Zaner heeft Marcel, in plaats van een theorie van de 'sensuous perception', slechts 'hints' gegeven: "Hints which, incidentally, we shall find more fully developed in the theory of Merleau-Ponty, although, characteristically, Merleau-Ponty does not mention Marcel" (Zaner, p.35).

Plessner schrijft ten aanzien van het originaliteitprobleem in het voorwoord tot de tweede druk van zijn '*Stufen*' (dat 36 jaar na de eerste druk verscheen): "Bei Sartre, vor allem in seinen frühen Arbeiten, und Merleau-Ponty finden sich manchmal überraschende Übereinstimmungen mit meinen Formulierungen, so dass nicht nur ich mich gefragt habe, ob sie nicht vielleicht doch die '*Stufen*' kannten. Aber das gleiche ist mir auch mit Hegel passiert, auf den ich mich hätte berufen müssen, wären mir damals die entsprechende Stellen bekannt gewesen. Konvergenzen beruhen nicht immer auf Einfluss. Es wird in der Welt mehr gedacht, als man denkt" (Plessner 1975, p.XXIII).

14... PP, pp.I-XVI. Het '*Avant Propos*', dat als een zelfstandig essay te beschouwen is, heeft in commentaren op Merleau-Ponty ruime aandacht gekregen. Kwant noemt het '*Avant Propos*' een 'fenomenologische geloofsbelijdenis' (Kwant, 1968a, p.251), terwijl Bakker het rekent tot de 'fraaiste gedeelten uit de fenomenologische literatuur' (Bakker, 1975, p.103).

5... Husserls fenomenologische filosofie is een onderzoeksmethode die zich vergaand onderscheidt aan bestaande methoden. Reeds in 1907 roept hij in 'Die Idee' op tot een 'völlig neuen Dimension': "Sie bedarf völlig neuer Ausgangspunkte und einer völlig neuen Methode, die sie von jeder 'natürlichen' Wissenschaft prinzipiell unterscheidet" (Husserl 1907, p.24). Vanuit dit idee introduceert hij vier jaar later zijn 'filosofie als strenge wetenschap'. Husserl oemt deze nieuwe wijsbegeerte 'fenomenologisch' omdat het startpunt ligt in het veld

an oorspronkelijke  
enomenen, dat onmiddellijk  
an ons bewustzijn is  
gegeven. Een  
enomenologische reductie  
leidt tot de 'Sachen  
elbst'.

16... Kwant geeft dit weer als hij beseft na het bestuderen van teksten van Merleau-Ponty nooit een helder inzicht over het gelezene te hebben gekregen: "Het is bijna niet mogelijk een bepaald hoofdstuk helder samen te vatten zonder verraad te plegen ten opzichte van Merleau-Ponty's gedachte. (...) De lezer voelt dat hij kennis heeft genomen van een hoogst waardevol perspectief. Maar wanneer hij het gelezene wil reconstrueren, wordt hij zich bewust van het duistere karakter van Merleau-Ponty's uiteenzetting" (Kwant 1968a, p.79).

7... Deze teruggang naar de monde vécu' en de daaraan gekoppelde subjectieve etrokkenheid is niet roblemloos: "De fenomenologie is slechts oegankelijk voor een fenomenologische methode" (PP, p.II). Al propageerde usserl een 'strenge', ontroleerbare wetenschap, at vergrootte de openheid an de fenomenologie niet. ovendien roept een methode, ie nauwelijks overgedragen an worden op hen die zelf e methodische terugkeer tot e fenomenen niet hebben olbracht, weerstand op. Dat epaalt de kwetsbaarheid van e fenomenologie, die daarom ang in een beginstadium en en situatie van problemen n beloften bleef, aldus erleau-Ponty, al is dat een tekortkoming, maar nherent aan het karakter an de fenomenologie (PP, .II).

18... Het is de vraag in hoeverre Merleau-Ponty hier lijnen in substantiële zin voor zich ziet, waarmee de grenzen van de wijsbegeerte zouden kunnen worden overschreden.

19... In een noot licht Merleau-Ponty dit 'l'expérience de la vérité' toe en vermeldt daarbij tevens de vindplaats: Husserls 'das Erlebnis der Wahrheit'. Boehm op zijn beurt, memoreert in zijn Duitse vertaling de specifieke vertaalproblematiek ten

aanzien van deze begrippen. In een noot schrijft hij: "Im Text übersetzt er (Merleau-Ponty SK) 'Erlebnis' hier wie dann offensichtlich zumeist mit 'expérience', 'Erfahrung'. Wir geben unsererseits 'expérience' in der Regel doch nicht mit 'Erlebnis', sondern mit 'Erfahrung' wieder" (Boehm, p.13).

0... In het artikel 'Het existentialisme bij Hegel' (SNS, pp.125-139) geeft Merleau-Ponty aan dat het ervaringsbegrip niet beperkt aan worden tot de intellectuele ervaring; het moet meer een levendingskarakter krijgen. Dit gebeurt wanneer het begrip uitbreid tot de praktische, de esthetische en religieuze ervaring: "Hier is de ervaring (expérience) niet alleen maar, zoals bij de wetenschap, louter een beschouwende contact met de werkelijkheid; de term verkrijgt de tragische betekenis die er in het gewone taalgebruik aan toegekend wordt, wanneer een mens spreekt over wat hij heeft beleefd (vécu). Het is een laboratoriumproef meer, het is de beproeving (épreuve) van het leven" (SNS, p.130). Op deze manier is het ervaringsbegrip teruggebracht tot de meest oorspronkelijke proporties en kan het functioneren als 'geleefde ervaring', als 'expérience vécue'.

1. Door enkele vertalingen met elkaar te vergelijken blijkt het volgende: in de eerste vertaling spreekt Bakker van: "De wereld is niet wat ik denk, maar wat ik beleef" (Bakker, 1969, p.101). Ook Boehm komt tot die conclusie: "Die Welt ist nicht das, was ich denke, sondern das, was ich lebe (...)" (Boehm, p.14). Later schrijft Bakker: "De wereld is niet wat ik denk, maar dat wat ik doorleef" (Bakker, 1975, p.109), en de tweede vertaling: "De wereld is niet wat ik denk, maar wat ik beleef (...)" (Bakker, 1975, p.109). Kwant deelt die laatste mening (Kwant, 1970, p.32).

22... Merleau-Ponty refereert hier aan Husserls onderscheid tussen 'act-intentionaliteit', die onze bewuste keuzes betreft, en 'fungerende intentionaliteit' als natuurlijke, voor-predicatieve intentionaliteit.

3... Dit onderscheid maakt het mogelijk om de fenomenologie tot een

fenomenologie van de wording  
genèse) (PP, p.XIII).

24... Al ondernam Merleau-Ponty in zijn latere werk een herinterpretatie in ontologische zin, toch schemert tussen de regels van het vroege werk voortdurend door dat zijn 'wereld van de fenomenologie' in essentie een 'ontologische wereld' is: niet als explicitering van een aan deze wereld voorafgaand Zijn, maar als 'fundering van dit zijn', niet als afspiegeling van een aan deze wereld voorafgaand zijn, maar zoals in de kunst, als verwerkelijking (réalisation) van een waarheid (PP, p.XV).

5... In ongeveer dezelfde  
eewoordingen beëindigt  
Merleau-Ponty de  
'Phénoménologie' door De  
Saint-Exupéry te  
parafraseren: "De mens is  
iets anders dan een  
nooppunt (noeud) van  
betrekkingen en het zijn  
alleen betrekkingen die  
alleen voor de mens" (PP,  
.520). Zelfs de filosoof  
loopt op een gegeven moment  
wijken. Alleen de 'held'  
aan dan nog zijn  
betrekkingen tot mens en  
wereld tot in het uiterste  
even.

26... PP, pp.64-77.

27... Boehm gebruikt hier de term 'Lebenswelt', terwijl Merleau-Ponty dat begrip hier nu juist niet noemt. Bakker spreekt van 'doorleefde wereld (monde vécu-Lebenswelt)', en Widdershoven, die ook van deze passage gewag maakt, vertaalt met 'de wereld zoals die beleefd wordt'. (Resp.: Boehm, p.80; Bakker 1975, p.48 en Widdershoven p.62).

28... Deze visie wordt ook geuit in het latere essay 'Over de fenomenologie van de taal' (S, pp.105-122): "(...) in de laatste geschriften van Husserl wordt de terugkeer naar de 'geleefde wereld' ('monde vécu') beschouwd als een eerste absoluut onmisbare stap (...)" (S. p.115). Deze stap toont aan hoe radicaal de fenomenologische methode is: "In zekere zin is de fenomenologie alles of niets" (S, p.118).

Sociale wetenschappers met fenomenologische interesse komen vroeg of laat de naam van Merleau-Ponty tegen. Vrijwel altijd betreft het dan een exposé over de bijzondere betekenis die hij in zijn vroege werk aan het lichaam verleent: het lichaam als 'bewoond' lichaam in de ontmoeting met de 'wereld'. Vooral pedagogen zijn voor dit gegeven ontvankelijk, zoals wij zagen. Toch is het de vraag in hoeverre het pedagogisch denken van de laatste decennia door Merleau-Ponty's wijsbegeerte is beïnvloed. Zelfs zijn betekenis voor de fenomenologisch georiënteerde pedagogiek moet gering worden geacht. De teloorgang van de Utrechtse School was rond de dood van Merleau-Ponty al gedeeltelijk ingezet.<sup>1</sup> Het was toen voor de resterende Nederlandse fenomenologen te laat door de hernieuwde inzichten in zijn latere werk geïnspireerd te raken en op grond daarvan een andere koers in te slaan.<sup>2</sup>

Voor een goed begrip van de inhoud en betekenis van dit tweede deel, en ter voorbereiding op de wijsbegeerte van Merleau-Ponty, wordt in dit hoofdstuk een oriëntatie gegeven op enige hoofdpunten van de fenomenologie. Eerst geef ik een uiteenzetting van mijn motivering voor de wijsbegeerte van Merleau-Ponty (paragraaf 1), gevolgd door een exposé van de fenomenologische methode, zoals die door Merleau-Ponty is geïnterpreteerd (paragraaf 2). Een korte beschrijving van de zogenaamde fenomenologische instelling sluit dit hoofdstuk af (paragraaf 3).

#### \*1\* Keuze voor de wijsbegeerte van Merleau-Ponty

Niet direct deelhebbend in het Utrechtse neo-fenomenologische circuit was ik in staat de 'verwatering' van de fenomenologie met enige distantie te volgen.<sup>3</sup> Dit had het voordeel dat ik niet door modieuze stromingen geïnfecteerd raakte en een zekere 'immunitet' kon ontwikkelen voor de kritiek mij met achterhaalde, verouderde theorieën bezig te houden. Het is niet verwonderlijk dat dit zijn neerslag op de onderhavige studie heeft. Er bestaat namelijk enige parallellie tussen de werkwijze van Merleau-Ponty en de manier waarop in het vorige deel op de noodzaak van een meer de pedagogische werkelijkheid benaderende analysemethode is gewezen. Niet alleen werd de kwantitatieve benadering van De Jong en Verkuyten bestreden, en hun pretentie de beleving in statistische termen kunnen te vatten, die slechts tot een vervormde weergave van de werkelijkheid kon leiden. Ook werd de naïef kwalitatieve aanpak van Bleeker en Mulderij aangevochten, omdat hun 'lucide' kindvriendelijke aanpak niet leidde tot een beter inzicht in de belevingswereld van kinderen, maar integendeel slechts een kunstmatige, geconstrueerde gemeenschappelijkheid bood.

Deze opzet komt tot op zekere hoogte overeen met de manier waarop Merleau-Ponty zijn wijsbegeerte ontwikkeld heeft, door zich tegen de methodes van de positieve wetenschappen en de reflexieve analyse van Sartre af te zetten. De eerste verwijt hij 'mentale blindheid' vanwege hun streven de werkelijkheid te beheersen door deze te vervormen, terwijl zijn bedenkingen tegen Sartre zich richten op diens 'maudite lucidité' die het dualisme niet bestrijdt, maar daarentegen in stand houdt door het subject als 'constructeur' van de werkelijkheid te beschouwen. Omdat naar zijn opvatting in beide benaderingen de werkelijkheid geweld aangedaan wordt, streeft Merleau-Ponty naar een alternatieve, 'derde' weg.

Deze parallelliteit biedt voldoende argumenten Merleau-Ponty in dit streven te volgen. Het feit dat hij elke vanzelfsprekendheid in onze ontmoeting met de wereld en de 'ander' die in die wereld leeft betwijfelt, is een aansporing om met hem naar de bron van ons kennen te zoeken. Deze tocht zal niet eenvoudig zijn. De werkelijkheid (van de opvoeding) is niet in heldere, afgeronde termen weer te geven. Juist op het moment dat wij denken er dichtbij te zijn, verschijnt een andere werkelijkheid. Daarom is het niet zinvol in de filosofie van Merleau-Ponty naar een afgerond systeem te zoeken,<sup>4</sup> of voor ons doel belangrijke begrippen als 'interculturaliteit' te definiëren. Om deze redenen moeten er



andere wegen gezocht worden om onze doelstellingen te bereiken. Eén van die wegen is het bestuderen van de multiculturele pedagogische situatie, in de verwachting de ontmoeting tussen opvoeder en opvoeding beter bespreekbaar te maken.<sup>5</sup> Deze werkwijze is kenmerkend voor het denken van Merleau-Ponty, dat omschreven kan worden als explicitering van de pre-reflexiviteit. Daarom wordt in deze studie geen poging gedaan een 'interculturele' theorie te ontwerpen, maar krijgt reflectie op de voorwaarden om tot interculturaliteit te komen de hoogste prioriteit. Om die doelstelling te bereiken is het nodig wegen te bewandelen waarvoor geen richtingaanwijzers of kaarten bestaan; al rondtrekkend maken wij die zelf.<sup>6</sup>

Voor een goed begrip van onze interpretatie van de wijsbegeerte zijn twee aandachtspunten van belang. Het eerste punt betreft het bepalen van de hoofdlijn in het denken van Merleau-Ponty. In het algemeen wordt zijn theorie van het 'lichaam-subject' als meest kenmerkend voor zijn wijsbegeerte geacht. Dit is tot op zekere hoogte het geval. Uit de volgende zal blijken dat het uitsluitend accentueren van het 'lichaam-subject' een mogelijke invloed van Merleau-Ponty voor de (sociale) wetenschappen heeft belemmerd.<sup>7</sup> Door de nadruk op zijn (vroeg) theorie van het 'lichaam-subject' te leggen werd niet opgemerkt dat Merleau-Ponty via het lichaam in eerste instantie een wijsbegeerte van de *intersubjectiviteit* heeft geboden. Om deze intersubjectieve lichamelijkeheid zo goed mogelijk te kunnen beschrijven, is een geëigende terminologie nodig, die echter door veel sociale wetenschappers niet altijd als bruikbaar is bevonden. Wij zullen zien dat Merleau-Ponty's wijsbegeerte van de intersubjectiviteit impliceert dat een visie omtrent het lichaam niet alleen 'mijn' lichaam betreft, maar eveneens dat van de 'ander', dus ook dat van de onderzoekende, in de ander geïnteresseerde ander, en wel in een wederzijdse betrekking tot elkaar. Dat maakt een andere visie op het lichaam nodig, zoals uit latere denken van Merleau-Ponty blijkt, en vereist een andere benadering en terminologie dan in de sociale wetenschappen gangbaar is.

Het tweede punt betreft het feit dat Merleau-Ponty's interpreten zich vrijwel uitsluitend bezighielden met zijn vroege werk.<sup>8</sup> Om de betekenis van de filosofie van Merleau-Ponty voor deze studie te kunnen doorgronden, is inzicht nodig in de richting waarin zijn denken in de loop der jaren is geëvolueerd. Deze ontwikkeling die, kortweg te omschrijven is als een groeiproces van een fenomenologie naar een ontologie, bleef grotendeels verborgen voor hen die meenden met de 'vroeg' Merleau-Ponty<sup>9</sup> zijn gehele denken te kunnen vatten.<sup>10</sup> De reden van deze beperkte belangstelling is tweeledig: in de eerste plaats bleek het vrijwel onmogelijk de latere publicaties van Merleau-Ponty<sup>11</sup> in een bepaalde wijsgerige traditie in te passen, zodat deze een welhaast hermetische ontoegankelijkheid verkregen. Bovendien was op het moment van zijn overlijden de filosofische interesse een andere richting ingeslagen. Het latere werk kreeg daarom geen reële kans in het wijsgerig discours.<sup>12</sup>

Door Merleau-Ponty louter op grond van zijn vroege werk te verklaren, ontzegt men zich de toegang tot een belangrijk deel van zijn denken. Daarom krijgt het latere werk van Merleau-Ponty in dit deel ruim aandacht; niet alleen om de ontwikkeling in ontologische richting te volgen, maar ook om het eerdere fenomenologische denken vanuit het latere te begrijpen, een retrospectie die Merleau-Ponty zelf ook heeft toegepast. Om dit te realiseren wordt de wijsbegeerte van Merleau-Ponty zoveel mogelijk als geheel ter sprake gebracht. Omdat zo'n aanpak gemakkelijk tot vervlakking kan leiden worden zijn denkbeelden, waar dat nodig is, gerelateerd aan relevante pedagogische kernproblemen, die voortvloeien uit onze vraag naar de belevingswereld van kinderen in multiculturele situaties.

Deze aanpak impliceert dat de lezer in de loop van de komende hoofdstukken ingevoerd wordt in de voor Merleau-Ponty typerende *dialogische* manier van werken. Hij maakt zich aldus een denkwijze eigen die het hem zal vergemakkelijken de in het derde deel uitgevoerde analyse 'mee te denken'. Deze

'methode' bestaat eruit eigen opvattingen te toetsen en te ontwikkelen via de woorden of teksten van iemand anders, die doorgaans andere, contrasterende meningen heeft. De dialogische werkwijze heeft tot gevolg dat het - met name in zijn vele polemieken met Husserl en Sartre - vaak moeilijk te bepalen is wie er, aan het woord is. Dit heeft geregeld tot twijfel geleid over de oorspronkelijkheid van de ideeën van Merleau-Ponty.<sup>13</sup> Omdat deze werkwijze inherent is aan zijn dialogisch denken, is dit vermoeden onterecht. Zijn dialectiek brengt juist de essentie van de ontwikkeling van zijn denken aan het licht.

Het bovenstaande is van grote invloed geweest op de totstandkoming en weergave van dit tweede deel, dat pas na een langdurig, intensief 'gesprek' met Merleau-Ponty in de huidige vorm gegoten kon worden. Om de lezer zo dicht mogelijk bij de betekenis van de oorspronkelijke teksten te brengen is frequent gebruik gemaakt van citaten, een methode die eveneens toegepast is bij het benoemen van de kritische standpunten in het eerste deel.

## \*2\* Fenomenologie en onderzoek

Om de beleving te bestuderen moet een methode gevonden worden die toegang geeft tot de 'eigen wereld' van degene die 'anders' is dan ik. Voor de onderzoekende pedagoog is het kind - autochtoon of allochtoon - altijd de ander. De vraag is alleen in hoeverre dit beeld verschuift als die onderzoeker zich zowel op autochtone als allochtone kinderen richt, met andere woorden: via welke onderzoeksmethode zijn volwassenen in staat vanuit hun 'eigen wereld' een blik te werpen in de 'kinderwereld' - een wereld die zijzelf reeds achter zich hebben gelaten - en bovendien, welke moeilijkheden doemen op wanneer het de beleving betreft van kinderen met een andere culturele of etnische achtergrond?

De fenomenologie houdt zich met dit soort vragen bezig, al kan deze methode verschillend geïnterpreteerd worden, zoals uit het eerste deel bleek. Wij kiezen in deze studie niet voor een fenomenologie die aan de ideeën van Husserl voorbijgaat; ook niet voor de fenomenologie van Husserl zelf, die resulteert in een transcendentiaal idealisme, waarin de wereld (en de ander) niet gekend kan worden, maar volgen de interpretatie die Merleau-Ponty aan de fenomenologie van Husserl heeft gegeven.

### 1. De fenomenologische methode

Typierend voor de wijsgerige aanpak van Merleau-Ponty is de eerste zin van het voorwoord, het '*Avant Propos*',<sup>14</sup> van zijn hoofdwerk '*Phénoménologie de la perception*'. In plaats van te openen met de vraag: "Wat is waarneming?", vraagt Merleau-Ponty zich af: "Wat is fenomenologie?", een vraag, die naar hij veronderstelt, wellicht vreemd aandoet, een halve eeuw (het is dan 1945) na het verschijnen van het vroegste werk van Husserl (PP, p.I).<sup>15</sup> De bevindingen uit het eerste deel van onze studie doen vermoeden dat deze vraag een halve eeuw later nog niet aan actualiteit heeft ingeboet. In veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek mankeert het aan een aantal basale vooronderstellingen, waardoor de essentiële vragen naar de oorsprong, mogelijkheden en beperkingen van (wetenschappelijke) kennis niet gesteld kunnen worden. In deze studie deze vragen wèl nadrukkelijk gesteld: hoe kan iets gekend worden dat buiten ons zelf gelegen is? Waar komt onze kennis vandaan, onze zelfkennis of onze kennis van de ander, wat zijn de grenzen van onze kennis?

Basaal voor de fenomenologie is de aanname dat de wereld er altijd al is ('*déjà là*') als een aan elke reflectie voorafgaande 'onvervreembare aanwezigheid' (PP, p.I). Deze wereld is niet als 'object' te kennen of te bestuderen omdat het subject-zijn van de waarnemer altijd zijn eigen subjectiviteit inbrengt. Met andere woorden: de fenomenen die wij bestuderen zijn altijd door onszelf 'geleefde' fenomenen. Dat houdt voor de sociale wetenschapper een teruggang tot het oorspronkelijke, naïeve contact met de wereld in. De objectieve wetenschappen echter houden met de geleefde wereld ('*monde*

*vécu*) geen rekening, omdat zij elke subjectieve inmenging als schadelijk voor de betrouwbaarheid van hun onderzoek achten.

De terugkeer naar de geleefde wereld is te vergelijken met de manier waarop men zich een tekst eigen maakt. Zonder subjectieve betrokkenheid is dat niet goed mogelijk: in teksten vinden wij alleen datgene terug wat wij er zelf hebben ingelegd. Dit geldt ook voor de fenomenologie: "Slechts in onszelf zullen wij de eenheid van de fenomenologie en haar ware zin vinden" (PP, p.II). Alles krijgt dan een zin, mits wij tot de unieke existentiële betekeniskern willen gaan; alles is dus waar omdat wij slechts kunnen denken vanuit wat wij zijn (PP, p.XIV).<sup>16</sup> Fenomenologie is altijd 'fenomenologie-voor-ons' (PP, p.II).<sup>17</sup> Dat wil zeggen dat wij in ons oordeel altijd onszelf meenemen. Deze betrokkenheid betreft ook het kennen van de ander. In het 'lezen' van de ander *herkennen* wij eerder dan dat wij het vreemde *kennen*. Er is dus eigenlijk sprake van een herkenningsprobleem.

De basis van de fenomenologie is in diepste kern ambigu. Dit gegeven werkt in alle facetten door. Zo houdt de reductie tot 'de dingen zelf' een distantie in ten opzichte van de objectieve wetenschappen. Merleau-Ponty wil de 'ervaring van de wereld' tot leven brengen en het primaat toekennen aan de '*expérience vécue*', de tot leven gebrachte, pre-reflexieve ervaring: "Terugkeren naar de dingen zelf betekent terugkeren naar de wereld die aan de kennis voorafgaat (...) zoals de geografie afhankelijk is van het landschap, waarin wij al geleerd hebben wat een bos, een weide of een rivier is" (PP, p.III).

Voor de pedagoog betekent dit dat hij afhankelijk is van het kindbeeld dat hij heeft. De 'kinderwereld' is er vóór elke verklaring of analyse die hij ervan kan geven; een wereld die niet geconstrueerd of geconstitueerd kan worden (PP, p.IV), al wil dat niet zeggen dat hij de ervaring uit die wereld niet kan oproepen. Dit bepaalt het specifieke karakter van de fenomenologie: het ongereflexeerde is altijd als fundament aanwezig en maakt reflectie mogelijk. Met andere woorden: de fenomenologische reductie vormt een essentieel element van de existentiële filosofie, die ervan uitgaat dat wij gesitueerd zijn, aan-de-wereld zijn en dat er geen denken is dat geheel ons denken omvat (PP, p.IX). Daarom leert een te vanzelfsprekende wetenschapshouding ons niet echt de beleving van kinderen kennen. In termen van Merleau-Ponty is wijsbegeerte: 'hernieuwde ervaring van haar eigen begin' (PP, p.IX). Dit betekent dat de fenomenen zich pas laten kennen, als wij die met (pedagogische) verwondering naderen. Wij worden ons de intersubjectieve betrekkingen pas bewust als wij, zoals Merleau-Ponty benadrukt, ons 'aan-de-wereld-zijn' opnieuw ontdekken door onze vooroordelen en zekerheden van de wereld op te schorten. Pas dan ontstaat er 'verwondering ten aanzien van de wereld'. Toch heeft deze reductie slechts een tijdelijk karakter en is dus voorlopig. Een volledig terugtrekken uit de wereld is onnodig en zelfs onmogelijk. Om te kunnen waarnemen en te reflecteren is afstand nodig: "De reflectie trekt zich niet uit de wereld terug naar de eenheid van het bewustzijn als fundament van de wereld, maar doet eerder een paar stappen achteruit om de transcendenties van de wereld in hun wording te aanschouwen; zij rekt de intentionele draden die ons met de wereld verbinden uit, opdat ze beter zichtbaar worden (...)" (PP, p.VIII).<sup>18</sup> Toch blijft deze 'zichtbaarheid' beperkt: "Het voornaamste dat de reductie ons leert, is de onmogelijkheid van een totale reductie" (PP, p.VIII). Wij zullen nooit volledig tot het wezen van de dingen, tot de ander, tot het Zijn kunnen doordringen. Er blijft altijd een 'op zich' over, dat maakt dat de door ons gestelde pedagogische vragen nooit geheel opgelost kunnen worden.

Het is onvermijdelijk dat de reductie tot de oorsprong van de fenomenen gevolgen heeft voor aard van sociaal-wetenschappelijke vraagstellingen, die nu niet meer op een kenleer maar op een zijnsleer gefundeerd moeten worden. Zoals dingen door ons 'gekend' worden, 'kennen' wij de ander en de ander 'kent' ons op een zijnsniveau, vóórdat wij elkaar tot studie-object hebben gemaakt. Voor de pedagogiek

betekent dit dat wij alleen door onze zelfbetrokkenheid heen een ontmoeting met kinderen kunnen aangaan. Deze ontmoeting vindt in de 'wereld' plaats: de ander kan slechts vanuit de 'ervaring met de wereld' worden gekend (PP, p.XI).

In zijn zoeken naar de 'essentie van de waarneming' ontdekt Merleau-Ponty dat de werkelijkheid of waarheid van de 'ervaring met de wereld' altijd beperkte waarheid is. De waarneming heeft op zich geen waarheid in zich, maar moet als 'toegang tot de waarheid' worden gedefinieerd (PP, p.XI). Onderzoek is altijd aan die 'voorwaardelijkheid' gebonden. Deze beperking is onze enige zekerheid, die tevens onze enige 'waarheid' is (PP, p.XI). Waarheid is altijd door ons 'geleefde waarheid'<sup>19</sup> en van geheel andere orde dan het natuurwetenschappelijke ervaringsbegrip.<sup>20</sup> Dit impliceert een bijzondere visie op de beleving, immers: "De wereld is niet wat ik denk, maar wat ik beleef, ik ben open voor de wereld, ik communiceer ermee, dat valt niet te betwijfelen, maar ik bezit de wereld niet, omdat deze onuitputtelijk is" (PP, p.XII).<sup>21</sup> Wat de filosofie *het 'probleem' van de ander* noemt, is in eerste instantie een 'waarheidsprobleem' van de ander, of een 'waarheidsprobleem' van de beleving van de ander. Pas in tweede instantie betreft het een 'kenprobleem', of een probleem van het 'begrijpen'. Dit uitgangspunt is bepalend voor de aard van de sociaal-wetenschappelijke onderzoeksthema's.

Om verantwoord pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren moet niet alleen duidelijk zijn wát begrepen moet worden, maar vooral hōe dat moet gebeuren. Vanwege de *intentionaliteit* - door Merleau-Ponty de voornaamste ontdekking van de fenomenologie genoemd - is deze vraag des te indringender als die betrokken wordt op de grondstelling dat de eenheid van de wereld altijd al als reeds voltrokken en aanwezig geleefd (*vécue*) is, nog voordat deze eenheid door ons gekend en geïdentificeerd kan worden (PP, p.XII).

Op grond van Husserls intentionaliteitsbegrip<sup>22</sup> onderscheidt Merleau-Ponty twee visies van 'begrijpen' ('kennen'): het klassieke, verstandelijke begrijpen (*l'intellection*) en het fenomenologisch, inlevend begrijpen of verstaan (*compréhension*) (PP, p.XIII).<sup>23</sup> In deze laatste betekenis betekent 'begrijpen': 'het opnieuw vatten van de totale intentie'. Wat begrepen moet worden is 'de unieke wijze van bestaan', 'de formule van een uniek gedrag', waarbij alles invulbaar is, van 'kiezelsteen' tot 'ander' (PP, p.XIII). Dat brengt het 'probleem' van het begrijpen van de ander op het niveau van 'verstaan': geen verstandelijk begrijpen, maar een gevoelsmatig, existentieel en inlevend begrijpen, dat zich op een pre-reflexief niveau beweegt.

Reflectie op een fenomenologische interpretatie van het begrijpen en het kennen leert dat in ons begrip van de wereld en de rationaliteit (*rede*), het extreme subjectivisme en het extreme objectivisme nauw aan elkaar zijn gerelateerd (PP, p.XV). Op het knooppunt waar de 'perspectieven elkaar kruisen' (*se recouperent*) wordt rationaliteit - ons begrip van de wereld bijvoorbeeld - tot uitdrukking gebracht (PP, p.XV). Voor het fenomenologisch beschrijven van de pedagogische situatie betekent dat een gerichtheid op dat snij- of kruisvlak, als brandpunt van waaruit het wijsgerig 'probleem' van de ander ontstaat: "De wereld van de fenomenologie is niet het pure zijn, maar de zin die zichtbaar wordt op het snijpunt (*intersection*) van mijn ervaringen en op het snijpunt (*intersection*) van mijn ervaringen met die van de anderen, door het onderlinge in elkaar grijpen (*engrenage*) van beide (...)" (PP, p.XV).

In deze woorden ligt de basis van een fenomenologische houding waarin 'subjectiviteit en intersubjectiviteit' een eenheid vormen. Op dezelfde manier als mijn leven bestaat uit het opnemen van mijn vroegere ervaringen in die van nu, neem ik de ervaringen van anderen op in die van mij (PP, p.XV). Dit ineengrijpen, deze vereniging op het 'snijpunt van ervaringen', is het grondbeginsel van Merleau-Ponty's aanvankelijk sterk fenomenologisch getinte wijsbegeerte. In zijn laatste werk komt dit principe in vrijwel identieke termen terug, al zijn die dan meer ontologisch benoemd.

In deze poging tot het verwoorden van de intersubjectieve pedagogische relatie zal deze

grondstelling ons tot leidraad dienen. Wij volgen met Merleau-Ponty een ontwikkelingslijn die van een fenomenologie naar een ontologie loopt.<sup>24</sup> Op dit moment is het voldoende te beseffen dat deze 'zijnswording' op het kruispunt van ervaringen een raadsel is, een mysterie 'boven alle oplossingen verheven'. Wij hebben daarvoor amper woorden ter beschikking, al maken wij elk moment het wonder mee: "(...) van de verbinding (connexion) van de ene ervaring met de andere, en niemand weet beter dan wijzelf hoe dit gebeurt, omdat wijzelf dit knooppunt (noeud) van betrekkingen zijn" (PP, p.XVI)<sup>25</sup>. Merleau-Ponty noemt dit het grootste mysterie van het leven. Slechts een werkelijk fenomenologische houding kan dat leven een andere wending geven. Daarom is het geen teken van mislukking dat de fenomenologie onvoltooid lijkt en steeds opnieuw moet beginnen; dit is onvermijdelijk: "(...) de fenomenologie heeft tot taak het mysterie van de wereld en het mysterie van de rationaliteit te openbaren" (PP, p.XVI).

## 2. Het fenomenaal-transcendentale veld

De kritiek van Merleau-Ponty op de 'klassieke', objectieve wetenschappen brengt de bezwaren tegen de belevingsonderzoeken uit het eerste deel in een wijsgerig perspectief. In termen van Merleau-Ponty 'berooft' dit soort onderzoeken de waarneming van een zekere raadselachtigheid (PP, p.64). Daardoor ontstaat er een mechanisch, vanzelfsprekend wereldbeeld, zonder openheid tot verwondering of contingentie. Om die oorspronkelijke, verloren wereld terug te vinden, met het doel onze relatie tot de ander beter te kunnen bestuderen, is een nieuwe analysemethode nodig: een fenomenologische methode. Merleau-Ponty maakt dit in het hoofdstuk '*Le champ phénoménal*'<sup>26</sup> duidelijk. Op het moment dat ik mij vanuit een fenomenologische instelling afvraag: 'hoe neem ik de wereld waar?', of 'hoe ken ik de ander?', zijn de betrekkingen tussen mij en de wereld en de ander al 'geproblematiseerd': "Het probleem is deze unieke betrekkingen te begrijpen, die zich tussen de delen van het landschap of tussen het geheel ervan en mijzelf als geïncarneerd subject vervlechten (se tissent) (...)" (PP, p.64).

Aan ons 'probleem' van de ander ligt een waarnemingsprobleem ten grondslag, dat in de komende hoofdstukken verder onderzocht zal worden. Door 'iets' waar te nemen, komt 'iets' bij mij binnen, eigen ik mij 'iets' toe dat oorspronkelijk mij niet toebehoorde. Dit brengt een spanning tussen mij en het andere (de ander) teweeg in een 'veld', dat Merleau-Ponty het 'fenomenale veld' noemt. In dat 'veld' is 'gewaarworden' (le sentir) die vitale communicatie met de wereld, die de wereld voor mij aanwezig doet zijn als 'vertrouwde verblijfplaats' waarin ons leven zich afspeelt: "Het waargenomen object en het waarnemend subject hebben daaraan hun gelaagdheid (épaisseur) te danken. Dat is het intentionele weefsel (tissu) dat de poging tot kennis zal proberen te ontleden" (PP, p.64/65). Om de gelaagdheid van die verblijfplaats te kunnen omschrijven, hebben wij een 'nieuwe analysestijl', een 'nieuwe dimensie' nodig (PP, p.66).

Nogmaals refererend aan de onderzoeksmethoden van de objectieve wetenschappers uit het eerste deel, kan gesteld worden dat Merleau-Ponty's grootste bezwaar de irreële wijze betreft, waarop zij natuurlijke objecten tot een verstrengeling (entrelacement) van algemene eigenschappen transformeren. Zelfs het 'levende lichaam' werd temidden van alle andere lichamen tot object gevalueerd (PP, p.68). Men zag het 'eigen lichaam' niet als zichtbare uitdrukking van een concreet Ego en het lichaam van de ander werd zelfs helemaal 'onzichtbaar': "Op dezelfde wijze kon het lichaam van de ander mij niet verschijnen als een omhulsel van een ander Ego. Het was niet meer dan een machine en de waarneming van de anderen kon niet werkelijk waarneming *van de ander* zijn (...)" (PP, p.68). Zo devalueerde het lichaam tot een 'uiterlijk zonder innerlijk' en de subjectiviteit tot een 'innerlijk zonder uiterlijk', een 'onpartijdige toeschouwer', zodat het empirische Ik tot 'een bastaardbegrip, een mengsel (mixte) van 'en-soi' en 'pour soi', verviel (PP, p.68).

Om de beleving te kunnen bestuderen is het nodig met behulp van een fenomenologische

reductie terug te keren naar het punt waar het zicht op de mens is zoekgeraakt: waar object en subject nog ongescheiden van elkaar zijn: "De eerste filosofische handeling zou dus het terugkeren naar de geleefde wereld (*monde vécu*)<sup>27</sup> moeten zijn, die aan deze zijde van de objectieve wereld ligt, omdat wij daarin het recht van onze beperkingen van de objectieve wereld zullen kunnen begrijpen (...)" (PP, p.69). Deze reductie is niet slechts nodig om de dingen hun concrete fysionomie terug te geven, maar vooral om het 'systeem' te ontdekken, waarin de ander en ik in hun wederzijdse verhouding tot elkaar begrepen kunnen worden: "(...) om opnieuw toegang te vinden tot de fenomenen, het veld van de levende ervaring, waardoor de ander en de dingen ons allereerst gegeven zijn, het systeem 'Ik-Ander-de dingen' in hun staat van wording (...)" (PP, p.69).

Ter geruststelling voegt Merleau-Ponty hieraan toe dat dit 'veld van fenomenen' geen duistere introspectieve 'innerlijke wereld' is. Sociale wetenschappers hoeven niet voor vaagheid of onscherpe gevalbeschrijvingen te vrezen. Een intentionele analyse van de waarneming verheldert juist de ervaring van de fenomenen als 'explicitering van het voorwetenschappelijke bewustzijnsleven', als '*expérience vécu*' (PP, p.71). Door te reflecteren op de oorsprong van de fenomenen kan ieder object (of subject) in de orde van de fenomenen geïntegreerd en onderzocht worden. Op dat moment wordt de natuurlijke instelling verlaten en nemen wij een transcendentale instelling aan; het fenomenale veld wordt tot een transcendentaal veld (PP, p.73). Door deze omzetting wordt een 'geleefde wereld' manifest, zodat de relatie tussen mij en de ander op oorspronkelijke wijze bestudeerd kan worden: "Het systeem 'ik-ander-de wereld' wordt op zijn beurt tot object van analyse, waarbij het er nu om gaat de gedachten op te wekken waarin zich de constitutie van de Ander, van mijzelf als individueel subject en van de wereld als pool van al mijn waarnemingen voltrekt" (PP, p.73).

Een transcendentale fenomenologie benadert de werkelijkheid realistischer dan de positieve wetenschappen. Er is immers geen enkele waarneming die de wereld ooit als totaliteit kan overzien; men beschikt slechts over een beperkt gezichtsbereik: "Daarom is de fenomenologie juist een fenomenologie, dat wil zeggen, bestudering van het zijn aan het bewustzijn (...)" (PP, p.74). In de natuurlijke instelling kan de beleving van de ander niet als 'probleem' worden gesteld. Dat kan alleen in de transcendentale instelling, waarin het transcendentale Ik zowel van de ander als van mij is (PP, p.75). Om dat te begrijpen moeten wij een andere houding aannemen: een 'radicale filosofie', niet door zich in een 'absoluut bewustzijn' te vestigen, maar door zichzelf in een 'radicale bewustwording' als 'fundamenteel filosofisch probleem' te beschouwen (PP, p.76).<sup>28</sup>

Deze instelling, ook wel de '*fenomenologische instelling*' genoemd, stelt ons in staat de voorlopige vragen naar de beleving van kinderen, die in het eerste deel gesteld zijn, aan te scherpen en verder uit te werken. Dat zal in het vervolg van dit tweede deel gebeuren.

## NOTEN BIJ: DEEL II HOOFDSTUK 1

1... Maurice Merleau-Ponty werd geboren op 14 maart 1908. Hij stierf op 3 mei 1961.

... Wij zagen dat Langeveld Merleau-Ponty weinig citeert en een jongere generatie pedagogen met fenomenologische interesse en slechts op indirecte wijze noemt, zonder kennis te nemen van zijn latere denkbeelden.

3... Deze studie is tevens geschreven in de verwachting dat het denken van Merleau-Ponty een positieve en vernieuwende invloed kan hebben op vastgelopen pedagogische opvattingen.

4... Kwant noemt de filosofie van Merleau-Ponty een 'vijand van het systeem': "Een systeem wordt gekenmerkt door strakke lijnen, die het 'ja' scherp afbakenen tegenover het 'neen'. Het systeem laat niet of nauwelijks plaats voor buigzame en dynamische begrippen. (...) de wijsgeer mag volgens Merleau-Ponty zich niet vestigen in de wereld waar de grenzen van de dingen scherp omlind zijn, waar de zin van de werkelijkheid vaststaat. (...) Zijn begrippen zijn niet (...) voldoende scherp omlind en voldoende definitief om deel uit te kunnen maken van een systeem. (...) Het weten kan geen scherp omlindende begrippen vormen, omdat in het weetbare alles met alles verweven is" (Kwant, 1968a, p.20/23 en 84/85).

Bakker waarschuwt ervoor dat men van Merleau-Ponty geen antwoorden moet verwachten, omdat hij slechts vragen stelt: "Wie verwacht dat hij in het denken van Merleau-Ponty een pasklaar overdraagbaar stelsel zal vinden, wordt teleurgesteld. Dit maakt een eenduidige interpretatie van deze filosoof uiterst moeilijk" (Bakker, 1975, p.11). Bakker refereert aan het 'Nawoord' uit 'Le visible', waar Lefort, de samensteller van de bundel, stelt dat Merleau-Ponty niet gewaardeerd moet worden om wat hij gezegd of geschreven heeft, maar om wat hij niet heeft gezegd (VI, p.358).

... Kwant kon om dezelfde redenen in zijn studie over de expressie geen exacte definitie van het begrip 'expressie' geven. Hij telt: "Een definitie raagt, zoals het woord zelf al te kennen geeft, het karakter van een afbakening. Iedereen die iets gaat definiëren, staat daarom altijd bloot aan het gevaar dat hij geraakt tot een te vage opvatting van het

oorwerp van zijn  
relating" (Kwant,  
1968(b), p.9). Kwant toont  
de veelzijdigheid van  
expressie aan en maakt  
overvolgens met behulp van  
een hypothese dit begrip  
operationeel.

Geheel in de denktrant van Merleau-Ponty stelt Kwant: "Als regel bestaat  
de voorwaarde voordat zij reflexief beschreven wordt. Wegen bestaan, voordat wegwijzers  
de beschrijvingen gegeven worden" (Kwant, 1968a, p.68).

7... Wij zagen hoe Bleeker en Mulderij toegaven er niet in  
geslaagd te zijn Merleau-Ponty's lichaamstheorie toe te  
passen, juist waar die theorie van wezenlijk belang had kunnen  
zijn: de beleving van lichamelijk gehandicapte kinderen.

8... De reden daarvan is wellicht dat dit voor  
fenomenologisch geschoolde lezers - dankzij de romans en  
toneelstukken van Sartre, Camus en De Beauvoir - redelijk  
toegankelijk was, en tot ingepast kon worden in een  
'existentialistische' traditie. Omdat Merleau-Ponty geen  
literaire aspiraties had, gingen zijn filosofische denkbeelden  
aan een groter publiek voorbij. Dit gold overigens ook voor  
het filosofische werk van de drie anderen. Het was meer de  
existentialistisch-fenomenologische sfeer, die ondertoon die  
aansloeg, dan dat men zich een denkrichting eigen maakte, laat  
staan zich in wijsgerige discussies mengen of zich erdoor liet  
inspireren ten behoeve van het eigen wetenschappelijk denken  
en handelen.

... Tot Merleau-Ponty's  
roeg werk moet worden  
erkend: '*La structure du  
comportement*',  
*Phénoménologie de la  
perception*', '*Le primat de  
la perception et ses  
conséquences  
philosophiques*', '*Sens et  
non-sens*', '*Humanisme et  
erreur*', '*Les sciences de  
l'homme et la  
phénoménologie*', '*Les  
relations avec autrui chez  
l'enfant*', enkele essays uit  
*Signes*', '*Éloge de la  
philosophie*', '*Les aventures  
de la dialectique*'.

. Vooral Kwant en Bakker hebben Merleau-Ponty in het Nederlandse taalge-  
bruik geïntroduceerd. Toen uit zijn postume werk bleek dat Merleau-Ponty de laatste jaren  
van zijn leven bezig was geweest zijn vroege werk te hernemen, begonnen deze auteurs  
interpretaties bij te stellen. Zij lieten gewijzigde herdrukken verschijnen  
waardoor bleek dat er van een totale omslag in het denken van Merleau-Ponty geen sprake  
was. Volgens Kwant, die dit aspect herhaaldelijk benadrukt, is het slechts een kwestie



'perspectiefwijziging' terwijl Bakker van 'accentverschuiving' spreekt. In w  
i deze herdrukken slechts aanpassingen en aanvullingen van de oorspronkelijke tel  
noemt Kwant zijn herdruk een 'ingrijpend herziene en aangevulde heruitgave'  
ligt de titel: 'fenomenologie' wordt 'wijsbegeerte') en heeft Bakker het over  
eel nieuwe bewerking van de eerste uitgave', van een wezenlijk hernieuw  
ntatie op Merleau-Ponty is geen sprake, al gaat Bakker verder dan Kwant.

De werkelijkheid  
s gecompliceerder dan Kwant  
n Bakker suggereerden.  
erleau-Ponty nam geen  
ndere standpunten in, in de  
ebruikelijke zin van het  
oord, maar gaf vroegere  
egrippen een andere  
ontologische) dimensie. Hij  
choof als het ware een  
ntologie over zijn  
orspronkelijke  
enomenologie heen, zodat  
eze daarmee werd  
bevruucht'. Zijn  
ijsbegeerte werd daarmee  
ot een ontologie. De  
nzichten in het latere werk  
ijn niet alleen  
eëntensiveerd, maar geven  
et vroegere werk bovendien  
en diepere zin.

1... De overige publicaties  
an Merleau-Ponty kunnen tot  
ijn late werk worden  
erekend: de meeste essays  
it '*Signes*' (waaronder het  
*Préface*'), '*L'oeil et*  
*l'esprit*', '*Le visible et*  
*l'invisible*' (waaronder  
*L'entrelacs - le chiasme*'  
n de '*Notes de travail*'),  
*Résumés de cours*', '*La*  
*rose du monde*'.

. De laatste jaren is er een toenemende belangstelling voor de wijsbegeerte  
eau-Ponty, gezien het groeiend aantal vertalingen van zijn werk in het Nederla  
hikten wij aanvankelijk slechts over de onder begeleiding van Strasser versch  
aling van '*Éloge de la philosophie*': '*Lof der wijsbegeerte*' (Hilversum/Antwe  
), de onder Kwants supervisie uitgegeven bundel '*Essays*' (Utrecht/Antwerpen 19  
in negen artikelen, essays, lezingen en inleidingen van Merleau-Ponty  
nomen, en Bakkers vertaling van het '*Avant propos*' tot '*Phénoménologie de*  
*l'ception*': '*Voorwoord tot de fenomenologie van de waarneming*' (Kampen 1986), i  
ntelrijk verschenen '*Oog en geest*' (Baarn 1996), de vertaling van '*L'oeil*  
*l'esprit*', en werd eindelijk Merleau-Ponty's hoofdwerk '*Fenomenologie van*  
*de waarneming*' (Baarn 1997) voor het Nederlandse lezerspubliek toegankelijk. Wel is  
ste werk van Merleau-Ponty in het Engels en in het Duits vertaald.

13... Zo betwijfelt Zaner in de originaliteit van Merleau-Ponty, als zou hij ideeën van Marcel overgenomen hebben, zonder dat expliciet te vermelden. Dit geldt met name het kernbegrip 'être-au-monde': "The fundamental stratum of *sentir* Marcel calls my *être-au-monde*. (...) This category (...) forms the essential stratum of the body-proper for Merleau-Ponty - though he does not refer to Marcel in this connection" (Zaner, p.41). Volgens Zaner heeft Marcel, in plaats van een theorie van de 'sensuous perception', slechts 'hints' gegeven: "Hints which, incidentally, we shall find more fully developed in the theory of Merleau-Ponty, although, characteristically, Merleau-Ponty does not mention Marcel" (Zaner, p.35).

Plessner schrijft ten aanzien van het originaliteitprobleem in het voorwoord tot de tweede druk van zijn '*Stufen*' (dat 36 jaar na de eerste druk verscheen): "Bei Sartre, vor allem in seinen frühen Arbeiten, und Merleau-Ponty finden sich manchmal überraschende Übereinstimmungen mit meinen Formulierungen, so dass nicht nur ich mich gefragt habe, ob sie nicht vielleicht doch die '*Stufen*' kannten. Aber das gleiche ist mir auch mit Hegel passiert, auf den ich mich hätte berufen müssen, wären mir damals die entsprechende Stellen bekannt gewesen. Konvergenzen beruhen nicht immer auf Einfluss. Es wird in der Welt mehr gedacht, als man denkt" (Plessner 1975, p.XXIII).

14... PP, pp.I-XVI. Het '*Avant Propos*', dat als een zelfstandig essay te beschouwen is, heeft in commentaren op Merleau-Ponty ruime aandacht gekregen. Kwant noemt het '*Avant Propos*' een 'fenomenologische geloofsbelijdenis' (Kwant, 1968a, p.251), terwijl Bakker het rekent tot de 'fraaiste gedeelten uit de fenomenologische literatuur' (Bakker, 1975, p.103).

5... Husserls fenomenologische filosofie is een onderzoeksmethode die zich vergaand onderscheidt aan bestaande methoden. Reeds in 1907 roept hij in 'Die Idee' op tot een 'völlig neuen Dimension': "Sie bedarf völlig neuer Ausgangspunkte und ein völlig neuen Methode, die sie von jeder 'natürlichen' Wissenschaft prinzipiell unterscheidet" (Husserl 1907, p.24). Vanuit dit idee introduceert hij vier jaar later zijn 'filosofie als strenge wetenschap'. Husserl oemt deze nieuwe wijsbegeerte 'fenomenologisch' omdat het startpunt ligt in het veld

an oorspronkelijke  
enomenen, dat onmiddellijk  
an ons bewustzijn is  
gegeven. Een  
enomenologische reductie  
leidt tot de 'Sachen  
elbst'.

16... Kwant geeft dit weer als hij beseft na het bestuderen van teksten van Merleau-Ponty nooit een helder inzicht over het gelezene te hebben gekregen: "Het is bijna niet mogelijk een bepaald hoofdstuk helder samen te vatten zonder verraad te plegen ten opzichte van Merleau-Ponty's gedachte. (...) De lezer voelt dat hij kennis heeft genomen van een hoogst waardevol perspectief. Maar wanneer hij het gelezene wil reconstrueren, wordt hij zich bewust van het duistere karakter van Merleau-Ponty's uiteenzetting" (Kwant 1968a, p.79).

7... Deze teruggang naar de monde vécu' en de daaraan gekoppelde subjectieve etrokkenheid is niet roblemloos: "De fenomenologie is slechts oegankelijk voor een fenomenologische methode" (PP, p.II). Al propageerde usserl een 'strenge', ontroleerbare wetenschap, at vergrootte de openheid an de fenomenologie niet. ovensdien roept een methode, ie nauwelijks overgedragen an worden op hen die zelf e methodische terugkeer tot e fenomenen niet hebben olbracht, weerstand op. Dat epaalt de kwetsbaarheid van e fenomenologie, die daarom ang in een beginstadium en en situatie van problemen n beloften bleef, aldus erleau-Ponty, al is dat een tekortkoming, maar nherent aan het karakter an de fenomenologie (PP, .II).

18... Het is de vraag in hoeverre Merleau-Ponty hier lijnen in substantiële zin voor zich ziet, waarmee de grenzen van de wijsbegeerte zouden kunnen worden overschreden.

19... In een noot licht Merleau-Ponty dit 'l'expérience de la vérité' toe en vermeldt daarbij tevens de vindplaats: Husserls 'das Erlebnis der Wahrheit'. Boehm op zijn beurt, memoreert in zijn Duitse vertaling de specifieke vertaalproblematiek ten

aanzien van deze begrippen. In een noot schrijft hij: "Im Text übersetzt er (Merleau-Ponty SK) 'Erlebnis' hier wie dann offensichtlich zumeist mit 'expérience', 'Erfahrung'. Wir geben unsererseits 'expérience' in der Regel doch nicht mit 'Erlebnis', sondern mit 'Erfahrung' wieder" (Boehm, p.13).

0... In het artikel 'Het existentialisme bij Hegel' (SNS, pp.125-139) geeft Merleau-Ponty aan dat het ervaringsbegrip niet beperkt aan worden tot de intellectuele ervaring; het moet meer een levendingskarakter krijgen. Dit gebeurt wanneer het begrip uitbreid tot de praktische, de esthetische en religieuze ervaring: "Hier is de ervaring (expérience) niet alleen maar, zoals bij de wetenschap, louter een beschouwende contact met de werkelijkheid; de term verkrijgt de tragische betekenis die er in het gewone taalgebruik aan toegekend wordt, wanneer een mens spreekt over wat hij heeft beleefd (vécu). Het is een laboratoriumproef meer, het is de beproeving (épreuve) van het leven" (SNS, p.130). Op deze manier is het ervaringsbegrip teruggebracht tot de meest oorspronkelijke proporties en kan het functioneren als 'geleefde ervaring', als 'expérience vécue'.

1. Door enkele vertalingen met elkaar te vergelijken blijkt het volgende: in de eerste vertaling spreekt Bakker van: "De wereld is niet wat ik denk, maar wat ik beleef" (Bakker, 1969, p.101). Ook Boehm komt tot die conclusie: "Die Welt ist nicht das, was ich denke, sondern das, was ich lebe (...)" (Boehm, p.14). Later schrijft Bakker: "De wereld is niet wat ik denk, maar dat wat ik doorleef" (Bakker, 1975, p.109), en de tweede vertaling: "De wereld is niet wat ik denk, maar wat ik beleef (...)" (Bakker, 1975, p.109). Kwant deelt die laatste mening (Kwant, 1970, p.32).

22... Merleau-Ponty refereert hier aan Husserls onderscheid tussen 'act-intentionaliteit', die onze bewuste keuzes betreft, en 'fungerende intentionaliteit' als natuurlijke, voor-predicatieve intentionaliteit.

3... Dit onderscheid maakt het mogelijk om de fenomenologie tot een

fenomenologie van de wording  
genèse) (PP, p.XIII).

24... Al ondernam Merleau-Ponty in zijn latere werk een herinterpretatie in ontologische zin, toch schemert tussen de regels van het vroege werk voortdurend door dat zijn 'wereld van de fenomenologie' in essentie een 'ontologische wereld' is: niet als explicitering van een aan deze wereld voorafgaand Zijn, maar als 'fundering van dit zijn', niet als afspiegeling van een aan deze wereld voorafgaand zijn, maar zoals in de kunst, als verwerkelijking (réalisation) van een waarheid (PP, p.XV).

5... In ongeveer dezelfde  
eewoordingen beëindigt  
Merleau-Ponty de  
'Phénoménologie' door De  
Saint-Exupéry te  
parafraseren: "De mens is  
iets anders dan een  
nooppunt (noeud) van  
betrekkingen en het zijn  
alleen betrekkingen die  
alleen voor de mens" (PP,  
.520). Zelfs de filosoof  
loopt op een gegeven moment  
wijken. Alleen de 'held'  
aan dan nog zijn  
betrekkingen tot mens en  
wereld tot in het uiterste  
even.

26... PP, pp.64-77.

27... Boehm gebruikt hier de term 'Lebenswelt', terwijl Merleau-Ponty dat begrip hier nu juist niet noemt. Bakker spreekt van 'doorleefde wereld (monde vécu-Lebenswelt)', en Widdershoven, die ook van deze passage gewag maakt, vertaalt met 'de wereld zoals die beleefd wordt'. (Resp.: Boehm, p.80; Bakker 1975, p.48 en Widdershoven p.62).

28... Deze visie wordt ook geuit in het latere essay 'Over de fenomenologie van de taal' (S, pp.105-122): "(...) in de laatste geschriften van Husserl wordt de terugkeer naar de 'geleefde wereld' ('monde vécu') beschouwd als een eerste absoluut onmisbare stap (...)" (S. p.115). Deze stap toont aan hoe radicaal de fenomenologische methode is: "In zekere zin is de fenomenologie alles of niets" (S, p.118).

Om verantwoord de beleving te kunnen bestuderen is het nodig over geëigende en bruikbare (waarnemings)instrumenten te beschikken. De waarneming echter is een complex fenomeen, dat volgens Merleau-Ponty alleen begrepen kan worden door de relatie tussen de waarnemer en het waargenomene in de beschouwing te betrekken. De vraag hoe ik via mijn zintuigen notie kan krijgen van iets dat ik niet ben, dat buiten mij ligt en ontegenzeggelijk vreemd aan mij is, is niet eenvoudig te beantwoorden. Filosofisch beschouwd is hier sprake van een waarheidsprobleem: kunnen wij met behulp van onze zintuigen - vanuit onze positie gerekend - voor waar (aan)nemen dat wat zich elders bevindt, werkelijk is wat het is?

In dit hoofdstuk wordt de gedachte uitgewerkt hoe aan onze waarheidsvragen een overgangsprobleem ten grondslag ligt: in het waarnemen voltrekken wij namelijk een overbruggingsproces tussen binnen- en buitenwereld. Dit proces is vergelijkbaar met de spanningsboog tussen voor- en achtergrond. Meer dan eens noemt Merleau-Ponty dit een mysterie. Gewend als wij zijn vanuit een natuurlijke instelling te denken, beschouwen wij de waarneming zelden als wonder, al verdwijnt de vanzelfsprekendheid als de zintuigen ons in de steek laten en het handelen bemoeilijken. Aanpassingen en hulpmiddelen moeten dan de geretardeerde zintuigen versterken.

Op eendere wijze kijkt men in de opvoedingssituatie naar kinderen. Vertrouwend op de ervaring verricht men observaties, die al snel ten koste gaan van de 'eigen wereld' die in ieder individu verborgen ligt. Zodra zich echter andere onderwijs-leersituaties aandienen - als bijvoorbeeld kinderen van migranten zich voegen in de groep - treedt er een verandering in de oorspronkelijke schoolpopulatie op en verdwijnt de vanzelfsprekendheid op slag. Dan zijn nieuwe didactische en pedagogische (hulp)-middelen nodig om beter naar deze gewijzigde situatie te kunnen kijken.

Om de moeilijkheden rond dit 'bijstellen' het hoofd te kunnen bieden is het nodig de achtergronden van waarnemingsprocessen te begrijpen. De problemen rond het 'kennen' van de ander kunnen dan beter worden gehanteerd. Daartoe gaan wij eerst met Merleau-Ponty na in welke mate de waarneming een 'ruimtelijk' fenomeen is (paragraaf 1 en 2). In de natuurlijke instelling van de objectieve wetenschappen wordt selectief waargenomen. Dat heeft tot gevolg dat ons slechts een gefragmenteerde werkelijkheid onder ogen komt. Merleau-Ponty legt het accent niet bij het waargenomene of de waarnemer, maar kent het primaat toe aan de 'overgangssynthese', als een 'derde dimensie' die het waarnemende subject en het waargenomen object in zich verenigt en fragmentatie tegengaat.

Vervolgens wordt met Merleau-Ponty bekeken in hoeverre ons inzicht in de waarneming zich kan verdiepen door een vergelijking te maken met het subjectieve kijken van de kunstenaar (paragraaf 3). Merleau-Ponty is gefascineerd door Cézanne, omdat deze kunstenaar de picturale weergave van de 'overgangssynthese' op geniale wijze wist op te lossen. Dit geldt vooral voor de manier waarop hij de figuur-achtergrondproblematiek in zijn schilderijen het hoofd wist te bieden. Tenslotte wordt aandacht besteed aan het feit dat de waarneming niet slechts een 'ruimtelijk' fenomeen is, maar ook 'temporeel' betekenis heeft (paragraaf 4).

\*1\* Voor- en achtergrondproblematiek

Voor Merleau-Ponty ligt er aan de waarnemingsproblematiek werkelijk een '*probleem*' ten grondslag, een 'belevingsprobleem'. Onze relatie met de dingen is altijd een ge- of beleefde relatie (relation vécue): "Een ding beleven (vivre une chose) is noch het ermee louter samenvallen, noch het door-en-door denken. Men ziet dus ons probleem: het waarnemende subject moet zich, zonder zijn plaats en gezichtspunt te verlaten in de ondoordringbaarheid van het gewaarworden naar de dingen richten, waarvan het niet van te voren al de sleutel bezit en waarvan het toch in zichzelf het ontwerp reeds draagt; het moet zich openstellen voor een absoluut Ander, dat het toch in het diepste van zichzelf heeft voorbereid" (PP, p.376). Met deze woorden wordt de belevingsproblematiek op het vlak van de waarneming gebracht. Volgens Merleau-Ponty grijpt de waarneming diep in het leven van mensen in, want: "(...) er bestaan voor ons dingen en 'anderen', niet op grond van een illusie, maar door een daad van geweld die de waarneming zelf is" (PP, p.415). Of het nu de waarneming van mijn lichaam, de natuurlijke wereld, het verleden, de geboorte, de dood, of de ander

betreft, steeds gaat het om de vraag: "(...) hoe ik kan openstaan voor fenomenen, die mij te buiten gaan en toch alleen bestaan, voorzover ik hen overneem en leef (...)" (PP, p.417).

Het vroegere, 'klassieke' denken durfde de dubbelzinnigheid van dit probleem niet aan en gaf een verkeerd antwoord op deze vraag. Dit vervalste de betrekkingen tussen binnen en buiten. Naar Merleau-Ponty meent is ambiguïteit juist het fundament van de menselijke existentie die ons, evenals de waarneming, niet geheel bezit en evenmin volkomen vreemd is aan zichzelf: "(...) want zij is een act of een handeling, en een act is per definitie de gewelddadige overgang (passage violent) van datgene dat ik heb, naar datgene dat ik betoog, van datgene dat ik ben, naar datgene dat ik intendeer te zijn" (PP, p.438).

Merleau-Ponty's verwondering over de menselijke existentie en de waarneming komt niet allen voort uit de vraag waarom het begrip 'gewaarwording' (sensation) - dat in het dagelijkse taalgebruik zo helder lijkt - een van de onduidelijkste begrippen is die wij kennen, hij vraagt zich bovendien af waarom vroegere analyses voorbijgingen aan het fenomeen van de 'waarneming' (perception) (PP, p.9).<sup>1</sup> Deze vraag beantwoordt hij met behulp van de uitkomsten van de Gestaltpsychologie, die de waarneming als een 'ruimtelijk' fenomeen beschouwt. Zo moet duidelijk zijn wat de woorden 'rand' en 'afgrond' betekenen en wat er precies gebeurt, wanneer een geheel van kwaliteiten wordt 'opgevat' als figuur tegen een achtergrond. Deze problematiek is complex, want: "(...) een 'figuur' tegen een 'achtergrond' bevat veel meer dan de werkelijk gegeven kwaliteit" (PP, p.20).<sup>2</sup>

Het 'veel meer' in dit citaat is essentieel, immers: "Ons waarnemingsveld is samengesteld uit 'dingen' en 'leegtes (vides) tussen de dingen'" (PP, p.23).<sup>3</sup> Deze 'leegtes' zijn geen loze ruimten, geen 'niets', maar maken een wezenlijk bestanddeel van ons waarnemingsveld uit. Het is zelfs zo dat als wij deze ruimten (intervalles) tussen de dingen als dingen zouden gaan zien, het aanzien van de wereld even grondig gewijzigd werd als op de zoekplaatjes, waarin wij plotseling tussen de takken het konijn of de jager ontdekken (PP, p.23).<sup>4</sup> Daarvoor is wel oefening nodig; soms is zelfs een lichte hoofd- of oogbeweging voldoende.<sup>5</sup>

Om deze schijnbaar simpele problemen te kunnen doorgronden, moeten wij de juiste instelling hebben en terugkeren naar de oorspronkelijke ervaring van de natuurlijke wereld: "Wij zullen dus ook de natuurlijke wereld en zijn wijze van bestaan die niet samenvalt met die van zijn wetenschappelijk object, opnieuw moeten ontdekken. Dat de achtergrond onder de figuur doorloopt en dat zij, ondanks het feit dat de figuur haar bedekt, toch onder de figuur gezien wordt, behoort tot die fenomenen waarin het gehele probleem van de *tegenwoordigheid* van het object besloten ligt, die echter door de empirische filosofie wordt verborgen" (PP, p.33). Positieve wetenschappers, die zoals Merleau-Ponty stelt, aan 'mentale blindheid' leiden, behandelen dit deel van de achtergrond als onzichtbaar op grond van een fysiologische definitie van het zien (PP, p.33). Daarom verliezen zij het contact met de werkelijkheid en zien er slechts de delen van. Door deze fragmentatie worden zij belemmerd de verborgen oorspronkelijke structuur van de fenomenen te ontdekken, zodat zij slechts kunnen constateren dat de figuur de achtergrond bedekt, in plaats van te onderkennen dat de achtergrond onder de figuur doorloopt. Lukt het de empirische postulaten los te laten, dan wordt het mogelijk de 'unieke bestaanswijze van een achter ons gelegen object' te ontdekken.<sup>6</sup> Naar analogie van het bovenstaande is hierbij op te merken dat de positieve wetenschappen evenmin 'het probleem van de *tegenwoordigheid* van het subject' kunnen oplossen.

Door de figuur-achtergrondproblematiek als fundamenteel voor een beter begrip van waarnemingsprocessen te beschouwen, betreden wij het complexe toneel tussen waarnemer en het waargenomene, tussen subjectiviteit en objectiviteit. Met het doel het dualisme ten aanzien van het lichaam - het subjectieve en het objectieve lichaam - te doorbreken, benadert Merleau-Ponty de waarneming als 'lichamelijke inherentie' (PP, p.247). Daarvoor is een 'théorie mixte' nodig, een 'gemengde theorie', die de psycho-somatische eenheid van het lichaam omschrijft: "Het zou alleen een mengsel (mixture) van beide kunnen zijn, als wij het middel vonden waardoor het één in het ander uitgedrukt kan worden, het 'psychische' en het 'fysiologische', het 'pour soi' en het 'en soi'; door ervoor te zorgen dat beide elkaar kunnen ontmoeten, zodat enerzijds processen in de derde persoon en anderzijds persoonlijke handelingen geïntegreerd kunnen worden in een midden (milieu) dat hun gemeenschappelijkheid uitmaakt" (PP, p.92).

Tussen het 'psychische' en het 'fysiologische' bestaat een nauwe betrekking (jonction) die als *existentie* begrepen moet worden (PP, p.95). Beide zijn dan verbonden (relier) opdat deze: "(...) opnieuw geïntegreerd in de

existentie, zich niet meer onderscheiden als de orde van het 'en soi' en de orde van het 'pour soi', en dat beide gericht zijn op de intentionele pool of op een wereld" (PP, p.103). Aldus verstrengelen (entrelacer) psychologische motieven en lichamelijke omstandigheden zich met elkaar en worden wisselende betrekkingen mogelijk. In dit 'point de jonction', dit 'verbindingspunt', zijn beide als in een 'derde domein' opgenomen (PP, p.104). Deze verstrengeling krijgt bijzondere betekenis als die betrokken wordt op de 'positie' van het lichaam tegen de omgevingsachtergrond, de wereld. Het lichaam is aan-de-wereld: "Voor wat betreft de ruimtelijkheid (...) is het eigen lichaam de altijd stilzwijgend meebedoelde derde term van de figuur-achtergrondstructuur en iedere figuur tekent zich af tegen een dubbele horizon, die van de buitenruimte en die van de lichamelijke ruimte" (PP, p.117).<sup>7</sup>

Door de waarneming op die manier te beschouwen laat de wereld zich als een zich constant vernieuwende 'schepping of constitutie' ontdekken. Ons lichaam bevindt zich altijd in een reeds aanwezig en actueel waarnemingsveld, als in een raakvlak (surface de contact) of eeuwigdurende verworteling met de wereld: "(...) de wereld sluit onophoudelijk de subjectiviteit in en bestookt die, zoals de golven op het strand een wrak omspoelen" (PP, p.240). Om die wereld te kennen moeten wij het (oude) alternatief van het 'voor-zich' en het 'op-zich', dat geen 'midden' tussen beide zijnswijzen kent en de wereld van de zintuigen indeelde in een object-wereld en een subject-wereld, verlaten (PP, p.247,249).<sup>8</sup> Waarnemen is als 'lichamelijke inherentie' een vorm van 'coëxistentie', 'communicatie'. De waarnemer en het waargenomene staan niet als uitersten tegenover elkaar, maar wisselen zich aan elkaar uit (échange), verbinden zich met elkaar (accouplement) (PP, p.247/248). Deze uitwisseling geeft aan dat elke waarneming op anonieme wijze plaatsvindt in een atmosfeer van algemeenheid (PP, p.249). Ik zie kleuren omdat ik ontvankelijk, gevoelig ben voor kleuren. Daarom is het beter niet te spreken van: 'ik neem waar', maar 'men neemt in mij waar' (PP, p.249).<sup>9</sup> De gewaarwording betreft niet mijn eigen zijn, maar 'een ander mij dat, reeds partij getrokken heeft voor de wereld': "Tussen mij en mijn gewaarwording bevindt zich altijd de gelaagdheid (épaisseur) van een *oorspronkelijke toeëigening*, die mijn ervaring ervan weerhoudt volkomen helder te worden voor zichzelf" (PP, p.250). Gewaarworden is een modaliteit van mijn algemene existentie, die altijd al gewijd is aan een fysische wereld en mij geheel doortrekt, 'zonder dat ik er als schepper invloed op heb' (PP, p.250).

De waarneming van objecten en subjecten is een 'ervaring', beschouwd als 'communicatie van een eindig subject met een ondoordringbaar zijn, waaruit het tevoorschijn treedt en waarin het evengoed betrokken blijft' (PP, p.253). Er bestaat geen werkelijke eenheid (unité) van het subject of van het object: er is slechts sprake van 'voorlopige eenheden binnen de horizon van de ervaring' (PP, p.254). Om dat te doorgronden is een terugkeer nodig tot het fundament van de problematiek "(...) wij moeten onder het idee van het subject en het idee van het object, de realiteit van mijn subjectiviteit en het object in zijn wordingsstadium terugvinden, de primordiale laag waar zowel de ideeën als de dingen ontstaan" (PP, p.254).

Deze teruggang maakt het mogelijk onze vragen beter te stellen, want hoe is 'de ervaring van de ander' als gezamenlijke 'intersubjectieve eenheid' in pedagogische zin te begrijpen? Bij Merleau-Ponty klinkt deze vraag als volgt: "Laten mijn ervaring en die van de ander zich verbinden (relier) in een enkel systeem van intersubjectieve ervaring?" (PP, p.254). Om deze vraag te beantwoorden is een geheel nieuwe, fenomenologische opvatting van de reflectie nodig, die neerkomt op het toekennen van een nieuwe definitie aan het apriori (PP, pp.255, 57 en 278). Dat maakt de waarneming tot een 'ruimtelijk' fenomeen: "(...) omdat de gewaarwording, als primordiaal contact met het zijn (...) als coëxistentie van het ervarende en het zintuigelijk waarneembare, zelf al een milieu van coëxistentie constitueert, dat wil zeggen, een ruimte" (PP, p.255). Zintuigelijkheid veronderstelt een bepaald 'veld', een 'geheel van coëxistenties' (PP, p.256).

Essentieel voor het begrijpen van de 'ruimtelijkheid' van de waarneming in relatie tot het belevingsaspect is het onderscheid tussen objectieve en subjectieve ruimte. Onze ruimtelijke verhouding tot de dingen en de mensen is tweeledig: "Buiten de fysieke of geometrische afstand die tussen mij en de dingen bestaat, verbindt een geleefde afstand mij met de dingen die voor mij bestaan en van belang zijn, en die geleefde afstand verbindt de dingen met elkaar. Deze afstand bepaalt ieder moment de 'omvang' van mijn leven. Nu eens is er tussen mij en de gebeurtenissen een zekere speelruimte (Spielraum) die mijn vrijheid in tact laat zonder dat zij ophouden mij te raken. Dan weer, daarentegen, is de geleefde afstand tegelijk kort en te groot" (PP, p.331). De 'waarnemingsruimte' is geen solide, verankerd gebied waarover wij in trefzekere, objectieve termen kunnen



spreken, maar een flexibel overgangsterrein waar voor- en achtergrond als tandraden in elkaar grijpen: "(...) het is het juiste ineengrijpen (engrenage) van mijn blik op de dingen (...) het is als waarnemende macht, als gevestigd in een zeker domein en in elkaar gegrepen (engrené) in een wereld" (PP, p.323).

Dankzij de terugkeer tot de oorspronkelijke ervaring ontdekken wij (opnieuw) hoe de natuurlijke wereld altijd als een achtergrond door de andere werelden heenschijnt: "(...) zoals het doek nog doorschijnt onder het schilderwerk en er een soort broosheid aan verleent" (PP, p.339). Deze 'fragiliteit' brengt een flexibele ruimtelijkheid op het niveau van de existentie: "Wij hebben gezegd dat de ruimte existentieel is; evengoed hadden wij kunnen zeggen dat de existentie ruimtelijk is (...)" (PP, p.339). Deze 'existentiële ruimte' of 'ruimtelijke existentie' is een 'mentale ruimte', waarin de waarneming ons geen enkele zekerheid omtrent onszelf of het andere verschaft. Ik kan slechts 'vertrouwen in de wereld' stellen: "Waarnemen betekent in één klap een hele toekomst van ervaringen verbinden met een heden dat er niet in het uiterste geval garant voor staat, het is geloven aan een wereld" (PP, p.343/344).<sup>10</sup> Dit is mogelijk omdat ik het bewustzijn heb dat mijn lichaam een juiste greep, een juiste instelling op het waargenomene heeft.

Merleau-Ponty verduidelijkt dit met behulp van de metafoer van de microscoop, die door een nauwkeurig scherpstellen wordt 'ingesteld'. Draaiend aan de microscoop zoeken wij naar de juiste 'instelling', die wordt verkregen door een zeker evenwicht tussen de binnen- en buitenhorizon (PP, p.348). Dit zoekend heen en weer bewegen tussen binnen en buiten, dit zoeken naar de juiste instelling, bepaalt de kwaliteit van de waarneming.

#### \*2\* Overgangssynthese

De kern van het waarnemingsdenken wordt uitgemaakt door het gegeven dat de eenheid van het bewustzijn tot stand komt door middel van een zogenaamde 'overgangssynthese' (PP, p.39). In het waarnemen voegen wij niet simpelweg onze binnen- en buitenwereld in een synthese samen, maar vindt een proces van 'overgangen' plaats: "Als men nog wil spreken van synthese, dan zal dat, zoals Husserl zegt, een 'overgangssynthese' zijn, die niet afzonderlijke perspectieven met elkaar verbindt, maar die de overgang (passage) van de één naar de ander voltrekt" (PP, p.307). Dank zij deze 'overgang' zien wij diepte in een schilderij of genieten wij van muziek.<sup>11</sup>

Merleau-Ponty behandelt deze problematiek frequent. Behalve in de 'Phénoménologie' gebeurt dat in een tweetal lezingen, waarvan hier enkele hoofdpunten worden weergegeven. In *'Het primaat van de waarneming'*<sup>12</sup> gaat het vooral om de ambiguïteit van de waarneming - zowel als immanentie en transcendentie, als presentie en absentie. Al kunnen wij bijvoorbeeld de achterkant van een lamp niet zien, tussen het zichtbare en het onzichtbare deel van de lamp bestaat een spanningsveld dat op zich weer in een oneindig aantal kleine deeltjes uiteenvalt: "(...) wij plaatsen (interposer) tussen het concept en het waarneembare tussenfases (intermédiaires) en vervolgens tussenfases tussen de tussenfases" (LP, p.47/48). De perceptie verricht hier geen 'intellectuele synthese', maar een 'synthèse de transition', een 'overgangssynthese': "(...) ik anticipeer op de niet geziene kant van de lamp, omdat ik deze in mijn hand kan houden" (LP, p.48).

Deze tot in het oneindige opgesplitste tussenfases spelen ook een rol als ik mijn waarneming - van een landschap bijvoorbeeld - vergelijk met de waarneming van de ander, die hetzelfde landschap aanschouwt. Niet onze afzonderlijke werelden tellen, zelfs niet de taal die wij gezamenlijk spreken, maar het haast onbenoembare weet hebben van een wereld waarin wij samen bestaan (LP, p.51).<sup>13</sup> Wij kunnen hierover nauwelijks in de juiste bewoordingen spreken. De beleving van het landschap manifesteert zich in een wereld van stilte, waarin men gedachten eerder voelt dan ziet, waarin men helderheid eerder zoekt, dan vindt (LP, p.62). In dit complexe vlechtwerk van mijn waarneming en die van de ander is voor een dualistische werkelijkheid geen plaats: "Want er zijn geen twee waarheden, er bestaat niet een inductieve psychologie en een intuïtieve psychologie. (...) Er zijn geen twee vormen van kennis, maar twee verschillende graden van uitleg van hetzelfde weten" (LP, p.66).

Vaak heeft men Merleau-Ponty's accentuering van het ambiguë karakter van de waarneming bekritiseerd. Zijn antwoord luidde dan, zoals in de discussie naar aanleiding van deze lezing: "Men is altijd ambigu wanneer men de anderen probeert te begrijpen. Ambiguïteit is de voorwaarde van het menselijk bestaan. Maar deze discussie is te snel; het is nodig daar op terug te komen" (LP, p.101).

Merleau-Ponty is regelmatig op dit punt 'teruggekomen', vooral in zijn kritiek op de 'klassieke' wetenschappen,

zoals in de lezing 'De film en de nieuwe psychologie'.<sup>14</sup> Filmmakers kennen de complexiteit van het waarnemen. Dit geldt niet alleen hun eigen manier van waarnemen tijdens de opnamen, maar ook het waarnemen van publiek dat met andere ogen naar hun film zal kijken. De cinematografische problemen rond het waarnemen maken duidelijk hoe het ambigue karakter van de waarneming de verhouding tussen zien en denken, tussen waarnemen en reflectie verandert: "Wanneer ik waarneem, denk ik de wereld niet, maar deze ordent zich voor mijn blik" (SNS, p.105). Ik sta niet voor de kubus en denk de achterzijde die ik niet zie; ik ben bij de kubus zelf in zijn evidentie aanwezig. Dat wijzigt ons idee over het waarnemen: "De waarneming is niet een soort beginnende wetenschap of een eerste oefening van het verstand, de waarneming doet ons een begin met de wereld en een aanwezigheid van de wereld terugvinden, die ouder is dan het verstand" (SNS, p.105/106).

Voor de sociale wetenschappen houden de nieuwe opvattingen van de psychologie ten aanzien van de waarneming eveneens een nieuw concept van de waarneming van de ander in (SNS, p.106). De 'klassieke' psychologie maakte een onderscheid tussen innerlijke en uiterlijke waarneming, die psychische feiten als woede en angst slechts van binnenuit kenbaar doen zijn. Van buitenaf zien wij er slechts de uiterlijke kentekenen van (SNS, p.106/107). Daarom is het beter dit vanuit het gedrag te bestuderen: "(...) als een verandering in mijn betrekkingen met de ander en met de wereld, omdat ik erin geslaagd ben het te denken zoals ik het gedrag van een ander, wiens getuige ik ben, denk" (SNS, p.107).

Dit is vooral bij jonge kinderen het geval. Zij begrijpen gelaatsuitdrukking en gebaren lang voordat zij zich hiervan rekenschap kunnen geven. Gevoelens van woede, schaamte, haat en liefde zijn geen psychische feiten, die diep in het bewustzijn van de ander verborgen liggen, maar van buitenaf zichtbare gedragstypen; variaties van onze betrekkingen met de ander en de wereld. Deze gevoelens zijn *op* dit gezicht of *in* deze gebaren aanwezig en niet erachter verborgen (SNS, p.108/109).

Nemen sociale wetenschappers deze inzichten over, dan zijn zij beter in staat onze relatie met de ander beter onderzoeken. De ander wordt dan iemand die mij in evidentie als gedrag gegeven is; die voor mij niets anders is dan deze structuur of deze wijze van aan-de-wereld-zijn (*être au monde*) (SNS, p.109). De mens is geen begrip dat een constructie van de wereld maakt, maar een zijnde dat in de wereld geworpen is en daarmee als door een natuurlijke band verbonden. Wij staan met heel het oppervlak van ons zijn met de wereld en de ander in contact. Omdat de 'klassieke' psycholoog geen rekening met de geleefde wereld (*monde vécu*) hield en die veronachtzaamde kon hij de ander niet ontdekken (SNS, p.110). De fenomenoloog kan dat wel, omdat hij zich blijft verwonderen over de verbondenheid (*inhérence*) van mij aan de wereld, van mij aan de ander. De fenomenologie *beschrijft* namelijk de paradox en de verwarring die er bestaat in de betrekking tussen het subject en de wereld, van het subject en de anderen, in plaats van deze te *verklaren*, zoals de 'klassieken' deden door een beroep te doen op de absolute geest (SNS, p.126).

### \*3\* Het waarnemen bij Cézanne

Zoals het zoeken naar het juiste waarnemen voor cineasten en romanschrijvers een steeds terugkerend probleem is, geldt dat ook voor schilders en beeldhouwers. Van met name Cézanne<sup>15</sup> is bekend hoe hij als consciëntieus en geobsedeerd kunstenaar onophoudelijk probeerde de raadsels rond de waarneming te ontrafelen. Merleau-Ponty heeft daarom diens werk aandachtig bekeken. Vaak verwijst hij naar de Franse schilder, die als een constante factor in zijn geschriften aanwezig is. Zijn beschouwingen over het schilderen van Cézanne zijn exemplarisch: Merleau-Ponty wil de begrenzingsen tussen wijsbegeerte en kunst niet scherp trekken. Hij vergelijkt zijn eigen 'geestesoog' met het oog van de kunstenaar en probeert het meest gecompliceerde waarnemingsprobleem - dat van de figuur gezien tegen de achtergrond - onder woorden te brengen. Goed beschouwd is de wijsbegeerte van Merleau-Ponty in gecomprimeerde vorm in zijn reflectie op het waarnemen van Cézanne terug te vinden. Het zoeken van de kunstenaar naar een oplossing voor het probleem van de contour in een overgangsgebied tussen voor- en achtergrond is een afspiegeling van het zoeken van de filosoof naar het omschrijven van een 'ruimte', waarin het andere en de ander 'gekend' wordt. Cézanne's vraag of de contour tot de voorgrond of tot de achtergrond behoorde en hoe hij vormen (figuren) tegen hun achtergrond moest schilderen, resulteren niet in een kunstmatig 'trompe-d'oeil', dat de ruimte tussen voor- en achtergrond op geraffineerde wijze 'construeert', maar in flexibele (tussen)-ruimten, gevuld met levendige overgangen.

Toch lijkt het of Cézanne - die zich gesteld zag voor de moeilijkheid een driedimensionale wereld tot twee

dimensies te reduceren - tijdens het schilderen naar de mensen en de dingen keek, alsof zij tot de dode materie behoorden. Op grond daarvan constateert Merleau-Ponty dat (menselijke) betekenis gegeven is vóórdat de zogenaamde waarneembare tekens gezien worden en op een pre-reflexief niveau verschijnen (SC, p.181). Cézanne kwam tot zijn doorleefde ideeën door lang 'sur le motif' na te denken en op die manier het te schilderen object of subject tot het zijne te maken: "Cézanne verkreeg dit in bezit nemen van het 'motief', in de volle betekenis van het woord, na uren van overpeinzing" (PP, p.154). Hij was dan aan het 'ontkiemen', zoals hij zei, waarbij alles plotseling op z'n plaats viel.<sup>16</sup>

Dit 'in bezit nemen', dit 'overschrijden van grenzen' of 'binnendringen' is van wezenlijk belang voor een beter begrip van de waarneming. Deze termen beschrijven de manier waarop in de 'dialogoog tussen subject en object', die de waarneming is, het subject in het object 'binnendringt' (*pénètre*) (PP, p.154). Het betreft niet alleen de 'dialogoog van het subject met het object', waarin het subject de in het object verspreide zin overneemt en het object de intenties van het subject, of zoals Merleau-Ponty stelt: "(...) deze wederzijdse beïnvloeding die de fysiologische waarneming is, omgeeft het subject met een wereld, die vanuit zichzelf tot hem spreekt, en vestigt zelf haar eigen gedachten in die wereld" (PP, p.154), maar wij nemen ook andere subjecten in de wereld waar. Er treden dan dezelfde moeilijkheden op: "(...) want zij veronderstellen dezelfde overname van het uiterlijk in het innerlijk en van het innerlijk in het uiterlijk" (PP, p.154).

Cézanne ontdekte dat er een interne relatie tussen het doek en het geschilderde landschap bestaat: "Cézanne zei dat een schilderij alles in zich bevat, tot de geur van het landschap toe" (PP, p.368). Een ding hééft niet slechts een bepaalde kleur, vorm of geur, het ding ís het: "(...) het ding is de absolute volheid die mijn ongedeelde existentie projecteert voor zichzelf" (PP, p.368). De zin van de blik is niet achter de ogen gelegen, maar in de ogen zelf. Op dezelfde wijze ligt de zin van het object niet achter de dingen verborgen, maar erin, zodat die door mijn perceptieve ervaring voor mij toegankelijk wordt. Daarom is een penseelstreek meer of minder voldoende om de blik van een portret te transformeren.

Aanvankelijk probeerde Cézanne vooral de uitdrukking te schilderen, maar daarin slaagde hij niet (PP, p.372). Daarom veranderde hij zijn palet en ging inzien dat de uitdrukking de taal van de dingen zelf is die uit z'n uiterlijke verschijning ontstaat: "Zijn schilderkunst is een poging om de aanblik van de dingen en de gezichten te verbinden (*rejoindre*) door de volledige teruggave van hun waarneembare uiterlijke verschijning. Iets wat de natuur, zonder enige inspanning, elk moment doet" (PP, p.372). Daarvan getuigt de starheid en onbeweeglijkheid in de doeken van Cézanne; deze zijn vaak 'van een voorwereldlijkheid waarin nog geen mensen bestonden' (PP, p.372).<sup>17</sup> In deze teruggang tot het primordiale oerbeeld ontdekken wij de kern van de werkelijkheid, ontdaan van alle afleidende factoren die op dat moment tussen haakjes zijn gezet. Die rigiditeit is echter schijn, want wanneer wij nauwkeuriger naar het doek kijken, zien wij als vanzelf het leven ontstaan; dan beginnen losse lijnen te vibreren. Cézanne probeerde geen vormen te scheppen met tekenachtige middelen, maar liet integendeel de vorm uit de kleur ontstaan. Het is de kleur die de vorm bepaalt: "Als de kleur uiteindelijk haar grootste rijkdom heeft bereikt, is de vorm op haar volst"<sup>18</sup> (PP, p.373).

Het inzicht dat de kleur de vorm bepaalt, en niet andersom, leert dat wij eerder een geleefde relatie (*relation vécue*) met de wereld hebben dan een verstandelijke denkrelatie; eerder een zijns- dan een kenrelatie: "Als ik naar het glinsterende groen van een vaas van Cézanne kijk, doet die mij niet *denken* aan de keramiek, hij presenteert hem aan mij. Die vaas is daar, met zijn dunne, gladde buitenkant en zijn poreuze binnenkant, door de speciale manier waarmee het groen wordt gemoduleerd. In de binnen- en buitenhorizon van het voorwerp of van het landschap is een mede-aanwezigheid (*co-présence*) of een mede-existentie (*co-existence*) van de contouren aanwezig, die zich vastknoopt (*se noue*) dwars door de ruimte en de tijd heen" (PP, p.380/381).

Deze worsteling om het diffuse overgangsgebied tussen kennen en zijn te vatten, is het thema van het essay waarmee Merleau-Ponty zijn bundel '*Sens et non-sens*' opent: '*Le doute de Cézanne*'.<sup>19</sup> In de inleiding tot de bundel komt Cézanne ter sprake met betrekking tot het pre-reflexieve karakter van de waarneming: een schemergebied waar 'de hoogste redelijkheid grenst aan onredelijkheid' (SNS, p.9). Het betreden van dit in mistflarden (*pans*) gehulde (communicatie)gebied is risicovol: "Men zal aan de hand van het voorbeeld van Cézanne zien met welk risico de expressie en de communicatie plaatsvindt. Het is als een stap in de nevel, waarvan niemand kan zeggen of deze ergens toe leidt" (SNS, p.8). Dit risico geldt niet alleen de poging van de

kunstenaar om het waargenomen met behulp van kleur en vorm uit te drukken, maar ook de manier waarop wij uitdrukking aan onze communicatie met de ander geven; niemand kent van te voren de afloop van die pogingen.

De titel van het essay betreft Cézanne's twijfel ten aanzien van deze stap. Hij vroeg zich af of zijn manier van waarnemen dezelfde was als die van anderen. Ook begon hij te twijfelen aan zijn gezichtsvermogen: waren de 'vervormingen' op het doek het gevolg van een oogafwijking of het resultaat van een andere manier van kijken? Deze onzekerheid bracht Cézanne ertoe de problematiek van de begrenzing tussen voor- en achtergrond nog nauwkeuriger te bestuderen. Aanvankelijk loste hij dit probleem op door verschillende kleurvlakjes zorgvuldig naast elkaar te plaatsen (juxtaposer): "(...) hij doet afstand van de verdeling van de kleurverschillen en stelt daarvoor gradueel verdeelde mengsels in de plaats, een verloop van chromatische nuances op het object, door een modulatie in kleur die de vorm en het ontvangen licht volgt" (SNS, p.21). Cézanne typeerde deze werkwijze die de scherpe contour doet wegvallen, met de muziekterm 'moduleren', in plaats van 'modelleren', zoals gebruikelijk is in de beeldende kunst.

Door deze techniek verwijderde Cézanne zich van de oppervlakkigheid en lichtheid van het impressionisme. Hij verwierp de geraffineerde wijze waarop de impressionisten gebruik maakten van lichtvibraties. Door de contourloosheid ontnam hun schilderwijze de kracht aan het afgebeelde. Cézanne wilde de vorm niet loslaten, maar 'iets solides zoals de kunst in de musea' uitdrukken (SNS, p.22). Hij bracht de wetenschappen weer met de natuur in aanraking. Daardoor ontdekte hij praktisch wat Gestaltpsychologen later theoretisch zouden doen: "De onderzoekingen van Cézanne op het gebied van het perspectief onthullen door hun getrouwheid aan de fenomenen datgene wat de huidige psychologie onder woorden zou moeten brengen. Het geleefde perspectief (*vécue*), dat van onze waarneming, is niet het geometrische of fotografische perspectief (...)" (SNS, p.25).

Door vervormingen op het doek aan te brengen leek Cézanne de personen en voorwerpen die hij afbeeldde te 'verstenen'; hij 'objectiveerde' ze. De problemen van het geometrisch perspectief brachten hem ertoe de contour als schijnbare begrenzing tussen voor- en achtergrond, binnen- en buitenwereld te benaderen: "Op dezelfde manier behoort de contour van de objecten, opgevat als lijn die hen afbakt, niet tot de zichtbare wereld, maar tot de geometrie. Als men met een lijn de contour van een appel aangeeft, maakt men er een ding van, terwijl hij daarentegen de denkbeeldige begrenzing is waarnaar de kanten van de appel in de diepte wijken. Als men geen enkele contour aan zou geven, zou men aan de objecten hun identiteit ontnemen" (SNS, p.27). Vormen bestaan niet alleen uit het geschilderde binnen een contour of uit de contour zelf. Vormen bestaan ook niet alleen uit kleur. Er bestaat geen vorm zonder kleur, evenmin als er kleur zonder vorm bestaat. Andere vormen uit de omgeving beïnvloeden de vorm en verbinden zich ermee, waardoor vervormingen kunnen ontstaan.

Cézanne zag zich voor deze problemen geplaatst als hij probeerde figuren tegen hun achtergrond weer te geven.<sup>20</sup> Hij slaagde daarin door de dynamische betrekkingen tussen voor- en achtergrond te accentueren en deze overgangen als vibrerende lijnen en vlakken weer te geven: "Cézanne volgt in een kleurenmodulatie de zwelling van het voorwerp en markeert met blauwe strepen *verscheidene* contouren. De blik die van de een naar de ander gaat valt op een contour die tussen hen allen ontstaat, zoals dat in de waarneming gebeurt" (SNS, p.27).

Cézanne kwam tot deze inzichten door een teruggang tot de 'experience primordiale' (SNS, p.29).<sup>21</sup> Daartoe moest hij vermeende zekerheden opzij zetten: mensen leven niet in een voltooide, vertrouwde wereld waar de waarheid vaststaat. Onder het vertrouwde gaat een oorspronkelijke vreemdheid schuil. Daarom lijken Cézanne's voorwerpen bevroren. Niet hij was het die vorm aan het landschap gaf, maar: "Het landschap, zei hij, denkt zich in mij en ik ben het bewustzijn ervan" (SNS, p.32). Zijn diepgang en grondigheid waren fundamenteel, alsof hij de beschaving opnieuw ter hand wilde nemen. Cézanne liet zich zelfs voorlichten over de geologische structuur van het landschap dat hij schilderde. Hij sprak zoals de eerste mens gesproken moet hebben en schilderde alsof niemand ooit eerder had geschilderd. Merleau-Ponty spreekt van de uitdrukking van een 'expérience muette et solitaire', waarop een beschaving of een individueel leven gebouwd wordt: "De moeilijkheden van Cézanne zijn die van het eerste woord", en al was hij geen God: "(...) hij wilde de wereld schilderen, de wereld geheel in een schouwspel omzetten, *zichtbaar* maken hoe de wereld ons *aanraakt*" (SNS, p.36).

Wanneer dan eindelijk het schilderij voltooid is, of onvoltooid - Cézanne liet soms grote delen van het doek onbedekt, omdat hij dan niet wist hoe hij verder moest - wordt door 'het ijle licht van de stijl' de beschouwer

bij het punt gebracht waar deze de kunstenaar kan 'verstaan'. Op die manier voegt het kunstwerk als intermediair de tot dan gescheiden levens van kunstenaar en beschouwer samen en gaat wonen in de geest van de beschouwer 'als iets dat voor altijd verworven is' (SNS, p.37).

In het latere *'Le langage indirect et les voix du silence'*<sup>22</sup>, laat Merleau-Ponty zien dat Cézanne niet verder kon op het moment dat de waarnemer en het waargenomene in elkaar overgaan. Het schilderij vormt dan het overgangsgebied waarin schilder en beschouwer beiden participeren. Degene die kijkt voltooit het werk van de kunstenaar: "(...) de expressie gaat voortaan van mens tot mens door bemiddeling van de gemeenschappelijke wereld die zij (*be*)leven (le monde commun qu'ils vivent" (S, p.64).<sup>23</sup> Deze gezamenlijke 'belevings'wereld is een 'tussen'wereld, waarin beiden 'geraakt' zijn: "Het werk dat voltooid is, is niet datgene dat op zichzelf bestaat als een ding, maar als datgene wat zijn toeschouwer raakt, hem uitnodigt de beweging die haar heeft gecreeërd te hernemen, de tussenfases (intermédiaires) overwinnend, zonder andere gids dan een beweging van de ontworpen lijn, een bijna onstoffelijk spoor, de stille wereld van de schilder te betreden, die vanaf nu uitgesproken en toegankelijk is" (S, p.64). In deze wereld van de stilte vervagen de grenzen tussen wijsbegeerte en schilderkunst en wordt duidelijk dat de kunstenaar geen werkelijkheid van de wereld geeft, omdat die niet op zich bestaat, maar in zijn 'scheppende' activiteit iets aan de werkelijkheid toevoegt.

Deze overwegingen brengen het specifieke zien van de kunstenaar via de interpretatie van de wijsgeer dichterbij de observaties van de pedagoog. Al zijn hun 'objecten' niet aan elkaar gelijk, een beter begrip van het waarnemingsproces kan de kwaliteit van hun producten ten goede komen. Zodra de processen die een rol spelen bij het waarnemen van voorwerpen bekend zijn, en duidelijk is hoe deze zich verhouden tegen de achtergrond waartegen zij afsteken, kunnen wij ons afvragen in hoeverre deze kennis ertoe bijdraagt beter te begrijpen in welke verhouding personen tegen de achtergrond van hun omgeving, hun milieu of hun cultuur staan.

#### \*4\* Waarneming als temporaliteit

Behalve als 'ruimtelijk' fenomeen onderzoekt Merleau-Ponty de waarneming ook als 'temporeel' probleem: "(...) voor ons is de waarnemingssynthese een temporele synthese, en de subjectiviteit, op het vlak van de waarneming, is niets anders dan temporaliteit. Dit maakt het voor ons mogelijk het subject van de waarneming zijn ondoorzichtigheid en historiciteit te laten behouden" (PP, p.276). Onderzoek naar het temporele karakter van de waarneming maakt een 'geheel nieuwe stijl van reflectie' mogelijk. Betekent reflecteren voor het intellectualisme afstand nemen, objectiveren van de gewaarwording en daar tegenover een geheel leeg subject plaatsen, in de vernieuwde existentiële methode is reflectie 'herontdekking van het ongerefecteerde' (PP, p.278). Deze beweging is een teruggang in de tijd, omdat de noodzakelijke teruggang op de fenomenen impliceert dat het denken aan zichzelf voorafgaat. Zouden wij geen rekening houden met dat bewegend vermogen, dan bleef het denken een louter geestelijke act, zonder 'beroering' van het Zijn, met als enig resultaat dat de toegang tot de ander afgesloten wordt, stelt Merleau-Ponty in het laatste deel van de *'Phénoménologie'*<sup>24</sup>: "Gevolgen daarvan zijn: onmogelijkheid van de eindigheid en van de ander" (PP, p.426). De ander kan door mij niet gekend worden als de enige ervaring van het subject verkregen wordt door met zichzelf samen te vallen, en de geest zich onttrekt aan de 'vreemde toeschouwer'. Mijn Cogito zou dan in principe uniek zijn, met als gevolg dat een ander er niet aan kan 'deelnemen' (PP, p.427).

Dit inzicht is zo essentieel voor Merleau-Ponty dat hij later stelt: "Zij (de analyse van de tijd SK) verheldert de voorgaande analyses omdat zij subject en object laat verschijnen als twee abstracte momenten van een enkelvoudige structuur, namelijk als *tegenwoordigheid*. Eerst door de tijd wordt het zijn gedacht, want alleen door de betrekkingen van subject-tijd en object-tijd kan men de betrekkingen tussen subject en wereld begrijpen" (PP, p.492). Het beschouwen van de subjectiviteit als temporaliteit verheldert dus ook de voorgaande 'ruimtelijke' analyses en werpt enig licht op de 'hopeloos lijkende onderneming' het 'pour soi' en het 'en soi' te verbinden (*rattacher*) (PP, p.492).

Door het bewegend vermogen kan ik mij verplaatsen in of richten op iemand die mij in principe vreemd is. Verplaatsen of verbinden zijn behalve 'ruimtelijke' acten, ook 'temporeel': "Indien ik niet in mijzelf de verbinding (*jonction*) van het 'pour soi' en het 'en soi' leer herkennen, dan zal geen enkele van deze mechanismen, die de andere lichamen zijn, ooit tot leven kunnen komen; indien ik geen buiten heb, dan hebben de anderen geen

binnen. Indien ik absoluut bewustzijn van mijzelf heb, dan is een veelheid van bewustzijn onmogelijk. (...) voor een dergelijk Ik is geen openheid of 'toenadering' tot een Ander" (PP, p.427/428). De wereld kan alleen waargenomen worden door te erkennen dat deze wereld en deze waarneming onze eigen gedachten zijn, *voordat* zij vastgestelde feiten werden. Die temporele voorwaarde leert ons dat de waarneming en het waargenomene dezelfde existentiële modaliteit bezitten (PP, p.429).

Temporeel gezien vinden op het kruispunt van universaliteit en individualiteit de gebeurtenissen van mijn leven plaats dat eens in beweging gezet is, en als temporeel gegeven steeds weer een nieuwe 'mogelijkheid van situaties' doet ontstaan. Dit is te vergelijken met de ervaring van de geboorte van een kind, die nooit voorbij gaat, maar zich altijd op de toekomst zal blijven voltrekken: "Vanaf dat moment was er een nieuw 'milieu', verkreeg de wereld een nieuwe betekenislaag. In een huis waarin een kind geboren wordt, krijgen alle dingen een andere zin, zij schikken zich als het ware reeds verwachtingsvol naar zijn nog onbekende omgang ermee, er is iemand anders bijgekomen, een nieuwe, korte of lange, geschiedenis heeft zich zojuist gefundeerd, een nieuw register heeft zich geopend" (PP, p.466).<sup>25</sup> Ik ben weliswaar 'aan mijzelf', maar dit gaat alleen op 'voor zover ik aan de wereld ben': "Innerlijk en uiterlijk zijn onscheidbaar. De wereld is geheel en al binnen en ik ben geheel en al buiten mij" (PP, p.467). Zo ben ik ook 'aan de ander'; wij zijn onscheidbaar. Mijn existentie als subjectiviteit is één met mijn existentie als lichaam en met de existentie van de wereld en de ander; de basis van onze intersubjectiviteit.

Het subject is niet terug te brengen tot een reeks psychische feiten. Daarom is het subject op grond van een innerlijke noodzaak 'tijdelijk' (PP, p.469). Dit heeft gevolgen voor het sociaal-wetenschappelijke terrein, immers het subject kan alleen op 'indirecte' wijze bestudeerd worden, of zoals Merleau-Ponty stelt: "Als wij erin zullen slagen het subject te begrijpen, dan zal dat nooit in zijn zuivere vorm zijn, maar altijd door het te zoeken op het snijpunt (intersection) van zijn dimensies. Wij moeten de tijd in zichzelf beschouwen en dat betekent, dat wij zo door het volgen van zijn innerlijke dialectiek ertoe gebracht zullen worden, ons idee van het subject grondig te vernieuwen" (PP, p.470).<sup>26</sup>

In deze woorden ligt een aanzet voor nadere bestudering van de ander. De temporele reflectie maakt begrijpelijk dat er een wereld is die aan de mens voorafgaat: de 'monde *vécue*', omdat de 'pre-existentie' parallel loopt met de subjectiviteit: "In het perspectief van de vertijdelijking laten de aanwijzingen, zoals wij die boven met betrekking tot het probleem van de ander gegeven hebben, zich verhelderen. In de waarneming van de ander, zo zeiden wij, overbrug (franchis) ik in intentie de oneindige afstand, die mijn subjectiviteit altijd gescheiden houdt van een ander subject, en overstijg ik ook de conceptuele onmogelijkheid van een ander 'pour soi', dat voor mij bestaat, louter doordat ik een andere gedragsopstelling, een andere tegenwoordigheid aan de wereld gewaar word" (PP, p.494). Nu kan beter begrepen worden, aldus Merleau-Ponty, hoe wij de ander kunnen aantreffen aan de 'virtuele oorsprong' van zijn zichtbare gedragingen (PP, p.495). De ander is voor ons innerlijk, potentieel aanwezig; hij zal nooit werkelijk voor ons bestaan zoals wij voor onszelf bestaan: "(...) hij blijft altijd een jonger broertje (frère mineur); wij wonen in hem nooit het voortstuwen van de vertijdelijking bij, zoals wij in onszelf. Maar twee tijdelijkheden sluiten elkaar nooit uit, zoals twee bewustzijnden dat doen, omdat elk van hen alleen van zichzelf afweet, voor zover zij zich in het heden ontwerpen en zij elkaar hierin kunnen omvatten (enlacer)" (PP, p.495). Zoals het heden een voorrangpositie heeft op het verleden en de toekomst, welke ik nooit geheel zal kunnen 'bevatten', blijft de ander, die ik nooit geheel zal kunnen 'bezetten', een minderheidspositie innemen. De ander is slechts gedeeltelijk mogelijk, een complicatie die ingecalculeerd moet worden als de 'ander' als een wijsgerig-pedagogisch 'probleem' wordt benaderd.

## NOTEN BIJ: DEEL II HOOFDSTUK 1

1... Een vergelijkbare situatie doet zich voor ten aanzien van de begrippen 'ervaring' en 'beleving'. Ook deze begrippen lijken helder en onmiddellijk gegeven. Daarom blijft het belevingsbegrip in het meeste belevingsonderzoek impliciet en onbesproken.

... Merleau-Ponty voegt hieraan toe dat een 'figuur' en bepaalde omtrek, een stabiele' contour, een begrenzing' heeft. Dit in tegenstelling tot de achtergrond', die onder de figuur doorloopt en dus onbegrensd' is. Een vergelijking met Dasbergs onderscheid tussen de begrensde leefwereld' en onbegrensde belevingswereld' ligt voor de hand: de belevingswereld is als altijd aanwezige achtergrond onder de leefwereld doorloopt.

3... Boehm spreekt van 'Zwischenräumen zwischen Dingen' (p.35).

... Hiervan is ook sprake als Merleau-Ponty de leertewerking in de uimtelijke beleving behandelt: "(...) het onderscheid tussen vlakken en contouren is onoverlegbaar, en wanneer ik bijvoorbeeld op de boulevard wandel, slaag ik er niet in de tussenruimtes (intervalles) tussen de bomen als dingen te zien en als achtergrond de bomen zelf" (PP, p.304/305). Anders zet Merleau-Ponty uiteen hoe 'totaal' de aanname is. Onze aanblik aan de wereld wordt geheel verhoop gehaald, wanneer wij de tussenruimten (intervalles) tussen de

ingen - bijvoorbeeld de  
uimtes tussen de bomen op  
e boulevard - als 'dingen'  
aan zien en omgekeerd de  
ingen als achtergrond.  
etzelfde gebeurt bij het  
oekplaatje, waarin  
ijvoorbeeld het oor van het  
onijn alleen nog maar de  
ege ruimte (intervalle  
ide) tussen twee bomen in  
et bos is (SNS, p.98/99).  
aarnemen is geen som van  
isuele, tactiele en  
uditieve gegevens: ik neem  
iet gefragmenteerd waar,  
aar op een ongedeelde  
anier met mijn totale zijn  
SNS, p.101).

Bij de auditieve  
aarneming blijkt dit nog  
eer: "De melodie is niet  
en optelsom van noten: elke  
oot telt slechts door de  
unctie die zij in het  
heel heeft (...)" (SNS,  
.99). Wordt de muziek  
etransponeerd, dan treden  
een merkbare veranderingen  
p: de melodie verandert  
iet. Wijzigt men een enkele  
oot, dan gebeurt dat wel.  
eze wijzigingen impliceren  
eranderingen in de  
ussenruimten van de  
fzonderlijke noten. Als  
hoorbaar' spanningsveld  
epalen intervallen het  
ezen van de melodie.

... Vergelijkbare  
xperimenten zijn mogelijk  
et betrekking tot de in  
wang zijnde stereogrammen;  
omputergestuurde  
fbeeldingen die met behulp  
an enige oefening en een  
peciale ooginstelling een  
riedimensionale  
erkelijkheid suggereren.

6... Merleau-Ponty citeert Scheler die in zijn - *'Idole der*



*Selbsterkenntnis*' (p.85) - beschrijft hoe een kind zich omdraait 'om te zien of achter hem de wereld er nog is' (PP, p.33). Sartre stelt in zijn essay '*L'homme et les choses*' ('*Situations I*', 1947, p.236), in bijna dezelfde bewoordingen: "Ik heb een meisje gekend dat haar tuin met veel lawaai verliet om daarna op de tenen terug te keren 'om te zien hoe hij eruit zag toen zij er niet was'". De tuin mag wel merken dat ze weggaat, maar niet dat ze direct daarna terugkomt. Door de tuin als het ware te 'betrappen', wil zij erachter komen hoe die er tijdens haar afwezigheid uitzag. Zij 'vergeet' echter in te calculeren dat zij met haar daad zichzelf ook weer in de tuin heeft teruggebracht.

Ook romanschrijvers gebruiken dit gegeven graag. Zo schrijft Kundera in zijn roman '*Het leven is elders*' over de achtjarige Jaromil: "Zo schoot het hem te binnen dat de wereld waarin hij leefde zou ophouden te bestaan als hij doodging. (...) Hij liep langs de rivier, deed af en toe zijn ogen dicht en vroeg zich af of de rivier, ook met zijn ogen dicht, bestond. Natuurlijk stroomde de rivier, elke keer als hij zijn ogen opende, net als daarvoor, maar merkwaardigerwijs kon ze Jaromil niet bewijzen dat ze ook bestond toen hij haar niet zag" (Kundera, p.36).

7... Merleau-Ponty laat er geen twijfel over bestaan dat het moeilijk is deze 'derde term' te onderkennen, zoals blijkt uit zijn kritiek op de onderzoekingen van Gelb en Goldstein, die, weliswaar de klassieke theorieën hebben overwonnen, maar: "Zij hebben evenwel nooit een naam gegeven aan die derde term tussen het psychische en het fysiologische, tussen het 'pour soi' en het 'en soi' (...) die wij de existentie zullen noemen" (PP, p.142). Om dat tussengebied te kunnen bestuderen hebben wij een 'existentiële analyse' nodig.

8... Om aan het 'voor-zich' en het 'op-zich' te ontsnappen probeert Merleau-Ponty dit probleem op ontologische wijze oplossen, want: "Ik ben dus niet, om met Hegel te spreken, een gat in het zijn, maar een groef, een plooi, die zich in het zijn heeft voorgedaan en zich ook weer ongedaan kan maken" (PP, p.249). Met andere woorden, een plooi die weer kan worden gladgestreken.

... Bernlef heeft dit roces in zijn roman '*Hersenschimmen*' aldus eergegeven: "Iets denkt in ij en houdt dan halverwege eer op. Begint er totaal ets anders dat ook weer tokt. Als een auto die elkens afslaat" (Bernlef, .103). Zie hiervoor ook De oers bijdrage aan de bundel

*The quest for man'* (p.156).

10... Merleau-Ponty is zich ervan bewust dat zijn belangrijkste aandachtspunten 'la perception' en 'la vérité' in het Duits hetzelfde stamwoord hebben. Dit blijkt uit zijn opmerking: 'la vérité perceptive, la réalisation effective d'un *Wahrnehmung*' (PP, p.344). Waarnemen is immers voor-waar-(aan)nemen.

11... Vergelijkbaar is Merleau-Ponty's visie op Husserls zogenaamde 'Abschattungen' (afschaduwingen) als voorbeeld van het in elkaar overglijden en vermengen van tijds- en ruimtemomenten (PP, p.477). Omdat men eerder de ruimte waarneemt waartegen zich bijvoorbeeld een vulpen afsteekt, dan de vulpen zelf, wordt er gesproken van 'overgangssyntheses' (PP, p.476 ev.).

12... In 1989 werd een drietal essays gepubliceerd, waarvan 'Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques' het belangrijkste is. De beide andere zijn: 'Projet de travail sur la nature de la perception' en 'La nature de la perception' (1933 en 1934). 'Le primat de la perception' betreft een lezing voor een filosofenkring die Merleau-Ponty hield op 23 november 1946, gevolgd door het verslag van een filosofische discussie.

13... Merleau-Ponty komt vaak terug op dit soort voorbeelden. Het feit dat mensen elk afzonderlijke gewaarwordingen hebben is geen argument om te beweren dat wij met betrekking tot het zuiver geleefde elk in aparte perspectieven gevangen blijven (PP, p.464). Toch kunnen wij gezamenlijk een landschap waarnemen, al impliceert dit niet dat er een eenheid van de wereld is: er is een 'ideale eenheid' die in onze gezamenlijkheid aanwezig is en een intersubjectieve waarde heeft; het landschap is 'co-présent': "Universaliteit en wereld bevinden zich in het diepste zelf van de individualiteit en van het subject. Men zal dit nooit begrijpen, zolang men van de wereld een ob-ject maakt. Men begrijpt het echter meteen, indien de wereld een *veld* van onze ervaring is (...). Ik ben een veld, ik ben een ervaring" (PP, p.465). Hier liggen ook de mogelijkheden tot ons contact met de ander: "De derde term tussen de ander en mij is de buitenwereld, de objecten waarop de handeling van de ander evenals die van mij zich richt" (BP, p.236).

14... SNS pp.97-122. De lezing werd uitgesproken op een conferentie over de film in maart 1945 ('*Les temps modernes*', 1947).

15... Evenals Husserl (1859-1938) leefde Cézanne (1839-1906) op een keerpunt in de wereldgeschiedenis. Beiden veroorzaakten op hun terrein grote verschuivingen. Interessant is

hieromtrent de beginzin van Van den Bergs paragraaf '*Einde der centrale perspectief*' in zijn metabletisch onderzoek '*Het menselijk lichaam*': "Toen Husserl zijn '*Logische Untersuchungen*' schreef, schilderde Paul Cézanne het stilleven '*Oignons et bouteille*' (...)" (Van den Berg, 1965 p.285). De naam van Merleau-Ponty komt in deze studie niet voor.

16... Hiervan is ook sprake in SNS, p.32.

17... Merleau-Ponty citeert hier uit: Novotny, *Das Problem des Menschen Cézanne im Verhältnis zu seiner Kunst*, 1932, p.275.

8... Merleau-Ponty citeert it: Gasquet, J, *Cézanne* Paris 1926), p.123.

19... SNS, pp.15-49. Het verscheen eerder in het tijdschrift '*Fontaine*', no.47 (1945).

20... Cézanne vereenzelvigd zich graag met Frenhofer, de schilder uit De Balzacs novelle '*Le chef d'oeuvre inconnu*', die met dezelfde problemen worstelde (zie ook: SNS, p.33/34). De Balzac laat Frenhofer zeggen: "Ik voel geen lucht tussen die arm en het landschap; ik mis ruimte en diepte; toch staat alles goed in perspectief, en de optische overgangen zijn nauwkeurig in acht genomen" (De Balzac, p.12). Frenhofer komt tot de ontdekking dat er in de natuur geen lijnen zijn: lijnen maken de dingen los uit de omgeving: "Ik laat de lijnen dan ook niet ophouden, de omtrekken gaan schuil onder een nevel van blonde en warme halftinten die het onmogelijk maakt precies de vinger te leggen op de plaats waar omtrekken en achtergronden elkaar ontmoeten" (De Balzac, p.22). De Balzac schreef zijn novelle in 1845. De Nederlandse vertaling luidt '*Het onbekende meesterwerk*' (1991). Het verhaal is op indringende wijze door Rivette verfilmd als '*La belle noiseuse*' (1991).

21... In de bundel '*Essays*' wordt dit met 'de oorspronkelijke beleving' vertaald (Kwant, 1970 p.136), terwijl in '*De stemmen van de stilte*' ten aanzien van dezelfde passage sprake is van 'de oorspronkelijke ervaring' (Kwant, 1966, p.60).

22... S, pp.49-104. Dit aan Sartre opgedragen essay verscheen aanvankelijk in '*Les temps modernes*' (1952).

3... Opvallend is hier de ccentuering van '*vivent*'. n '*La prose du monde*', het osthuum verschenen werk aarin oorspronkelijke, nog iet bewerkte teksten van erleau-Ponty verzameld

ijn, ontbreekt bovenstaande  
ussenzin (PM, p.77). De  
gezamenlijk beleefde  
ereld' is pas in de  
efinitieve tekst  
oegevoegd.

24... Het gehele laatste deel van de '*Phénoménologie*': '*L'Être pour soi et l'Être au monde*' (PP, pp.423-520) is als een temporele analyse te beschouwen. Het staat volledig in het teken van de subjectiviteit die, vanuit de temporaliteit begrepen, tot intersubjectiviteit leidt.

25... Dit geldt niet alleen voor een geboorte, maar voor elke andere verandering, zoals bij migratie of een sterfgeval. In romans komt dit gegeven vaak naar voren. Zo laat Anna Blaman in '*De verliezers*' iemand een sterfhuis betreden. Ze schrijft dan: "Het was alsof er iets geheimzinnigs, onnoembaars heel de sfeer was gaan beïnvloeden. (...) Overall in dat huis, leek het wel, was het leven dat daar altijd bestaan had voelbaar omgebracht" (p.38,39). Later zegt de achtergebleven weduwenaar: "Het is, hoe moet ik het zeggen, hetzelfde huis niet meer" (p.63). Er is een leegte ontstaan: "Het was er zo leeg, zo verlaten, meubels die hun geheugen verloren hadden en waartussen zich niets meer bevond, geen sfeer, geen geur, geen levensadem van mensen niets meer", zodat men zich afvraagt: "(...) zijn er soms dingen uit de kamer weg?" (p.207).

26... Dit blijkt ook als Merleau-Ponty in '*De indirecte taal en de stemmen van de stilte*' (S. pp.49-104) de betekenis van de ontmoeting tussen mij en de ander aan de problematiek van de taal toelicht: "(...) de betekenis (van de taal SK) verschijnt dus slechts op het snijpunt (intersection) en in de tussenruimte (intervalle) van de woorden" (S. p.53). Taal is als 'zwijgende taal' een 'taal van de stilte', vandaar dat het moeilijk is het onderwerp van een roman onder woorden te brengen. De betekenis van de roman zit niet in de woorden, maar: "(...) er tussenin, in de holttes van de ruimten, van de tijd, van de betekenissen die zij afbakenen, zoals de beweging van de filmbeelden tot stand komt tussen de onbeweeglijke beelden die elkaar opvolgen" (S, p.95). Zonder beweging ontstaat er geen film. Om de film te zien, moet men als het ware tussen de filmbeeldjes doorkijken. Daarom is het 'tussen de regels door lezen' in een vreemde taal niet gemakkelijk. Fijne gevoelsnuances die een taal verlevendigen, blijven verborgen en worden nauwelijks opgemerkt.

In het voorgaande is de problematiek omtrent het kennen van de ander reeds op impliciete wijze aan de orde gesteld. In dit hoofdstuk zal dat nadrukkelijker gebeuren. Eerst zien wij hoe Merleau-Ponty de opvattingen van Husserl ten aanzien van de 'ander' in twijfel trekt, om daarna zijn eigen stellingen te betrekken (paragraaf 1). Dan volgen wij Merleau-Ponty in zijn poging deze problematiek te verhelderen door de betekenis van het *lichaam* centraal te stellen, teneinde tot een beter begrip te komen van de 'ruimte' waarin mensen elkaar ontmoeten: de '*tussenwereld*' (*intermonde*) (paragraaf 2 en 3). De betekenis van het lichaam wordt in nagenoeg elke studie over Merleau-Ponty belicht; het lichaam als 'uitdrukkingsmiddel' naar de wereld.<sup>1</sup> Voor Merleau-Ponty is het lichaam als 'geleefd' lichaam altijd 'bewoond'. Dat thema keert in zijn vroege werk steeds terug. Omdat zijn interpreten deze periode sterk benadrukten, kreeg de ontwikkeling die het lichaamsbegrip in de loop van zijn denken doormaakte te weinig aandacht. Deze ontwikkeling is te beschouwen als een 'evolutie' van 'corps' tot 'chair', zoals later zal blijken. Reflectie op het lichaam bij Merleau-Ponty is pas goed mogelijk als duidelijk is welke lichaamsvisie wordt bedoeld. In dit hoofdstuk gaat het om het lichaam zoals Merleau-Ponty het in de '*Phénoménologie*' als '*corps propre*' heeft benoemd. Het is opgebouwd rond die passages waarin via zijn lichaamstheorie de eerste contouren van een 'tussenwereld' zichtbaar worden. In zo'n 'tussengebied' vindt onze ontmoeting met een ander '*propre corps*' plaats.

Tenslotte bespreken wij de taal, een uitdrukkingsinstrument in de tussenmenselijke communicatie (paragraaf 4). Maken wij ons door middel van ons lichaam op een vrij onbevangen, 'onbewuste' wijze aan de ander bekend (lichaamstaal), voor het spreken geldt dat anders. Om te kunnen communiceren moet een gemeenschappelijke taal gesproken worden, al geeft dat op zich geen garantie dat wij de ander ook werkelijk 'verstaan'.

#### \*1\* Introductie tot het 'probleem' van de ander

In het '*Avant Propos*' relateert Merleau-Ponty de fenomenologische methode aan het 'probleem' van het kennen van de ander. Hij doet dat voornamelijk door in gesprek te treden met geestverwanten, in dit geval met Husserl. Zo zagen wij reeds dat de fenomenologische reductie zich als existentie openbaart in de *concrete wereld*. Dat heeft onmiddellijk gevolgen voor het kennen van de ander. De reductie kan nooit een uitdrukking zijn van een transcendentiaal idealisme, omdat daarmee de concrete eigenheid van het subject ontkend wordt en de wereld doorzichtig. De werkelijkheid van de concrete wereld is een solide weefsel (*tissu solide*) en geen object waarvan ik de wet van samenstelling bij voorbaat in mijn bezit heb (PP, p.V). Dit 'weefsel' wacht ons oordeel niet af, maar is er om te waargenomen en geïnterpreteerd te worden. Daarom is de mens aan-de-wereld (*au monde*) en kent hij zichzelf slechts in de wereld: een subject toegewijd aan de wereld (PP, p.V). Op eendere wijze is de mens 'aan-de-ander', toegewijd aan de ander.

Merleau-Ponty verzet zich tegen een consequent doorgevoerd transcendentiaal idealisme, dat de wereld beschouwt: "(...) als een eenheid die voor Paul en Pierre een gemeenschappelijke waarde heeft, waarin hun perspectieven elkaar kruisen (*se recouperent*) en die het 'bewustzijn van Pierre' en het 'bewustzijn van Paul' met elkaar doet communiceren, omdat de waarneming van de wereld 'door Pierre' niet tot stand komt door Pierre, en de waarneming van de wereld 'door Paul' niet tot Paul behoort, maar in elk van beiden tot stand komt door een vóór-persoonlijk bewustzijn, waartussen de communicatie geen enkel probleem oplevert (...)'' (PP, p.VI). Maar op dat punt ligt juist wel een probleem, meent Merleau-Ponty: een consequent transcendentiaal idealisme dat de concrete eigenheid van het subject verloochent, ontnemt de wereld haar transcendentie en ondoorschijnendheid, en heeft geen referenties aan de concrete wereld: "De reflexieve analyse kent het probleem van de ander niet, evenmin als het probleem van de wereld (...)" (PP, p.VI). De ander en ik zijn in het licht van de reflexieve analyse zonder hier en nu, zonder plaats, zonder lichaam, als één en hetzelfde in een wereld die de verbinding van alle geesten vormt: "Het is dan niet moeilijk om te begrijpen hoe Ik de Ander kan denken, omdat Het Ik en bijgevolg het Ander opgenomen zijn in het weefsel (*tissu*) van de fenomenen en eerder als geldend dan als existierend worden opgevat" (PP, p.VI).

Zo is het dus niet: er bestaat wel degelijk een 'probleem' van de ander voor Husserl. Wanneer wij, de ander en ik, werkelijk de een voor de ander zijn, dan moeten wij aan elkaar verschijnen, dan moeten wij beiden een

buitenkant hebben, dan moet er behalve het perspectief van het Pour Soi een perspectief van het Pour Autrui zijn, en wel mijn blik op de ander en de blik van de ander op mij (PP, p.VI/VII). Deze perspectieven staan niet zomaar in elk van ons naast elkaar, want dan ben ik het niet die door de ander zou worden gezien en is het niet de ander die ik zou zien: "Ik moet mijn buitenkant zijn en het lichaam van de ander moet zichzelf zijn. Deze paradox en deze dialectiek van het Ik en de Ander zijn alleen mogelijk als het Ego en het Alter Ego door hun situatie gedefinieerd worden en niet vrij zijn van elke gebondenheid (...)" (PP, p.VII). Reflectie op mijn gesitueerd-zijn leert mij dat ik niet alleen mijn eigen aanwezigheid ontdek, maar bovendien de mogelijkheid van een 'vreemde toeschouwer': de 'ander'. Door de overwaardering van het kennisaspect ('Cogito') devalueerde de waarde van de waarneming van de ander en ontstond het idee dat het Ik slechts voor zichzelf toegankelijk was: "Wil de term 'ander' geen lege term zijn, dan moet mijn existentie zich nooit laten reduceren tot het bewustzijn dat ik van mijn existentie heb, het moet ook het bewustzijn omvatten dat *men* ervan kan hebben (...). Het *Cogito* moet mij in de situatie ontdekken en alleen op deze voorwaarde kan transcendentale subjectiviteit, naar de woorden van Husserl, intersubjectiviteit *zijn*" (PP, p.VII).<sup>2</sup>

#### \*2\* Het lichaam van de ander

Merleau-Ponty begint het tweede deel van de 'Phénoménologie' met de veel geciteerde passus: "Het eigen lichaam bevindt zich in de wereld, zoals het hart in het organisme" (PP, p.235). Zoals het hart de 'innerlijke bezieling en voeding' van het organisme is, staat mijn lichaam in de wereld en vormen zij gezamenlijk 'één enkel systeem'. (PP, p.235). Het lichaam is meer dan een lichaam zonder meer: het is het 'corps propre', waarvan de betekenis in een vertaling als 'eigen lichaam' niet volledig wordt gedekt.<sup>3</sup> Bedoeld wordt het 'eigenlijke', het 'wezenlijke' lichaam, als karakterisering van het ge- of beleefde lichaam.

In dit 'lichaam' ligt de oorsprong van onze waarneming en ons kennen. Om via de waarneming onze kennis van de wereld en de ander te verdiepen, is een theorie omtrent het ge(be)leefde lichaam onontbeerlijk. Daartoe moet iedere objectivatie vermeden worden: "(...) ons lichaam is geen object voor een 'ik denk': het is een geheel van geleefde betekenissen (significations vécues) op weg naar hun evenwicht" (PP, p.179). Daarom is het lichaam niet met een fysiek object te vergelijken: het lichaam is eerder een 'kunstwerk' (PP, p.176). Zoals een roman, een gedicht, een schilderij of een muziekstuk 'individueel' zijn, waarbinnen de uitdrukking en het uitgedrukte niet van elkaar onderscheiden kunnen worden, zo moeten wij het lichaam beschouwen: "In deze zin is ons lichaam te vergelijken met een kunstwerk. Het is een knooppunt (noeud) van levende betekenissen en niet de wet van een bepaald aantal op elkaar afgestemde variabele termen" (PP, p.177)

Een visie op het levende, belevende lichaam is nodig om te begrijpen in welke relatie mensen tot de wereld staan. Zoals ik mij op een bijzondere manier tot mijn lichaam verhoud, zo verhoud ik mij tot de wereld en de ander. Ten aanzien van het lichaam stelt Merleau-Ponty: "Maar mijn lichaam bevindt zich niet vóór mij, ik ben in mijn lichaam, of beter, ik ben mijn lichaam" (PP, p.175). Of, zoals meer beeldend gesproken kan worden: ik 'bewoon' mijn lichaam.<sup>4</sup> Dit 'bewonen' geldt ook mijn relatie tot de ander. De anderen 'tonen' ons hun lichaam. Zodra wij hen ontmoeten, 'betreden' wij hun wereld en 'bewonen' wij hen, overbruggen wij de afstand die hen van ons scheidt: "Het lichaam is het voertuig van het zijn-aan-de-wereld (être au monde), een lichaam hebben betekent voor een levend wezen zich inpassen (se joindre) in een bepaalde omgeving, op te gaan in bepaalde projecten, ermee voortdurend een verbintenis (engager) aangaan" (PP, p.97, 163). Ik zie mijzelf zoals de ander mij ziet. Ik zou eigenlijk, om mijzelf te kunnen waarnemen, een tweede lichaam moeten hebben dat zelf niet waarneembaar is. Dit effect treedt op als op straat onverwacht een spiegel mijn beeld weerkaatst en ik mijn blik betrap (PP, p.107).

Met een voorbeeld verduidelijkt Merleau-Ponty dit: proberen wij een draad door een naald te steken, dan zoeken wij niet eerst naar onze handen en vingers, omdat dit geen objecten zijn die gevonden moeten worden in een objectieve ruimte: "(...) maar reeds door de waarneming van naald en draad in beweging gezette vermogens, eind- en middelpunt van de 'intentionele draden' die het met de gegeven objecten verbinden" (PP, p.123). Op dezelfde wijze zijn wij in ons waarnemen, ons 'zoeken', via 'intentionele draden' met de ander verbonden. Daarom moet het onderzoek van het lichaam van het objectieve naar het fenomenale worden verschoven. De vraag naar het lichaam van de ander is dan beter te stellen: "(...) vanaf nu gaat het erom te weten waarom er van mij en van mijn lichaam twee zienswijzen zijn: die van mijn lichaam-voor-mij en die van mijn lichaam-voor-de-ander, en hoe deze twee

systemen verenigbaar zijn. Want het is natuurlijk niet voldoende om te beweren dat het objectieve lichaam tot het 'voor-de-ander' en mijn fenomenale lichaam tot het 'voor-mij' zou behoren, en men kan het stellen van het probleem van hun betrekkingen niet vermijden, daar het 'voor-mij' en het 'voor-de-ander' coëxisteren in dezelfde wereld, zoals aangetoond wordt door mijn waarneming van een ander, die mij onmiddellijk tot de objectieve orde voor hem herleidt" (PP, p.123).

Dit 'coëxisteren in dezelfde wereld' vormt het kernpunt van onze pedagogische vraagstelling naar de beleving van de ander. Want hoe kunnen mensen in één en dezelfde fenomenale wereld leven als de één de ander objectiveert? Het voorbeeld laat zien dat ik niet 'hier' ben, bij mijn vingers, of bij het zoeken naar mijn vingers, maar 'daar' bij datgene waarop ik gericht ben, bij naald en draad in dit geval. Ik (hand en vingers) en de instrumenten waarmee ik werk, vormen één fenomenale ruimte, één toneel, één handelingssysteem. Dit geldt niet slechts voor het andere, maar ook mijn intentionele pedagogische ontmoeting met de ander.

Merleau-Ponty werkt dit gegeven in de 'Phénoménologie' in het hoofdstuk '*De ander en de menselijke wereld*'<sup>5</sup> verder uit. In het volgende worden daarvan de meest relevante passages belicht.

Wij zijn eraan gewend de handelingen van anderen vanuit de onze te begrijpen - het 'men' of het 'wij' vanuit het Ik - al zegt dit op zich niet veel: "Toch doet juist hier zich de vraag voor: hoe kan het woord 'Ik' zich in de meervoudsvorm omzetten, hoe kan ik spreken van een ander Ik dan het mijne, hoe kan het bewustzijn, dat als zelfkennis in beginsel altijd in de orde van het Ik verkeert, gevat worden in de orde van het Jij en daardoor in de wereld van het 'Men'?" (PP, p.400/401).

Om uit deze impasse te geraken moeten wij ons richten op de 'wereld' waarin mijn lichaam en dat van de ander samen bestaan. Die wereld heeft een 'anonieme existentie', de orde van het 'men'. Dat is geen kwestie van analogie (van 'ik' naar 'wij' of 'men'), maar bevindt zich reeds op het niveau van de gezamenlijke lichamelijke met de ander. Om die reden ligt de eerste aanzet tot het oplossen van deze problematiek in de dimensie van het 'eigen lichaam' als anonimiteit (PP, p.401). Daartoe is het nodig de objectief-wetenschappelijke methoden, voor wie 'de existentie van de ander' volgens Merleau-Ponty werkelijk een moeilijkheid en een ergernis is (PP, p.401), te verlaten. Het objectieve denken kent het 'belevingslichaam', het 'lichaam-aan-de-wereld' niet. Ons ervaringssysteem is daar een 'bundeling van fysisch-mathematische correlaties' en het lichaam een deelgebied van de wereld, een object voor de bioloog of een opeenhoping van organen, zoals de anatomische handboeken leren. Het bewustzijn kan zich in zo'n 'bloederige hoop vlees' nooit verbergen, laat staan een ander bewustzijn ontmoeten. Daarom blijft het lichaam van de ander, evenals dat van mijzelf, voor de objectieve wetenschappen 'onbewoond'; het blijft louter object voor het bewustzijn dat het denkt of constitueert (PP, p.401).<sup>6</sup>

Het objectieve denken kent slechts twee zijnswijzen (*deux modes d'être*): "(...) het op-zich-zijn (*l'être en soi*), dat het zijn is van de in de ruimte uitgespreide objecten, en het voor-zich-zijn (*l'être pour soi*), dat het zijn is van het bewustzijn" (PP, p.401/402).<sup>7</sup> Om de ander vanuit die visie te bestuderen moet hij enerzijds onderscheiden worden van mijzelf door hem in de objectwereld te plaatsen. Maar anderzijds moeten wij hem als bewustzijn denken, als zijnssoort zonder buitenkant, hetgeen niet mogelijk is. In het objectieve denken is dus geen plaats voor de ander en voor een veelheid van bewustzijnen (PP, p.402).

Door het lichaam in onmiddellijke relatie met de wereld te bekijken wordt het dualisme van het objectieve denken doorbroken. Beschouwen wij mijn lichaam als 'beweging naar de wereld', dan is omgekeerd de wereld 'steunpunt van mijn lichaam'. Beide zijn nooit voltooid, maar verhouden zich als in een spanningsveld tot elkaar. In deze dubbele beweging ontstaat een *tussengebied* als een dialectische synthese tussen het 'en soi' en 'pour soi': "Op het moment waarop het lichaam zich terugtrekt uit de objectieve wereld en zo tussen het zuivere subject en object een derde zijnssoort (*troisième genre d'être*) gaat vormen, verliest het subject zijn helderheid en doorschijnendheid" (PP, p.402). In deze 'derde zijnswijze' is het onderscheid tussen subject en object opgeheven en is de lichamelijke de zijnswijze zelf. Het lichaam is niet langer het transcendentale subject maar als het ware 'exentrisch' geworden. Het lichaam is dan ingevoegd in het systeem 'wereld-individu' - 'inherent aan de dingen' - en het bewustzijn ontdekt zich in de ondoordringbaarheid (*opacité*) van een oorspronkelijk verleden. Dat maakt het 'probleem' van de ander minder problematisch: "Als ik dit inherent-zijn van mijn bewustzijn aan zijn lichaam en aan zijn wereld ervaar, dan vormen de waarneming van de ander en de veelheid van bewustzijnen niet langer een probleem" (PP, p.403). Is mijn lichaam geen object voor mij, dan is het lichaam van de ander dat evenmin. De

andere lichamen die ik waarneem zijn ook door bewustzijn bewoond, al is het niet eenvoudig de strekking daarvan te vatten, meent Merleau-Ponty. Om dat te kunnen moet het oude begrip dat wij van het lichaam en het bewustzijn hebben, grondig worden gewijzigd (PP, p.403).

Door het lichaam te omschrijven als 'fenomenaal lichaam', 'lichaam-voor-ons', 'lichaam van de menselijke ervaring' of 'waarnemingslichaam', en het bewustzijn als 'existentie', 'waarnemingsbewustzijn', 'zijn-aan-de-wereld' in plaats van als 'zijn-voor-zich', kunnen wij de 'ander' in ons leven een plaats geven, localiseren: "(...) want slechts zo zal de ander kunnen verschijnen in het hoogtepunt van het fenomenale lichaam ervan en een soort 'woonplaats' ('localité') verkrijgen" (PP, p.404). Door deze fenomenologische reflectie op het lichaam krijgt onze relatie met de ander een 'ruimtelijk' kader, een 'veld' van coëxistentie met de ander. Daar is 'zien' geen 'denken te zien', maar een: "(...) blik die grip krijgt op een zichtbare wereld, en daarom kan er voor mij ook de blik van de ander zijn (...). Op eenzelfde wijze begrijp ik ook de ander. Ook hier vind ik slechts het spoor van een bewustzijn, dat mij ontsnapt is in zijn actualiteit, en wanneer mijn blik een andere blik kruist, dan voltrek ik de vreemde existentie opnieuw in een soort reflectie" (PP, p.404).

Toch benadrukt Merleau-Ponty voortdurend dat het niet mogelijk is de ander ooit volledig te kennen, net zo min als wij onszelf zullen kennen. De ontwikkeling van het jonge kind leert hoe de mimische, lichamelijke overeenkomst tussen mij en de ander intersubjectieve betekenis heeft. Het kind neemt zijn intenties in zijn lichaam en in dat van de ander waar. Die overeenstemming levert weliswaar een leidraad voor de methodische kennis van de ander, maar leert ons nog niets over de existentie van de ander (PP, p.405). Dit leidt tot het volgende inzicht: "Tussen mijn bewustzijn en mijn lichaam, zoals ik het beleef, tussen dit fenomenale lichaam en dat van de ander, zoals ik het van buiten zie, bestaat een innerlijke betrekking, die de ander als een voltooiing van het systeem laat verschijnen. De evidentie van de ander is mogelijk, doordat ik voor mijzelf niet doorzichtig ben en doordat mijn subjectiviteit haar lichaam achter haar aan trekt" (PP, p.405). Dit betekent dat ik de ander nooit als een echt Ik kan denken, omdat ik mijzelf niet als louter object voor hem kan denken. Als de ander een 'probleem' voor mij is, ben ik dat tegelijkertijd voor mijzelf, wat ons een soort saamhorigheid verleent. Onze perspectivische beelden zijn niet afzonderlijk van elkaar te verwerklijken, maar glijden spontaan in elkaar over. Ik kan de ander nooit in mijn perspectief op de wereld opsluiten, omdat dit perspectief geen vaste grenzen heeft: "(...) beiden zijn wij opgenomen in één enkele wereld, waaraan wij allen als anonieme waarnemingssubjecten deelnemen" (PP, p.406).

Anonimiteit is essentieel voor ons begrip van de ander. Daartoe moet deze problematiek op twee niveaus worden begrepen. Er is zowel sprake van 'coëxistentie van psychofysische subjecten in een natuurlijke wereld' als van 'mensen in een "culturele" wereld'. Mensen zijn psychofysische subjecten die door middel van hun zintuigen met elkaar kunnen communiceren. Merleau-Ponty omschrijft dit waarnemingsproces als volgt: "Zodra mijn blik op een levend en al handelend lichaam valt, verkrijgen de objecten er omheen meteen een nieuwe betekenislaag. (...) Rond het waargenomen lichaam ontstaat een maalstroom, waarheen mijn wereld toegetrokken wordt en als het ware in wordt meegezogen" (PP, p.406). De dingen verliezen dan hun anonimiteit, veranderen van betekenis en wachten op een andere behandeling.

Dit geldt ook voor het lichaam van de ander dat ik ontmoet: er is dan iemand anders die een zekere omgang met dingen heeft die tot dan toe alleen van mij waren. Iemand bedient zich nu van de mij vertrouwde objecten. Dat is de ander, 'een tweede als ikzelf', omdat dit lichaam dezelfde structuur heeft als het mijne. Mijn lichaam neemt het lichaam van de ander waar en ontdekt daarin een vertrouwde manier van omgaan met de wereld, als een wonderlijke verlenging van zijn eigen intenties: "(...) zoals de delen van mijn lichaam gezamenlijk een systeem vormen, zijn in het vervolg ook het lichaam van de ander en het mijne een enkel geheel, twee kanten van één en hetzelfde fenomeen, en de anonieme existentie waarvan mijn lichaam op elk moment het spoor is, bewoont voortaan beide lichamen tegelijk. Dit schept echter slechts een levende ander en nog geen ander mens" (PP, p.406).

De ander bestaat voor mij op een manier die te vergelijken is met het voeren van een gesprek: "In de ervaring van de dialoog constitueert zich tussen de ander en mij een gemeenschappelijke grond (terrain commun), mijn denken en het zijne vormen slechts één enkel weefsel (tissu), mijn woorden en die van mijn gesprekspartner worden opgeroepen door de staat van de discussie, zij voegen zich in een gemeenschappelijke handeling, waarvan geen van ons beiden de schepper is. Er is aldus een zijn-met-z'n-tweeën (être à deux) (...) wij zijn elkaars



medewerkers in een volkomen wederkerigheid, onze perspectieven glijden in elkaar over, wij coëxisteren door één en dezelfde wereld heen" (PP, p.407).<sup>8</sup> De waarneming van objectieve gedragingen van de ander kan ons dus nooit op het niveau van de anonieme existentie de existentie van de andere mens aanreiken. Om tot die 'kennis' te geraken moet de 'ervaring van de ander' fenomenologisch worden geanalyseerd.<sup>9</sup>

### \*3\* Geleefd solipsime

Toch is Merleau-Ponty nog niet geheel tevreden, wat blijkt uit zinnen als: "Maar is het werkelijk de ander die wij op deze manier bereiken?" (PP, p.408). Met deze woorden opent hij de paragraaf waarin een eerste notie omtrent de 'tussenwereld' ontstaat. Het probleem waarvoor hij staat wordt door Merleau-Ponty als volgt omschreven: "Wanneer het waarnemende Ik werkelijk een Ik is, dan kan het daarbij geen ander waarnemen; is het waarnemende subject echter anoniem, dan is de door hem waargenomen ander dit ook. Wanneer wij in dit collectieve bewustzijn de verscheidenheid van bewustzijnen zouden willen laten verschijnen, komen wij dezelfde moeilijkheden tegen, waaraan wij meenden te zijn ontsnapt" (PP, p.408/409).

Om uit die paradox te geraken keert Merleau-Ponty naar de oorsprong van de ontmoeting: de waarneming van de ander in zijn gedragshouding, zoals bijvoorbeeld de wijze waarop iemand zijn woede of verdriet uit. Ik krijg geen inzicht in de ander door te proberen de 'innerlijke' ervaring van die emoties over te nemen; de emoties van de ander hebben nooit dezelfde betekenis als zij voor mij hebben. Voor mij zijn het slechts vertegenwoordigde situaties, terwijl het voor de ander geleefde situaties (*situations vécues*) zijn (PP, p.409). Zo kan ik wel deelnemen aan het verdriet van mijn vriend Paul, maar het blijft altijd zijn verdriet. Ik heb slechts verdriet omdat hij verdriet heeft; onze situaties overlappen elkaar niet, zelfs niet als wij denken dat dit wel zo is. Zelfs als wij samen een plan opzetten, is dat niet een enkel plan. Wij hebben ieder onze eigen intenties en wij houden ons daaraan op onze eigen wijze, omdat Paul Paul is en ik ik ben: "Hoezeer het bewustzijn van ons beiden ook probeert dwars door onze eigen situaties heen een gemeenschappelijke situatie op te bouwen, waarin elk met het andere communiceert, het blijft toch vanuit de grond van de subjectiviteit dat elk deze 'enige' wereld ontwerpt" (PP, p.409). Van buitenaf gezien op reflexief niveau blijft het solipsisme altijd bestaan: hoe ik ook probeer mij in het verdriet van de ander in te leven, het blijft altijd zijn verdriet.<sup>10</sup>

De problemen omtrent de waarneming van de ander gelden dus niet alleen voor de reflexieve analyse of het objectieve denken, maar zitten ook in onszelf: "De moeilijkheden van de waarneming van de ander (...) verdwijnen niet allemaal met de ontdekking van de gemeenschappelijke gedragswijzen. (...) Het conflict van het ik en van de ander ontstaat niet pas wanneer men de ander probeert te *denken* (...) het is er reeds wanneer ik de ander probeer te leven (*vivre autrui*), bijvoorbeeld in de verblinding van de opoffering" (PP, p.409). Merleau-Ponty komt dan tot zijn voor ons cruciale uitspraak: "Ik sluit een overeenkomst (*pacte*) met de ander, ik heb besloten in een tussenwereld (*intermonde*)<sup>11</sup> te leven, waarin ik evenveel plaats inruim voor de ander als voor mijzelf. Maar deze tussenwereld (*intermonde*) is nog altijd een ontwerp van mijn kant, en het zou huichelachtig zijn te menen, dat ik het beste met de ander voor heb, *zoals ik het beste voor heb met mijzelf*, omdat zelfs deze gehechtheid aan het belang van de ander nog van mij afkomstig is. Zonder wederkerigheid is er geen alter Ego, daar anders de wereld van de één die van de ander insluit en de één zich ten bate van de ander vervreemd voelt" (PP, p.409/410).<sup>12</sup> Ook al cijfer ik mijzelf weg ten bate van de ander, toch blijft het solipsisme bestaan. De wens het beste met de ander voor te hebben is nog altijd van mijzelf afkomstig. Zelfs al zou ik de ander op deze manier proberen te 'leven', dan kan het 'conflict' omtrent mij en de ander niet volledig worden opgelost.

Dit geldt zelfs voor de meest fundamentele en intieme tussenmenselijke verbintenis: de liefdesrelatie: "Zo ongeveer gaat het ook bij een paar, waarbij de liefde niet gelijk over beide kanten verdeeld is: de ene partner betreft zich volledig in deze liefde en zet erin zijn leven op het spel; de ander blijft vrij, deze liefde is voor hem slechts een bijkomstige manier van leven" (PP, p.410).<sup>13</sup> In zo'n relatie blijft er altijd sprake van een solipsisme dat niet overstegen kan worden: een geleefd solipsisme, dat zich op een voorbewust, anoniem vlak afspeelt. Zelfs als de coëxistentie door beiden in een gemeenschappelijke wereld (*monde commun*) geleefd (*vécue*) wordt, is het de vraag wie er dan communiceert en voor wie deze wereld bestaat: "En als iemand met iemand communiceert, als de tussenwereld (*intermonde*) geen onbegrijpelijk en soi is, als deze voor ons beiden moet bestaan, dan mislukt de communicatie opnieuw en handelt ieder van ons in zijn afzonderlijke wereld, zoals twee schaakspelers, die op 100 kilometer afstand van elkaar op twee verschillende borden hun zetten doen" (PP, p.410). De schakers kunnen

nog altijd elkaar telefonisch of schriftelijk hun zetten doorgeven, wat wil zeggen dat zij in zekere zin deel uitmaken van dezelfde wereld (PP, p.410). Zij veronderstellen in een 'tussen'wereld te leven, maar het 'tussen' is gebrekkig en geconstrueerd. In werkelijkheid zit elk van beiden in zijn eenzaamheid achter zijn eigen schaakbord. Maar zelfs al zitten schakers aan één bord en lijken zij dicht bij elkaar te zijn, dan is ook dat nog geen garantie om zekerheid over de ander te krijgen. Er is in wezen maar één zekerheid: "Voorzover ik geboren ben, een lichaam en een natuurlijke wereld heb, kan ik in deze wereld ook andere gedragingen vinden, waarmee de mijne zich vervlechten (s'entrelace) (...)" (PP, p.410).

Omdat het solipsisme zelf al een betrokkenheid op de ander veronderstelt maakt dit een uitweg uit het geleefde solipsisme mogelijk. De menselijke ontmoeting is nooit geheel geconstrueerd of te construeren en per definitie ambigu: de mens is niet slechts een individu, maar staat ook als medemens in de wereld, of in termen van Merleau-Ponty: afzondering (solitude) en communicatie kunnen nooit twee termen van een alternatief zijn, maar slechts twee momenten of twee zijden (faces) van één enkel fenomeen (PP, p.412). Deze ambiguïteit is cruciaal voor het begrijpen van de tussenmenselijke ontmoeting. De ene mens kan niet simpelweg bij de ander worden opgeteld. Altijd is er sprake van een dialoog, zelfs in de 'universele meditatie' van de filosoof, die hem boven de wereld verheft en hem schijnbaar absoluut vereenzaamt: "Het solipsisme zou slechts als strikte waarheid gelden voor iemand die erin zou slagen in zwijgzaamheid zijn eigen existentie vast te stellen (..) hetgeen onmogelijk is, omdat existen altijd een zijn-aan-de-wereld is" (PP, p.414). Het weten van de filosoof stoelt op de voorgegeven mening dat 'anderen' altijd *medestanders* zijn, *soortgelijken (consortes)*<sup>14</sup>: de relatie tot de ander is altijd transcendent: "De transcendentale subjectiviteit is onthulde subjectiviteit, namelijk aan zichzelf en aan de ander en in dit opzicht is zij intersubjectiviteit" (PP, p.415).

Op dit punt komt Merleau-Ponty terug op het thema van de waarneming, die begrepen moet worden om de problematiek rond het kennen van het andere en de ander tot een oplossing brengen. Als ik bijvoorbeeld zeg dat ik een asbak zie: "(...) veronderstel ik een ervaringsontwikkeling voltooid te hebben, die tot in het oneindige zou voeren, en betrek ik een gehele waarnemingstoekomst" (PP, p.415). Dit geldt ook als ik zeg dat ik iemand ken, of van iemand houd. Alleen al daarom zijn er voor ons dingen en anderen: niet op grond van een illusie, maar door een gewelddadige act, die de waarneming zelf is (PP, p.415).

In die optiek is het wijsgerig 'probleem' van de ander een bijzonder probleem van de waarneming. De waarneming is een transcendent probleem omdat het gaat om de vraag: hoe kan ik openstaan voor iets dat buiten mij ligt en toch alleen bestaat in zoverre ik er beleving van heb? Dit is vergelijkbaar met de vraag naar ons verleden dat er reeds is, voorafgaand aan elke opwekking van een herinnering. Op dezelfde wijze bestaan de wereld en de ander reeds als feitelijke transcendentie in mijn leven, voordat zij als uitdrukkelijke acten verschijnen (PP, p.418). Vanaf mijn eerste waarneming ben ik opgenomen in een transcendentaal veld, waarin elke afwezigheid de keerzijde van een aanwezigheid is en iedere stilte een bijzondere zijswijze van geluid (PP, p.418). In dit transcendentale veld, waarin de ander en ik daar elkaars keerzijden zijn, worden de contouren van een tussenwereld op een pre-reflexief niveau zichtbaar.

Met voorbeelden probeert Merleau-Ponty dit 'mysterie' van de wederkerigheid van de tussenmenselijke ontmoeting te verwoorden: zoals mijn leven onlosmakelijk aan de dood gekoppeld is, ben ik met de ander verbonden. Al kan ik mijn eigen dood niet denken, ik leef in een 'atmosfeer' van dood. De essentie van de dood blijft aan de horizon van mijn gedachten bestaan: "(...) zoals het moment van mijn dood een toekomst is die voor mij ontoegankelijk blijft, zo ben ik er ook zeker van dat ik de tegenwoordigheid van de ander aan hemzelf nooit kan beleven. Desondanks bestaat ieder ander onweerlegbaar voor mij (...) in een milieu van coëxistentie en heeft het leven zijn sociale klimaat, zoals het ook zijn geur van de dood meedraagt" (PP, p.418).<sup>15</sup>

Op vergelijkbare wijze raak ik in de ontmoeting met de ander in zijn 'atmosfeer', zijn 'geur'. In die 'tussenwereld' vloeien onze 'milieus' in elkaar over, vermengen onze 'geuren' zich met elkaar. Niet ik ben de bron van de tussenwereld, ook de ander niet; wij kunnen die niet logisch ordenen of construeren. De tussenwereld is er al vòdr elke constructie. Zoals de dood nooit volledig reflexief te vatten is, zo is de ander nooit geheel toegankelijk voor mij, en zal ik hem vanwege de hardnekkigheid van het solipsisme nooit volledig kennen. Toch ben ik op grond van mijn aan-de-wereld-zijn voor altijd en in alle omstandigheden met hem geëngageerd.

\*4\* De taal van de ander

Evenals het lichaam is de taal een uitdrukkinginstrument naar de wereld en naar de ander. Daarom ligt aan de taal eenzelfde soort problematiek als aan het lichaam ten grondslag. Fenomenologisch beschouwd veronderstelt taal het denken niet, maar voltrekt het. Dit heeft directe gevolgen voor onze kennis van de ander. Wanneer de taal het denken zou veronderstellen, zou de ervaring van het elkaar verstaan een illusie worden: "Een bewustzijn construeert (...) een taalsysteem (machine de langage), dat een ander bewustzijn in de gelegenheid zal stellen om dezelfde gedachten voort te brengen, maar er speelt zich dan tussen de een en de ander niets werkelijk af" (PP, p.208).<sup>16</sup> Mensen komen dan niet werkelijk tot elkaar; ze construeren slechts een gespreksruimte waarin men wel tot elkaar spreekt maar niet 'verstaat'. Merleau-Ponty kiest voor een andere benaderingswijze.

De problematiek van het 'verstaan' is inherent aan de dubbelzinnigheid van de fenomenologie: "Men kan slechts tot ons spreken in een taal die wij reeds verstaan (...) "(PP, p.208). Dit 'verstaan' is méér dan een louter uitspreken en begrijpen van woorden.<sup>17</sup> Een werkelijk 'verstaan' is pas mogelijk op een pre-reflexief niveau, waar gebaren de plaats van woorden innemen. Taal is een gebaar naar de ander, al is dit niet probleemloos: "Bij het begrijpen van de ander is het probleem altijd onbepaald" (PP, p.208). De oplossing van het probleem blijkt pas achteraf, zoals een filosofische tekst waarde krijgt, als het hoofdmotief van de filosofie die in de tekst uitgedrukt werd, eenmaal is begrepen. Dit geldt vooral het oorspronkelijke spreken, zoals een kind het eerste woordje spreekt, of de verliefde die voor het eerst zijn gevoelens voor de ander onder woorden weet te brengen, 'de eerste mens die sprak', de schrijver of de filosoof die buiten de gewone tradities een primordiale ervaring tot leven wekt (PP, p.208).<sup>18</sup>

Dit betekent dat wij ons geen verkeerd of idealistisch beeld moeten scheppen ten aanzien van onze mogelijkheden de ander via de dialoog te kennen. Ook al 'begrijpen' wij de woorden die de ander spreekt, dat brengt ons nog niet tot een beter 'begrip' van de ander. Om de ander te begrijpen is een gevoelsmatig begrijpen nodig, een 'verstaan' als primordialiteit. Taal is weliswaar een instrument om de ander te leren 'kennen' of te 'begrijpen', voorzover het niet in de eerste plaats een 'intellectueel kennen' of 'begrijpen' betreft: "Zo is er dus een soort overname van het denken van de ander dat zich door het woord heen voltrekt, een reflectie in de ander, een vermogen om *de ander na te denken*, waardoor onze eigen gedachten worden verrijkt" (PP, p.208).<sup>19</sup> Door de ander 'na te denken', 'verstaan' wij hem, al moet daarvoor de betekenis van de taal tot een 'handelingsbetekenis' verruimd worden, waarmee 'taal' tot 'lichaamstaal' wordt.

De vanzelfsprekendheid van een interne relatie is ver te zoeken wanneer men een vreemde taal leert, of zich moet inwerken in een tekst die op een ander terrein ligt, dan men gewend was. In een vreemd land leert men de betekenis van de woorden pas goed begrijpen, als men zich bewust wordt van de plaats die ze innemen in een handelingscontext, vooral als men deelneemt aan het leven in dat land (PP, p.209). Dit geldt ook voor het luisteren naar ontoegankelijk geachte muziek, het kijken naar een schilderij dat aanvankelijk niets zegt, of het luisteren naar een onbekende filosofische tekst. Al gauw openbaart zich dan een zekere 'stijl', waardoor men in een 'sfeer' wordt gebracht. De fixatie op het onbekende is dan minder; de werkelijke betekenissen liggen in de woorden: "Het woord is een werkelijk gebaar en draagt zijn zin in zich, zoals het gebaar de zijne bevat. Dat is het wat communicatie mogelijk maakt" (PP, p.214).

Het lichamelijke gebaar en de taal zijn dus in essentie aan elkaar gelijk: "Ik 'grijp' naar een woord, zoals mijn hand zich naar een stekende plek op mijn lichaam begeeft, zo heeft het woord een zekere plaats in een talige wereld, het is een deel van mijn uitrusting (...)" (PP, p.210). Op dezelfde wijze komen kinderen tot hun taalgevoeligheid: zij leren de menselijke wereld pas begrijpen door zich erin te bewegen. Taal wordt daarmee tot een lichamelijke aangelegenheid.

Via de existentiële betekenis van de taal wordt duidelijk dat 'begrijpen', in de zin van 'verstaan', niet in de gesproken of geschreven woorden ligt, maar elders: "Onder de conceptuele betekenis van de woorden ontdekken wij hier een existentiële betekenis, die niet alleen door hen wordt overgedragen, maar die hen bewoont en die er onafscheidelijk van is" (PP, p.212).<sup>20</sup> Tussen beide betekenislagen bevindt zich een 'derde' laag, die de andere integreert tot een nieuw geheel: 'een nieuw zintuigelijk orgaan'<sup>21</sup>, 'een nieuw veld', 'een nieuwe dimensie voor onze ervaring'. Op dezelfde wijze als bijvoorbeeld de muzikale betekenis van een sonate onlosmakelijk verbonden is met de tonen die haar dragen, wordt de persoon van de acteur onzichtbaar, als hij zich vereenzelvigd met het toneelpersonage, door 'in zijn huid te kruipen'. De tekens gaan dan onder in hun betekenis: "De beschikbare tekens

vervlechten (s'entrelacent) zich plotseling volgens een tot dan toe onbekende wet en een nieuw cultureel zijn heeft zich eens en vooral in een bestaan ingeleid" (PP, p.213).

Om tot die betekeniskern te komen, moeten wij met kracht door de woorden breken: "Onze kijk op de mens zal oppervlakkig blijven, zolang wij niet teruggaan naar deze oorsprong, zolang wij niet onder het gedruis van de woorden het oorspronkelijke stilzwijgen terugvinden, zolang wij niet het gebaar beschrijven dat door de stilte heenbreekt. Het woord is een gebaar en zijn betekenis een wereld" (PP, p.214).<sup>22</sup> Via deze 'daad van geweld' komen wij tot de 'wereld van de stilte', waar men het meest zichzelf is en onze 'kennis' van de ander ontkiemt. Samen 'beschrijven' wij dan in een 'wederzijdse overeenstemming' (réciprocité) onze gezamenlijke intenties en gebaren. Zo kijk ik niet naar iemands woedegebaar zoals ik naar de kleur van een tapijt kijk; ik hoef niet eerst die gevoelens bij mijzelf op te roepen, die ik had toen ik zelf zo'n gebaar maakte. Ik neem de woede niet waar als een psychisch feit, dat zich achter het gebaar zou verbergen: "(...) maar ik lees de woede af in het gebaar: het gebaar *laat mij niet denken* aan de woede, maar is de woede zelf" (PP, p.215). Dat blijkt ook uit onze reactie op situaties die wij onbegrijpelijk achten: "De seksuele mimiek van honden 'begrijp' ik niet, om maar te zwijgen van die van de meikever of van de bidsprinkhaan. Ik begrijp zelfs niet de uitdrukking van emoties bij primitieve volken of in milieus, die al te ver van de mijne afstaan" (PP, p.215).<sup>23</sup>

Dit geldt ook voor de manier waarop kinderen vanuit hun 'kindercultuur' naar volwassenen kijken: "Als een kind toevallig getuige is van een seksuele scène, dan kan het die weliswaar ook begrijpen zonder de ervaring van het verlangen en de lichamelijke houdingen die dit verlangen uitdrukken, maar de seksuele scène zal slechts een ongewoon en verontrustend schouwspel voor hem blijven en zal geen betekenis voor hem hebben, wanneer het kind nog niet die mate van seksuele rijpheid bereikt heeft, waardoor dit soort gedrag voor hem mogelijk wordt" (PP, p.215).<sup>24</sup> Wij 'begrijpen' de gebaren niet 'dingmatig', omdat die op een menselijk niveau niet geleefd kunnen worden en 'object' blijven. Er is dan geen 'wederzijdse overeenstemming' mogelijk. De zin van de gebaren is niet louter gegeven, maar wordt *actief* 'begrepen' door een act van de ander, een act die niet verward moet worden met een bewerking van het kennen (PP, p.215).

Reflectie op de taal van het lichaam doet de vraag naar de zelfkennis ontstaan: in hoeverre moet ik mijzelf kennen om de ander te 'begrijpen', of is het omgekeerd? Merleau-Ponty laat zien dat de kennis van anderen tot betere zelfkennis leidt: "De communicatie, het begrijpen van gebaren, komt tot stand door de wederzijdse overeenstemming tussen mijn intenties en de gebaren van de ander, tussen mijn gebaren en de afleesbare intenties in het gedrag van de ander. Dat alles geschiedt alsof de intentie van de ander mijn lichaam bewoont en mijn intenties het zijne. (...) Zo is er tegelijk een bevestiging van de ander door mij en van mij door de ander" (PP, p.215/216). De intellectualistische analyses van de objectieve wetenschappen vervormden deze wederkerigheid van het 'expérience d'autrui'. Alleen een visie op het 'geleefde lichaam' kan de bestaande en verouderde opvattingen herstellen (PP, p.216). Het begrijpen van de taal van het lichaam is dan onontbeerlijk. Zoals ik met mijn lichaam niet alleen de dingen tot de mijne maak, in de dingen leef, leef ik in de ander: "Op dezelfde wijze begrijp ik de gebaren van de ander, niet door een act van intellectuele interpretatie; de communicatie tussen twee bewustzijnen is niet gefundeerd op de gemeenschappelijke zin van de ervaringen van beiden, maar zij fundeert deze zin eerst zelf. (...) Door mijn lichaam begrijp ik de ander, zoals ik ook door mijn lichaam de 'dingen' waarneem" (PP, p.216). Als in een soort 'blinde erkenning' (reconnaissance aveugle) sluit ik mij aan bij datgene wat ik waarneem, voorafgaand aan elke definiëring en intellectuele bewerking van betekenissen, zoals generaties lang seksuele gebaren 'begrepen' zijn, voordat de filosoof de intellectuele betekenis ervan wist vast te stellen (PP, p.216).

Voor het leren van een vreemde taal heeft dit de volgende consequenties: waar het louter lichamelijke gebaar op grond van een soort 'natuurlijke waarneming' onmiddellijk begrijpelijk is voor de ander, is dat voor het 'talige gebaar' niet zo. Dit 'gebaar' richt zich op een 'mentaal veld' dat niet direct voor iedereen toegankelijk is, omdat het op taal aangewezen is om zichzelf mee te delen (PP, p.217). Wat de natuur niet aandraagt, verschaft ons de cultuur: de eerder voltrokken uitdrukkingsacten brengen tussen sprekende subjecten een gemeenschappelijke wereld (monde commun) aan (PP, p.217). Daarheen verwijzen de woorden, zoals gebaren naar de zintuiglijk waarneembare wereld verwijzen. Wordt echter de emotionele zin van het woord erbij betrokken, dan krijgt de betekenis ervan een andere belevingswaarde. Daarom kan de '*volledige*' betekenis van een

taal nooit in een andere taal worden omgezet: "Ook al kunnen wij verschillende talen spreken, één van hen blijft altijd de taal waarin wij leven. Om zich een taal volledig eigen te maken, zou men de wereld waarin zij zich uitdrukt in zich moeten opnemen; wij behoren echter nooit tot twee werelden tegelijk" (PP, p.218).<sup>25</sup> Op dezelfde wijze kunnen wij de ander nooit in zijn *volle* betekenis 'verstaan'.

Merleau-Ponty licht dit toe met de roman 'The seven pillars of wisdom' van T.E.Lawrence. Lichaam en geest raken van elkaar los, zodra de auteur zich inleeft in de Arabische cultuur: "Soms ontspon zich zelfs tussen beide personages een conversatie in de leegte: dan was de waanzin nabij. Deze is, geloof ik, een ieder nabij, die de wereld tegelijkertijd wil zien door de sluiers van tweërlei zeden, van tweërlei beschavingsvormen en vanuit twee verschillende achtergronden" (PP, p.219). Eigenlijk schuift de mens over de gegeven natuurlijke wereld een menselijke wereld heen. Dat kan tot misverstanden leiden bij het zien van een Japanner die glimlacht als hij boos is: "Dat twee bewuste subjecten dezelfde organen en eenzelfde zenuwstelsel bezitten, maakt nog geenszins dat dezelfde emoties zich zowel bij de een als bij de ander in dezelfde tekens uiten. Wat van belang is, is de manier waarop zij gebruik maken van hun lichaam, de gelijktijdig voltrokken vormgeving van hun lichaam en van hun wereld in de emotie" (PP, p.220).

Op grond van deze voorbeelden stelt Merleau-Ponty vast dat de analyses van de taal en de uitdrukking beter geschikt zijn om de raadselachtige aard van het eigen lichaam aan het licht te brengen, dan de analyses van de ruimtelijkheid en de eenheid van het lichaam (PP, p.230). Het lichaam brengt uit zichzelf, en uit het niets, een 'zin' voort, om die op zijn omgeving en andere belichaamde subjecten te projecteren: het lichaam dat toont, het lichaam dat spreekt (PP, p.230). Hoe deze fenomenen op meer systematische wijze geanalyseerd kunnen worden zal uit het volgende hoofdstuk blijken.

### NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 3

1... Kwant noemt het 'lichaam-subject' (zijn vertaling van het 'propre corps') de 'grondontdekking' of het 'brandpunt' van Merleau-Ponty (Kwant, 1968a, p.25). De titel van Merleau-Ponty's hoofdwerk 'Fenomenologie van de waarneming' had naar zijn mening beter 'Wijsbegeerte van het lichaam-subject' of 'Het lichaam-subject' kunnen luiden (Kwant, 1968a, p.16 en 47).

Afgezien van het feit of termen als 'ik-lichaam, 'lichaam-subject' of 'lichaam-zelf' Merleau-Ponty's 'propre corps' goed weergeven, is het de vraag of de kwalificatie 'grondontdekking' juist is. Al staat het lichaam in de '*Phénoménologie*' centraal, dat impliceert nog niet dat Merleau-Ponty een 'fenomenologie van het lichaam' heeft gegeven. In eerste instantie is er sprake van een 'fenomenologie van de waarneming', of een 'fenomenologie van de waarneming van het lichaam', of nog nader gepreciseerd, een 'fenomenologie van de waarneming van het eigen lichaam en dat van de ander'.

2... Dit thema wordt ook behandeld in het essay '*Marxisme en filosofie*' (SNS, pp.253-277). De mens is geen betrekking die slechts in het denken bestaat: "(...) maar die hem zodanig in de wereld engageert dat hij een uiterlijke zijde, een buitenkant heeft, en tegelijk 'subjectief' en 'objectief' is" (SNS, p.263). De existentiële wijsbegeerte gaat uit van de existentie, een aan zichzelf overgeleverde activiteit, die noch in staat is zich aan deze situatie te onttrekken noch geheel in deze situatie op te gaan (SNS, p.271/272). Het subject is geen epistemologisch subject maar een 'menselijk subject', dat door een voortdurende dialectiek volgens zijn situatie denkt en categorieën vormt in contact met zijn beleving (*expérience*). Dit subject is niet alleen (het pure 'en soi'), maar bevindt zich temidden van anderen (als 'pour autrui'): "De transcendentale subjectiviteit is intersubjectiviteit, zegt Husserl" (SNS, p.272). Voordat wij reflecteren, existieren wij. De fenomenoloog beschrijft de geleefde wereld (*monde vécu* (*Lebenswelt*)), waar Cartesiaanse onderscheidingen nog niet gelden. Met dat idee evolueerde Husserl de 'statische fenomenologie' tot een 'fenomenologie in wording' (SNS, p.274).

3... Merleau-Ponty gebruikt het lichaamsbegrip niet altijd op dezelfde manier. Nu eens schrijft hij 'le corps propre', dan weer 'le propre corps' of, zoals in de meeste gevallen, 'le corps'. Dit maakt het niet gemakkelijk tot een juiste vertaling of interpretatie te komen.

4... Onze blik glijdt niet langs de objecten in ons blikveld, maar neemt er bezit van, 'bewoont' ze: "Zien betekent binnentreden in een universum van wezens die *zichzelf tonen*,

en zij zouden zich niet tonen als zij niet de mogelijkheid zouden hebben om verborgen te blijven achter elkaar of achter mijzelf. Met andere woorden: een object bekijken betekent dat men het gaat bewonen en van daaruit alle dingen gaat vatten naargelang het aanzicht dat zij naar het object toe keren" (PP, p.82). Dit 'bewonen' is essentieel in het vocabulaire van Merleau-Ponty. Als lichamelijke act zou 'habiter' ook als 'belichamen', 'incorporeren' vertaald kunnen worden.

5... '*Autrui et le monde humain*' (PP, pp.398-419). Veel interpreten hebben moeite met Merleau-Ponty's intersubjectieve visie, zoals hij die in dit hoofdstuk uiteenzet. Kwant noemt dit hoofdstuk over de ander ronduit 'een van de zwakste hoofdstukken van het boek' (Kwant, 1962, p.12).

Weinig consequent is de mening van Bakker hieromtrent. In zijn eerste studie over Merleau-Ponty staat hij stil bij het probleem van de intersubjectiviteit. Een kort hoofdstuk over dit onderwerp introducerend stelt hij: "De intersubjectiviteit, de coëxistentie zijn werkelijkheden waar Merleau-Ponty altijd grote wijsgerige belangstelling voor heeft gehad. Het is dan ook opmerkelijk, dat aan dit perspectief van zijn denken nauwelijks enige aandacht besteed is" (Bakker, 1965, p.108). Bakker wil dit verzuim goedmaken en behandelt het solipsisme, zij het uiterst summier. In de heruitgave echter komt het hoofdstuk over de intersubjectiviteit niet meer voor en is bovenstaand citaat eveneens verdwenen. Het vraagstuk van de intersubjectiviteit - "(...) een begrip, waarop we in dit verband even dieper moeten ingaan" (Bakker, 1975, p.77) - is ondergebracht als paragraafje in het hoofdstuk over het lichaam.

Ook Struyker Boudier heeft kritiek op dit hoofdstuk. Wanneer hij de 'ander' in Merleau-Ponty's paragraaf over de seksualiteit niet aantreft, zoals hij verwacht had, gaat hij te rade bij het hoofdstuk 'De ander en de menselijke wereld', maar ook nu moet hij concluderen dat deze analyses te 'mager' zijn: "Merleau-Ponty's beschrijving van de ander en van de menselijke wereld is te abstract, formeel en eenzijdig" (Struyker Boudier, p.112/113).

6... Het lichaam is méér dan een lichaam-van-vlees-en-bloed, of zoals Merleau-Ponty elders zegt: "(...) mijn lichaam is geen optelsom van bij elkaar geplaatste organen, maar een synergetisch systeem waarvan alle functies hernomen en verbonden worden in de algemene beweging van het zijn-aan-de-wereld (*être au monde*) (...)" (PP, p.270).

7... Elders stelt Merleau-Ponty dat een 'intellectueel ontwerp' nooit een 'existentieel ontwerp' van het leven en van de ander kan bieden; alleen in een 'werkelijk existentiële methode' is dat mogelijk (PP, p.506). De ervaring van de ander kan niet in twee categorieën gevat worden, zoals in het objectieve denken en in Sartre's reflexieve analyse gebeurt.

Men blijft dan binnen de abstractie en treedt niet buiten het alternatief van het 'en soi' en het 'pour soi'. In de aanblik die ik van mezelf heb zou zich dan mijn kwaliteit van 'mogelijke ander' moeten aftekenen. Ik zou dan slechts delen van de ander ontwaren; de rest bleef mij verborgen. Daarom is het zinloos de ander te objectiveren: "De ander-als-object is slechts een onoprechte zijnswijze van de ander" (PP, p.511).

8... Of, zoals Merleau-Ponty elders stelt: op het kruispunt van uiterlijk en innerlijk speelt zich ons leven met dat van de anderen af: "Wij zijn met de wereld en met de anderen verenigd in een kluwen van onontwarbare draden (une confusion inextricable)" (PP, p.518).

... Hier blijkt hoe licht de fenomenologie en de inderlijke zijnswijze lkaar raken. Kinderen ijken anders dan olwassenen. Zij leven in en wereld waarvan zij annemen dat die voor edereen toegankelijk is: en onbegrensde wereld, die et een vóór-kritisch ewustzijn wordt beleefd. inderen zien mensen als lege hoofden', gericht op én enkele, evidente wereld aarin alles zich afspeelt, oals zij menen dat dromen n hun kamer plaatsvinden: De anderen zijn voor het ind blikken die de dingen ezichtigen, zij hebben aast een materieel bestaan oor hem, zodat een kind ich kan afvragen, hoe het omt dat de blikken die lkaar kruisen, elkaar niet reken", citeert Merleau-onty bij Piaget (PP, .408). Merleau-Ponty volgt iaget niet in diens visie ls zouden kinderen pas op waalfjarige leeftijd het cogito' tot stand brengen. olgens Merleau-Ponty blijft et primitieve denken van de erste kindertijd in het even van de volwassene estaan. Object en subject



ijn dan nog ongescheiden  
an elkaar.

Elders stelt  
Merleau-Ponty: "Ik vat mijn  
lichaam als object-subject,  
men staat om te 'zien' en te  
lijden' (...)" (PP, p.111).  
Deze 'eenheid' is nog  
aanwezig in de vroeg-  
inderlijke beleving, waar  
het causale en duale denken  
ontbreekt en het subject en  
object nog ongescheiden zijn  
an elkaar: "De verbinding  
tussen subjectiviteit en  
objectiviteit, die reeds in  
het mythisch of kinderlijk  
bewustzijn bestaat en die  
nog steeds bestaat in de  
droom en de waanzin, die  
indt men des te sterker  
erug in de gewone beleving.  
Men leef nooit uitsluitend in  
antropologische ruimten, ik  
en door mijn wortels steeds  
verbonden met een  
natuurlijke en niet-  
menselijke ruimte" (PP,  
.339).

10... Bakker is een van de weinige interpreten die aandacht  
aan dit punt besteedt, al is zijn beoordeling negatief.  
Merleau-Ponty zou in de '*Phénoménologie*' niet verder komen dan  
de constatering dat er een 'geleefd solipsisme' blijft bestaan  
(Bakker, 1975, p.78).

11... De Duitse vertaling spreekt van: "(...) ich bin zum  
Leben in einer 'Mitwelt' entschlossen (...)" (p.408). Het  
begrip 'Mitwelt' is tussen aanhalingstekens geplaatst. Het  
communicatieve karakter is in deze vertaling meer  
verdisconteerd dan in 'Zwischenwelt', zoals men zou  
verwachten. In de Engelse vertaling is sprake van  
'interworld'. (Merleau-Ponty, *Phenomenology of perception*,  
Londen 1962, p.357).

2... In het hoofdstuk  
*Perception et épaisseur de*  
*'histoire'* brengt Robinet  
naar voren hoe in het  
directe contact met de  
wereld en met de  
politiek, Merleau-Ponty

aanleiding zag zijn denken  
e vernieuwen: "In die  
ussenwereld (intermonde)  
aarin onze daden gestalte  
rijgen en tot zichzelf  
nkeren, worden de  
cultuurlijke' objecten  
pontaan onderscheiden van  
e 'natuurlijke' objecten,  
ant de voetstappen van de  
ensheid hebben er hun  
ndruk in achter gelaten"  
Robinet, p.33). Robinet  
oelt impliciet op het  
ntermondebegrip in de  
*Phénoménologie*', getuige  
ijn verwijzing naar het  
réciprocité parfaite', dat  
en grondslag ligt aan het  
être à deux' in de dialoog.

13... De 'onderliggende beweging van het transcenderen', het  
gelijktijdige contact met mijn zijn en met het zijn van de  
wereld, manifesteert zich in de liefde, als uiterste  
consequentie van de ontmoeting met de ander: 'affectieve  
intentionaliteit'. Het gaat hier om de vraag hoe 'ware' en  
'valse' gevoelens te onderscheiden zijn. 'Engagement' betreft  
onze betrokkenheid op de ander, op de wereld. In de liefde is  
de ander bemiddelaar (médiateur) van mijn betrekkingen met de  
wereld (PP, p.433). Door 'echt' van de ander te houden beleef  
ik mijzelf in een diepgaande verhouding tot de ander en de  
wereld en word ik aangesproken in mijn totale aan-de-wereld-  
zijn, in tegenstelling tot een liefde zonder een in het  
subject gegronde innerlijke noodzaak, die slechts de persoon  
aanspreekt (PP, p.434). Reflectie op de liefde leert dat het  
een illusie is te menen dat het bewustzijn voor zichzelf  
doorzichtig is: "Indien wij gesitueerd zijn, dan zijn wij als  
omcirkeld, dan kunnen wij niet doorzichtig zijn voor onszelf  
en dat maakt, dat ons contact met onszelf zich alleen in  
dubbelzinnigheid (l'équivoque) kan voltrekken" (PP, p.437).

In zijn '*Grondslagen van een kritische psychologie*' schenkt  
De Boer aandacht aan dit gegeven. De mens is geen aan zichzelf  
doorzichtige geest. Pas door ervaring leert hij wie hij is en  
wat hij bedoelt: "De *condition humaine* is zodanig dat ik  
slechts door mij in feite te engageren wijzer kan worden, mijn  
'identiteit' kan ontdekken. Het heeft dan ook geen zin  
achteraf te zeggen: ik wist wel dat het op niets uit zou  
lopen. Als je het werkelijk wist, was je er òf niet aan  
begonnen òf je was ter kwader trouw. De laatste moralistische  
conclusie is alleen mogelijk wanneer mensen 'transparante  
geesten' zijn" (De Boer, p.96). De Boer verwijst naar Merleau-  
Ponty's problemen met Sartre's 'vervloekte luciditeit' en

vervolgt: "Er is - dat is een stelling die Merleau-Ponty er als het ware wil inhameren - een tussengebied tussen lukraak iets doen en volkomen luciditeit" (De Boer, p.69).

14... De cursivering is van Merleau-Ponty.

15... Objectieve waarheid is altijd objectieve waarheid-voor-mij. Al probeer ik zo onpartijdig mogelijk te zijn, ik kan nooit de subjectiviteit te boven komen, als ik niet de primordiale zekerheid zou bezitten het Zijn zelf te beroeren, of mij, voorafgaand aan elke stellingname, had ontdekt als 'gesitueerd' in een intersubjectieve wereld (PP, p.408). Elke wetenschap steunt op dit oorspronkelijke 'doxa'. Met het 'cogito' echter begint 'de strijd der bewustzijn', waarin men volgens Hegel uit is op de dood van de ander. Deze strijd kan alleen gevoerd worden wanneer men een gemeenschappelijke grond (terrain commun) heeft en men zich de vreedzame coëxistentie in de wereld van het kind herinnert (PP, p.408).

Merleau-Ponty werkt dit thema nader uit in het essay '*Het existentialisme bij Hegel*' (SNS, pp.125-139). Het bewustzijn van de dood (Hegel) is te vergelijken met het bewustzijn van de ander. Om tot het wezen van het bewustzijn van de dood te gaan, moeten wij de dood omzetten tot het leven, interioriseren. Zo moet ook het 'probleem' van de ander worden begrepen: "De enige ervaring die met een authentiek bewustzijn van de dood vergeleken kan worden, is de ervaring van de ander, omdat ik onder zijn blik slechts een ding ben, zoals hij slechts een deel van de wereld is onder mijn eigen blik. Elk bewustzijn streeft dus de dood van de ander na (...)" (SNS, 135). Maar ik voel me niet bedreigd door de ander wanneer ik op het moment waarop zijn blik mij tot object reduceert, mijn subjectiviteit blijf ervaren: "Het bewustzijn van het conflict is slechts mogelijk door die van een wederkerige relatie en van een menselijkheid die wij gemeenschappelijk hebben. Wij ontkennen elkaar niet als we elkaar als bewustzijn herkennen" (SNS, p.135). Zoals mijn bewustzijn als dood de bevestiging van mijn leven en van mijn zijn afsluit, zo sluit mijn bewustzijn van de ander als vijand, de bevestiging van de ander als gelijke af: "Ik kan niet alleen vrij zijn, alleen bewustzijn, alleen mens, en deze ander in wie ik allereerst mijn rivaal zie, is slechts mijn rivaal omdat hij mijzelf is. Ik bevind mij in de ander, zoals het bewustzijn van het leven zich bevindt in het bewustzijn van de dood. Sinds mijn geboorte ben ik dit mengsel (mélange) van leven en dood, eenzaamheid en communicatie, welke tot zijn oplossing voert" (SNS, p.136). Hegel zet de dood in leven om, terwijl voor Sartre de tegenstellingen van het 'Pour Soi' en het 'Pour Autrui' als in een 'verminkte dialectiek' 'ongeneeslijk' blijven (SNS, p.137/138).

Wij zagen reeds hoe op vergelijkbare wijze het subject en de temporaliteit in een wederkerige verhouding tot elkaar staan. De tijd verschijnt pas op het moment wanneer ik me er in het

heden toe uitstrek; ik ben geen toeschouwer van de tijd, maar ik voltrek de tijd (PP, p.481). Op dezelfde manier voltrek ik de ander. Zoals ik het verleden voltrek, voltrek ik de ander. De tijd wordt dan als subject begrepen en het subject als tijd (PP, p.483). Omdat ik een heden heb bestaat de tijd slechts voor mij; ik ben erin gesitueerd. Zo kan ook de ander slechts voor mij bestaan. Daarom is het moeilijk de tijd en de ander te 'zien', zoals ik ook mijn eigen gezicht niet kan zien. Die gesitueerdheid brengt mij tot mezelf, wat een kwestie van 'existentie' is (PP, p.485). Op eendere wijze bestaat het donker alleen dank zij het licht en is stilte een zijnswijze van de geluidswereld. "Wij zijn altijd in de volheid van het zijn" (PP, p.516), zoals een gezicht in rust nog altijd een uitdrukking heeft, zelfs in de dood. Het is niet mogelijk tot dit inzicht te komen: "Zolang wij het 'Pour Soi' en het 'En Soi' zonder bemiddeling (médiateur) tegenover elkaar stellen, zolang wij tussen ons en de wereld niet dit natuurlijke voorontwerp van een subjectiviteit, deze op zichzelf berustende voor-persoonlijke tijd bemerken (...)" (PP, p.517).

16... Wij zien in het volgende hoofdstuk hoe Merleau-Ponty hiervan in zijn kritiek op Sartre en De Beauvoir een illustratie geeft.

17... Het gezegde 'wij spraken elkaars taal niet' maakt dit duidelijk. In die context spraken we volkomen langs elkaar heen, terwijl we de woorden wèl verstonden.

8... Merleau-Ponty voegt it toe in een belangrijke noot, waarin hij dit meent nog maar eens' te moeten eggen. Widdershoven, op oek naar passages die het andelen als dialoog met de ereld aanduiden, neemt in ijn citaat deze noot niet ee (Widdershoven, p.76). erleau-Ponty heeft niet het og op de 'gewone' dialoog, aar gaat terug op het orspronkelijke, primordiale preken. Alleen daar geldt en onbepaaldheid, die in et 'normale' spreken veel inder sterk aanwezig is, ehalve bij het 'eerste' preken in een tweede taal, oals bij migranten het eval is.

19... Merleau-Ponty verwijst hier in een noot naar Husserls

'nachdenken' of 'nachvollziehen'.

20... Merleau-Ponty begint zijn collegecyclus '*La conscience et l'acquisition du langage*' met de zin: "Het probleem van de taal bevindt zich tussen de filosofie en de psychologie" (BP, p.226). Zowel in de 'conception réflexive', waarin de ander slechts een projectie is van wat men kent van zichzelf en men bijgevolg de ander niet ontmoet, als in de opvattingen van de psychologie, opgevat als positieve wetenschap, kan de taal niet worden doorgrond. In het eerste geval blijft de taal tot de orde van de dingen behoren, terwijl de psychologie zich er slechts van bewust is dat de taal geen ding is (BP, p.226). Merleau-Ponty stelt hier zijn 'méthode phénoménologique' als alternatief tegenover, als 'une troisième possibilité d'approche' (BP, p.227). Het zijn vooral de dierpsychologische onderzoeken van Koffka en Koehler die hem ertoe brengen hun 'fenomenologische' methode aan te wenden voor zijn taalonderzoek. Het nieuwe van deze methode bestaat eruit dat het daadwerkelijke weten niet slechts een 'meetbaar weten' is, maar ook een 'kwalitatieve beschrijving': "Dit kwalitatieve weten is niet subjectief, maar inter-subjectief (...) Feitenonderzoek niet met het doel om een hypothese te verifiëren (...), maar om een innerlijk zin aan deze feiten zelf te geven" (BP, p.228).

1... Wij zullen nog zien hoe dit 'nouvel organe des sens', of zoals Merleau-Ponty later zal zeggen, dit organe de connaissance nouveau', ons uiteindelijk tot een betere omschrijving van het 'probleem' van de ander brengt.

22... Later merkt Merleau-Ponty op dat we de zin van het woord op dezelfde wijze leren als het gebruik van een werktuig, namelijk doordat wij het in de context van een bepaalde situatie zien gebruiken. Taal veronderstelt een bewustzijn van de taal, zelfs een zwijgen van het bewustzijn, dat de sprekende wereld omsluit: "Juist dat maakt dat het bewustzijn nooit gebonden is aan enige empirische taal, dat talen kunnen worden vertaald en aangeleerd, en tenslotte, dat de taal niet, in de zin van de sociologen, van buitenaf wordt ingebracht" (PP, p.462). Het 'stilzwijgende Cogito' (Cogito tacite) heeft als een 'onbuigzame subjectiviteit' zowel op zichzelf als op de wereld slechts een 'afglijdende grip' (une prise glissante) (PP, p.462). Wij kunnen dit Cogito niet begrijpen, het ontsnapt ons zelfs wanneer wij het denken te hebben gevat, zoals de horizon ons blijft ontwijken.

3... Sartre benadert deze

roblematiek op een geheel andere wijze. Hij benadrukt de cognitieve als verstandelijk rationeel begrijpen: "(...) ieder zelfontwerp hoe individueel het ook is, heeft een universele waarde. Ieder zelfontwerp, zelfs dat van de Chinees, de Indiër of de neger, kan door een Europeaan worden begrepen. (...) Elk zelfontwerp is universeel in die zin dat het voor ieder mens begrijpelijk is. (...) Er bestaat altijd een manier om de idiot, het kind, de primitieve mens of de vermindering te begrijpen, als men maar voldoende informatie heeft" (Sartre, 1970, p.69/70).

24... De betekenis van het 'lichaam-subject' is hier indringend en actueel: het zien van de seksuele scène kan in deze optiek nog wel gerelativeerd worden - het kind kan het intellectueel nog niet begrijpen - het ondergaan van een dergelijke handeling, zoals bij incest of verkrachting, grijpt des te dieper in. Het lichaam zelf immers begrijpt, maar een zwart, gehandicapt of verkracht lichaam begrijpt dubbel! Dat hiermee de openheid naar de wereld blokkeert is onvermijdelijk. De vraag is interessant in hoeverre deze problematiek in de overgeseksualiseerde wereld van nu moet worden begrepen.

25... Kwant, die ook bij dit aspect stilstaat, stelt dat mensen 'erfgenamen' van elkaar zijn, daarom: "(...) nemen wij deel aan een gemeenschappelijke geschiedenis en staan wij in verband met mensen in het heden en in het verleden die wij niet kennen. Wij blijken verwant te zijn met groepen met wie wij nooit enige feitelijke relatie hebben gehad. Dit komt ook naar voren in het feit dat alle talen vertaalbaar zijn in elkaar" (Kwant, 1968a, p.166). Kwant heeft hier tot op zekere hoogte gelijk. Al spreekt men verschillende talen, er is er altijd één waarin men leeft, aldus Merleau-Ponty. In die taal neemt men ook de wereld mee, waarin die taal wordt uitgedrukt.

Zo gedetailleerd en stapsgewijs als Merleau-Ponty zijn wijsgerige denkbeelden ontwikkelt, zo verhuuld blijven de termen ten aanzien van een bruikbare fenomenologische methode. Nergens geeft hij concrete richtlijnen of een omschrijving van zo'n methode. Wel spreekt Merleau-Ponty soms van een 'analyse existentiële': "(...) een nieuwe manier van analyseren (...) die voorbijgaat aan de klassieke alternatieven van het empirisme en het intellectualisme, van de verklaring en de reflectie" (PP, p.158). Die analyse is echter in zijn werk alleen tussen de regels door te vinden. Het zou overigens geheel tegen zijn ideeën indruisen als hij die richtlijnen wel had gegeven. Men zegt wel dat de wijsbegeerte van Merleau-Ponty zich in het 'schemerduister'<sup>1</sup> afspeelt, in het 'verborgene', zoals hij later zal zeggen. Daarin is geen plaats heldere begripsomschrijvingen of kant en klare methoden. Merleau-Ponty suggereerde eerder dan dat hij methodische aanwijzingen gaf. Willen wij in zijn geest de beleving van kinderen bestuderen, dan zijn wij genoodzaakt de uitgangspunten van zijn methode zelf uit zijn woorden op te maken.

Dit hoofdstuk bestaat uit twee gedeelten en behandelt de beide voornaamste facetten van de fenomenologisch-existentiële methode: de *analyse* en de daarbij behorende *attitude* om de analyse ten uitvoer te brengen. Het begrip 'analyse' bij Merleau-Ponty moet breed worden opgevat. Zo is zijn analyse van het waarnemen van Cézanne, waarmee wij in het tweede hoofdstuk kennis maakten, te beschouwen als een uitvloeisel van zijn fenomenologische methode. Nu gaan wij explicieter op deze methode in, en wel aan de hand van Merleau-Ponty's analyse van een roman van De Beauvoir, alsmede een scherpe analyse van het existentialisme van Sartre. Er wordt voor deze analyses gekozen omdat zij duidelijk voortbouwen op de aarzelende ontwikkeling van het intermondebegrip uit het vorige hoofdstuk (paragraaf 1.1 en 1.2).

Met de gedetailleerder analyses van moeilijk toegankelijke fenomenen als seksualiteit en hallucinatie komen wij vervolgens dichterbij de even ontoegankelijke belevingsproblematiek van kinderen in multiculturele situaties, die ons in deze studie voor ogen staat. Wanneer 'de zaak waarop beiden betrokken zijn' onze *existentie* uitmaakt, of liever onze *co-existentie*, zoals in het voorgaande opgemerkt werd, heeft dat gevolgen voor de te hanteren methode, die in het verlengde daarvan eveneens 'existentieel' moet zijn. Dat is zeker het geval als het om kinderen gaat voor wie het coëxisteren gecompliceerder wordt, vanwege hun onderling ontmoeten in de multiculturele (grens)situaties waarin zij leven. Door open te staan voor de huidige ontwikkeling van de samenleving waarin grenzen vervagen en mensen met verschillende achtergronden en culturen 'in elkaar overgaan', wordt de noodzaak van een 'co-existentiële' methode steeds pregnanter. Er is blijkbaar geen andere weg: als de onderhavige problematiek niet vanuit een cognitieve instelling 'begrepen' kan worden - zoals tot nu toe vrijwel uitsluitend geprobeerd werd - moet bekeken worden of een 'existentiële houding' meer kans van slagen heeft. Merleau-Ponty's analyses van de seksualiteit en de hallucinatie hebben daarbij een voorbeeldfunctie (paragraaf 1.3 en 1.4).

Omdat de resultaten van wetenschappers nauw verbonden zijn met de houding die zij tegenover hun onderzoek innemen, verkeert de sociale wetenschapper die de belevingswereld van kinderen wil bestuderen in een merkwaardige (tussen)positie. Men verwacht enerzijds van de onderzoekende pedagoog dat hij zijn data zo objectief mogelijk hanteert, terwijl hij anderzijds van een zekere subjectieve betrokkenheid moet blijkgiven. Dit spanningsveld tussen distantie en nabijheid maakt het bestuderen van de beleving gecompliceerd, maar vormt tevens de aanzet tot het zoeken naar een juiste karakterisering van dat 'veld'. De wijsbegeerte van Merleau-Ponty biedt mogelijkheden het breukvlak tussen wat vreemd is en wat vertrouwd, wat aan de ander toegeschreven kan worden en wat aan mij, te bestuderen. Uitgaande van enkele artikelen van Merleau-Ponty worden de contouren van dit spanningsveld of tussengebied geschetst (paragraaf 2.1, 2.2 en 2.3). Impliciet speelt steeds de vraag mee hoe de sociale wetenschapper zijn ambivalente positie kan leren hanteren. Wij zullen zien dat het antwoord gezocht kan worden in het aannemen van een metafysische houding, om te voorkomen dat de wijsgerige waarheidsvragen niet vervreemden van de realiteit van de belevingsproblematiek.

\*1\* De existentieel-analytische methode

### 1. Analyse van een geconstrueerde tussenwereld

In het 'Avant Propos' trekt Merleau-Ponty een vergelijking tussen het analyseren van teksten en het kennen van de ander. Daarom onderscheidt het (belevings)-verhaal zich minder van het wijsgerige betoog dan oppervlakkig lijkt: "Ware filosofie betekent het opnieuw leren zien van de wereld. In die zin kan een verteld verhaal een even 'diepzinnige' uitdrukking van de wereld geven als een wijsgerige verhandeling" (PP, p.XVI). Door in deze paragraaf beide type's 'verhalen' nader te analyseren, komen de specifieke hoedanigheden van de 'tussenwereld' dichterbij.

Merleau-Ponty belicht de 'verhaalkant' in zijn existentiële analyse 'De roman en de metafysica'.<sup>2</sup> Dit essay behandelt de psychologische roman 'L'invitée' van Simone de Beauvoir,<sup>3</sup> al wordt de daarin beschreven relatie-problematiek door Merleau-Ponty niet psychologisch, maar metafysisch geduid.

De roman behandelt het turbulente existentiële levensgevoel van het vooroorlogse Frankrijk. De Beauvoir schreef haar sterk autobiografische boek rond het thema van het 'ménage à trois', waarbinnen elk van de drie hoofdpersonages op zijn of haar manier dieper tot de ander wil doordringen. Het hoofdthema kan omschreven worden als een 'expérience de l'Autre', een ervaring die voor Françoise - het personage van waaruit het verhaal geschreven is - de kern van haar bestaan uitmaakt. Die ander is Pierre, van wie zij weet dat hij evenveel in hun relatie investeert als zij. Zij houden van elkaar: "Jij en ik zijn helemaal één; het is een feit, weet je, dat je geen definitie van één van ons afzonderlijk kunt geven" (De Beauvoir, p.22). Voor Françoise krijgt een gebeurtenis pas betekenis, als zij die met Pierre heeft gedeeld. Voor haar bestaat er geen eenzaamheid, geen mijn of dijn. Het geluk van de één is het geluk van de ander, de vermoeidheid van de één is de vermoeidheid van de ander. Samen leven zij één enkel leven. Dat maakt haar gelukkig en brengt haar tot het besef dat zij het centrum van de wereld is, het centrum van Parijs.<sup>4</sup>

Pierre is voor Françoise geen ding in zijn eigen wereld, geen omlijsting van haar leven, zoals andere mannen dat voor haar zijn. Hun relatie is van dien aard dat hun anders-zijn tegenover elkaar heel bijzonder is: "Maar hij is niet meer een Ander. Françoise en Pierre hebben een sfeer van oprechtheid met elkaar gecreëerd en een taalsysteem (machine de langage) geconstrueerd, zodanig dat zij bij elkaar kunnen blijven, ook als zij gescheiden zijn, dat zij vrij blijven in hun eenheid", en in aansluiting daarop citeert Merleau-Ponty uit de roman: "'er was slechts één leven en in het centrum daarvan bevond zich één wezen dat je niet kon benoemen met hij of ik, doch uitsluitend met wij'" (SNS, p.59), of, zoals De Beauvoir elders stelt: "Ons verleden, onze toekomst, onze ideeën, onze liefde ... nooit zei ze 'ik'" (De Beauvoir, p.162).

Door een 'taalsysteem' te construeren, afspraken en beloftes te organiseren, proberen de hoofdpersonages hun relatie in stand te houden. Daarbij staat voorop dat hun individuele ervaringen een gemeenschappelijke basis hebben: "(...) het zijn-met-z'n-tweeën (l'être à deux) wordt gevoed door alles wat er aan ieder apart gebeurt. Pierre is voor Françoise geen ondoorzichtig wezen dat alles maskeert, hij is slechts een gedragslijn even helder voor haar als voor zichzelf, in overeenstemming met een wereld die niet zijn privé-leven is, maar evengoed die van Françoise" (SNS, p.59). Geconstrueerde samenlevingsvormen blijken echter weinig innerlijk kracht te hebben en kunnen daarom gemakkelijk scheuren. Eerst vernemen wij hoe Françoise in de gelegenheid is een relatie met een collega aan te knopen, maar dat niet doet uit respect voor Pierre. Zij offert zich op, een gegeven waaraan Merleau-Ponty veel aandacht besteedt: "Het boek begint met de opoffering van Françoise. (...) 'Ik heb niets te verliezen, zei Françoise bij zichzelf, omdat ik mijn liefde voor Pierre *ben*'", maar, gaat hij verder: "Is Françoise wel helemaal in het 'être à deux' dat zij hebben geconstrueerd? Deze gemeenschappelijke wereld (monde commun) van hun onvermoeibare gesprekken wordt steeds groter, maar is het wel die wereld zelf, of eerder een kunstmatige omgeving, en hebben zij niet de eigenliefde van hun binnenleven uitgewisseld voor dat van een gezamenlijk leven (vie à deux)?" (SNS, p.60).

De hechtheid van deze constructie, dit 'wonder met twee hoofden', deze 'bekrompenheid van hun gezamenlijke wereldje', zoals Merleau-Ponty gekserend zegt (SNS, p.61) wordt getoetst door de komst van Xavière. Françoise heeft weliswaar sympathieke gevoelens voor haar, maar met lede ogen ziet zij hoe moeilijk het voor Pierre is om zijn liefde voor beide vrouwen te verdelen, en voor zichzelf het probleem van de opoffering op te lossen. Het werpt haar terug op kernvragen naar vrijheid en gebondenheid, eenzaamheid en macht. Haar bestaan wordt bedreigd. De evidenties die haar nooit deden twijfelen aan zichzelf en aan haar relatie met Pierre, verdwijnen op slag. De plek waar zij zich bevindt is niet langer het centrum van Parijs, zoals zij dat altijd had beleefd: "Het middelpunt van Parijs was het café waar Pierre en Xavière aan een tafeltje zaten en Françoise



doolde door buitenwijken zonder enige sfeer" (De Beauvoir, p.109).

Zouden wij deze roman als een psychologische roman verklaren, dan bleef de essentie van het verhaal buiten beeld. Hier is geen sprake van een psychologisch drama, het drama is metafysisch (SNS, p.64). Metafysica, niet als abstractie boven de mens verheven, maar als in de mens zelf aanwezig, in zijn liefde, zijn haat en in zijn persoonlijke en collectieve geschiedenis. De fenomenologische filosofie maakt dit begrijpelijk, niet als verklaring van de wereld: "(...) maar als het onder woorden brengen van een ervaring van de wereld, van ons contact met de wereld die voorafgaat aan elk denken *over* de wereld" (SNS, p.55). In een roman wordt geen verklaring van de wereld gegeven, maar wordt de ervaring van de wereld verwoord. Daardoor wordt het mogelijk het door beide partijen gezamenlijk geconstrueerde taalsysteem scherper zien: "Heel die liefde is een mondelinge constructie of hooguit een scholastiek waaruit het leven is weggevloeid. Zij wilden graag geloven dat zij geen innerlijk leven hadden, dat zij werkelijk een gemeenschappelijk leven (*vie commune*) leefden" (SNS, p.65). Die illusie is wreed verstoord en leidt uiteindelijk tot de vraag: in hoeverre kenden deze mensen elkaar werkelijk?

De personages van De Beauvoir<sup>5</sup> komen nauwelijks aan deze vraag toe. Zij storten zich steeds dieper in constructies die hen niet samenbrengen, maar integendeel de eenzaamheid vergroten. Daarom vraagt Merleau-Ponty zich af: "Al is het waar dat Pierre met niemand een verstandhouding accepteert die gericht is tegen Françoise, is hij dan niet tenminste zijn eigen medeplichtige, en is het niet zo dat hij, vanuit zijn eenzaamheid waarin hij over haar oordeelt, zich opnieuw stort in de tussenwereld (*intermonde*) die zij samen hebben geconstrueerd?" (SNS, p.66).

Merleau-Ponty heeft de roman van De Beauvoir nodig om te laten zien hoe mensen zich in allerlei bochten wringen in de hoop tot een gezamenlijke tussenwereld te komen. De personages uit de roman slagen daar niet in, wat bewijst hoe onwaarschijnlijk een tussenwereld is die louter op illusoire constructies is gebaseerd. Alleen Françoise is door de gebeurtenissen wakker geschud. Door het incident krijgt zij oog voor de werkelijkheid en leert zij de betrekkelijkheid van een geconstrueerde tussenwereld zien. Het lukt haar steeds minder zichzelf te kennen door middel van 'een enkel innerlijk getuigenis' en voor het eerst slaagt zij erin 'zichzelf van buitenaf te zien': "Voor het eerst heeft zij het gevoel een lichaam te zijn, terwijl zij altijd had gedacht een bewustzijn te zijn. Zij heeft alles opgeofferd voor deze mythe (...)" (SNS, p.66). Zij had gedacht samen met Pierre de individualiteit te kunnen overstijgen, en wat haarzelf betreft, de jaloezie en het egoïsme. De komst van een derde in deze 'twee-eenheid' maakt duidelijk hoe hun relatie werkelijk is geweest: "(...) ze hadden mooie, feilloze bouwsels opgericht en ze schuilden in hun schaduw, zonder zich er verder om te bekommeren wat die wel zouden kunnen bevatten" (De Beauvoir, p.145). Vroeger, als Françoise zich wel eens van Pierre gescheiden voelde, was zelfs die scheiding nog een gemeenschappelijk leed (*malheur commun*) dat hen beiden trof. Nu weet zij dat zij het gescheiden zijn alleen moet beleven (De Beauvoir, p.147). Het besef geleefd te hebben in een schijn(tussen)wereld doet haar vervreemden van haar bewustzijn. Dat werpt haar terug tot de wortels van haar bestaan: teruggeworpen in het leven zelf vlucht zij in de ziekte. In het ziekenhuis merkt zij hoe het middelpunt van de wereld verschuift. De temperatuur van de kamer, het röntgenonderzoek en het eten worden belangrijke delen van haar leven. Niet zij geeft de dingen langer betekenis, zoals zij vroeger dacht, zij is ervan afhankelijk geworden. Haar 'wij' was te 'doorzichtig' en daarom onhaalbaar: het werd een onzeker 'ik', dat zij nog niet kende (SNS, p.67).

## 2. Sartre's ontkenning van een tussenwereld

Ontwikkelt Merleau-Ponty zijn ideeën aangaande de 'tussenwereld' enerzijds via het 'vertelde verhaal' in een indirecte polemiek met Sartre en De Beauvoir, in zijn 'wijsgerige verhandeling' het essay *Sartre et l'ultra-bolchevisme*<sup>6</sup> gebeurt dat directer. In een scherpe kritiek signaleert Merleau-Ponty een vreemde paradox in het denken van Sartre, dat bekend werd door: "(...) het beschrijven van een midden (milieu) tussen het bewustzijn en de dingen (...) toch komt zijn denken in opstand tegen dat midden (...)", terwijl juist dit 'midden' het 'sociale veld', de 'sociale wereld' is (AD, p.185/186). Naar Sartre meent zijn er slechts: "(...) mensen en dingen en bestaat er niets tussen hen dan restanten van het bewustzijn. Daar is geen andere waarheid dan de waarheid van het bewustzijn en het *verwerken van die waarheid* is het absolute initiatief, zonder wortels" (AD, p.186). En ook al vergelijken wij onze visies met die van de anderen, het is toch steeds zo (in de visie van Sartre), dat wijzelf de

termen van de overeenkomst (pacte) bepalen: het transpersoonlijke gebied blijft een *dépendance* van die van ons (AD, p.187).

In Sartre's filosofie van het 'en soi' en 'pour soi' is voor 'overgangsgebieden' daartussen geen plaats. Hij kent slechts het 'pure zijn', dat onbeweeglijk in zichzelf de doorzichtigheid van het subject van buitenaf beperkt en met een waas omhult. Er kan dan geen opening naar de ander zijn; geen scharnier (*charnière*), verbinding (*jointure*) of bemiddeling (*médiation*) tussen mij en de ander (AD, p.191). Omdat Sartre geen rekening houdt met de dialectiek van het 'ineengrijpen' (*engrenage*) tussen mij en de ander, raakt de doorstroming tussen mensen in zijn denken 'verstopt' (AD, p.192).

Wanneer de dialectische verhoudingen onderkend worden, zoals in het marxisme het geval is,<sup>7</sup> stapelen de spanningen zich op: "Daarom ook is de flits die aan dit alles zijn beslissende betekenis geeft voor Marx geen afzonderlijk feit in ieders privé-bewustzijn, de flits gaat van de een naar de ander, de vonk springt over, en dit ontstaan van een tussenwereld (*intermonde*) noemt men bewustwording of revolutie" (AD, p.192/193).<sup>8</sup> Het marxisme kent een spanningsveld tussen individu en maatschappij, maar die 'vonk' slaat bij Sartre niet over; hij gaat van een verkeerd wereldbegrip uit, funest voor de betrokkenheid met de wereld: "Om de wereld te willen veranderen is een waarheid nodig die ons houvast geeft in tegenspoed, en niet zoals Sartre zegt, een ondoorschijnende en gestolde wereld, maar een gelaagde wereld (*un monde épais*), waar beweging in zit" (AD, p.193).

Sartre's filosofie van de 'kwade trouw' - het leidende principe in De Beauvoirs roman *L'invitée* - resulteert in een poging de wereld naar zijn hand te zetten en een constructie van de wereld te maken. Dat blijkt uit zijn streven de historie in te lijven in zijn filosofie van de vrijheid en van de ander (AD, p.216). Daarom kan Sartre slechts een schijnoplossing voor het 'probleem' van de ander geven, want in zijn visie is de relatie met de ander nooit symmetrisch: "(...) altijd beoogt één van beiden iets, het 'gemeenschappelijke' leven (*vie commune*) is zijn project, en zelfs de poging die hij verricht om zich met de ander te verenigen is een daad van zijn goede wil. Het project van beiden (*projet à deux*) blijft het project van de één, vanwege deze principiële reden dat de toekomst het bewustzijn slechts bewoont en niet werkelijk *tussen* ons ontstaat" (AD, p.218).

Zo'n gesloten en gestolde opvatting van het bewustzijn belemmert de ontmoeting met de ander. Sartre kan niet ontdekken dat er tussen de 'bewustzijnen' een leven vol beweeglijkheid en dynamiek bestaat.<sup>9</sup> Deze beweging vormt de kern tot het doen ontstaan van een positieve tussenwereld, zoals Merleau-Ponty met een treffend beeld verduidelijkt: "In de gelaagdheid (*épaisseur*) van het waarneembare en historische weefsel (*tissu*) voelt mijn bewustzijn de beweging van anderen die aanwezig zijn, zoals de ploeg die een tunnel aan het graven is, het werk kan horen van de andere ploeg die van de andere kant komt" (AD, p.269). De metafoor spreekt van een vibratie die maakt dat mensen zich elkaar bewust zijn, zonder dat van daadwerkelijk contact sprake is, zonder dat zij elkaar kunnen zien of horen. Het contact is voorbewust: "Tussen het perspectief (van het bewustzijn SK) en dat van de ander bestaat een scharnierge wicht (*articulation*) en een regelmatige doorgang (*passage*), enkel en alleen omdat ieder voornemt de anderen te omsluiten. Noch in de persoonlijke geschiedenis, noch in de algemene geschiedenis bestaat de formule van hun betrekkingen uit het 'of hij, of ik', het alternatief van het solipsisme en de pure zelfopoffering, omdat deze betrekkingen niet meer de ontmoeting zijn van twee 'pour soi's', maar het wederzijds ineengrijpen (*engrenage*) van twee ervaringen, zonder ooit samen te vallen, deel uitmakend van één enkele wereld. De vraag is te weten of, zoals Sartre zegt, er alleen maar *mensen* en *dingen* bestaan, of ook nog die tussenwereld (*intermonde*) die wij geschiedenis, symboliek, te verwerklijken waarheid noemen."<sup>10</sup> Als men vasthoudt aan de dichotomie is de mens, als bron van zingeving, veroordeeld tot een ongelooflijke spanning (*tension*)" (AD, p.269).<sup>11</sup>

Door middel van een fundamentele kritiek op Sartre weet Merleau-Ponty enkele contouren van een positieve en gelaagde tussenwereld te schetsen. Sartre's dichotome spoor loopt dood; hij beschreef weliswaar de ander, maar erkende niet dat die alleen in samenspraak met anderen kan bestaan: "Sartre onderkent een veelvoud aan subjecten, maar geen intersubjectiviteit" (AD, p.275). Een humane tussenwereld berust juist op die mogelijkheid tot intersubjectiviteit.

### 3. Analyse van de seksualiteit

De natuurlijke instelling kent geen verwondering ten aanzien van de intersubjectiviteit. Het wijsgerig 'probleem'

van de ander ontstaat pas als het niveau van het verstandelijk begrijpen in de natuurlijke instelling verlaten wordt, teneinde er op een dieper liggend pre-reflexief niveau een oplossing voor te vinden. Wat deze teruggang voor de mogelijkheden tot het bestuderen van de beleving betekent, blijkt als Merleau-Ponty het lichaam als 'geseksualiseerd zijnde'<sup>12</sup> aan zijn existentieel-analytische methode onderwerpt. Voor ons doel is deze analyse als exemplarisch te beschouwen.

In existentieel-analytische zin 'begrijpt' de begeerte niet cognitief, maar blindelings. Dit komt vanwege de intentionaliteit die de algemene beweging van de existentie volgt en met haar meebuigt (PP, p.183). Zintuigen functioneren nooit geïsoleerd en al zijn onze zintuigelijke, biologische gegevens van te voren opgenomen in een algehele, menselijke existentie: "(...) 'leven' (vivre) is een primordiale verrichting van waaruit elk 'beleven' (vivre) van een wereld eerst mogelijk wordt (...)" (PP, p.186).<sup>13</sup> Deze primordialiteit wijst erop dat wij ademen en ons voeden voordat wij waarnemen en betrekkingen aangaan; dat wij ons verbinden aan kleur en licht door het gezichtsvermogen, aan geluid door het gehoor, dat wij ons door seksualiteit aan het lichaam van de ander verbinden, voordat wij het leven van menselijke betrekkingen betreden (PP, p.186).

Merleau-Ponty poogt de betekenis van deze voorwaardelijkheid ten aanzien van het kennen van de ander 'existentieel' begrijpen. Dat gebeurt aan de hand van Freuds analyse van de seksuele fixatie. Freud behandelt een meisje dat haar spraakvermogen had verloren. De oorzaak van dit verlies ligt naar zijn mening in een stagnatie in de orale fase. Existentieel beschouwd is deze verklaring te beperkt. Het gaat niet alleen om een fixatie met betrekking tot de seksuele existentie: "(...) maar meer in het algemeen om de betrekkingen met de ander, waarvan de spraak het voertuig is" (PP, p.188). De emotie drukt zich uit door middel van de afonie. Dat wil zeggen dat spraak op co-existentïele wijze nauw verbonden is met het samenzijn als geheel: "Aldus ontdekt men door de seksuele betekenis van de symptomen heen, als door fijnmazig kantwerk (filigrane), wat deze meer in het algemeen met betrekking tot het verleden en de toekomst, tot het ik en de ander betekenen, dat wil zeggen, met betrekking tot de fundamentele dimensies van de existentie" (PP, p.188).

Dit voorbeeld wijst op de meerwaarde van de fenomenologische reductie boven de psycho-analyse, die afonie als een neurose beschouwt. Het lichaam vervult in deze betrekkingen een centrale rol, zet ideeën in dingen om en symboliseert de existentie. Een psycho-somatische ziekte laat zien hoe vermogens als de beweging naar de toekomst, heden of verleden, het vermogen om te leren, te rijpen en met anderen in contact te treden, vastgelopen zijn in een lichamelijk symptoom en hoe de existentie in de knoop is geraakt (PP, p.192). Het lichaam sluit zich in de ziekte van de wereld af, al betekent dit omgekeerd dat het lichaam mij ook naar de wereld kan openen: "De beweging van de existentie naar de ander, naar de toekomst, naar de wereld kan weer op gang komen, zoals een bevroren stroom die aan het ontdooien is" (PP, p.192). Het meisje zal haar stem niet terugvinden door een intellectuele inspanning of een abstract wilsbesluit, maar door een ommezwaai waarin zich haar lichaam opnieuw verzamelt: "De herinnering of de stem worden teruggevonden, wanneer het lichaam zich opnieuw naar de ander of naar het verleden opent, wanneer het zich door de co-existentïe laat doorstromen en boven zichzelf uit opnieuw (in actieve zin) betekenis verkrijgt" (PP, p.192).

Het seksuele verlangen heeft dus een metafysische betekenis: "Wat men wil bezitten is dus niet een lichaam, maar een met bewustzijn bezielde lichaam (...)" (PP, p.195). Die metafysische structuur van het lichaam houdt in dat ik tegelijkertijd object ben voor de ander en subject voor mijzelf. Het lichaam wordt pas ambigu in de beleving (expérience) die wij ervan hebben, in het bijzonder in de seksuele beleving, wat door het objectieve denken niet kan worden ontdekt (PP, p.195).

Bovenstaande analyse leert dat een fenomenologische instelling ons dichter bij de belevingskern van de seksualiteit brengt. De vraag rijst nu of dit ook geldt als wij het wijsgerig 'probleem' van de ander beschouwen tegen het licht van de tussenmenselijke of interculturele ontmoeting. Als seksualiteit metafysisch is en niet overstegen kan worden, geldt dat dan ook voor wat wij hier voorlopig 'interculturaliteit' zullen noemen? Al zijn beide fenomenen onderling niet direct vergelijkbaar, als een seksuele relatie in tussenmenselijke termen omschreven kan worden, moet dat ook mogelijk zijn voor een in interculturele termen omschreven relatie tussen mensen van een verschillende etnische of culturele identiteit. Als seksualiteit onbegrijpelijk blijft, als men het lichaam beschouwt als een door natuurwetten bestuurde machine (PP, p.194), zal interculturaliteit om vergelijkbare redenen onbegrijpelijk blijven. Seksualiteit en interculturaliteit zijn fenomenen die slechts vanuit hun metafysische

betekenis begrepen kunnen worden.

Op dit punt ligt de kern van de dialectiek tussen mij en de ander. Dialectiek is geen betrekking tussen tegenstrijdige en niet van elkaar te scheiden gedachten, maar betreft: "(...) een spanning die zich uitstrekt van de ene existentie op een andere, die deze weliswaar ontkent, maar zonder welke zij toch niet in staat is zich te handhaven" (PP, p.195). Dit spanningsveld is het terrein van het metafysisch bewustzijn, als 'een naar voren treden van iets dat de natuur te buiten gaat'. In die zin bestrijkt metafysica niet het vlak van de kennis, maar begint met de openheid tot een ander, is overal en altijd aanwezig zoals in de eigen ontwikkeling van de seksualiteit (PP, p.195).

Interculturaliteit is op dezelfde manier ambigue en maakt het leven omvattend: "Met andere woorden, dubbelzinnigheid is wezenlijk voor de menselijke existentie en alles wat wij beleven of denken heeft altijd een meervoudige zin" (PP, p.197). Het fenomeen van de seksualiteit laat dat duidelijk zien; er bestaat een soort 'osmose' tussen seksualiteit en existentie: "(...) dat wil zeggen dat indien de existentie zich geleidelijk verspreidt in de seksualiteit, omgekeerd de seksualiteit zich eveneens verspreidt in de existentie (...)" (PP, p.197). Deze wederkerige beweging van de existentie is 'transcendent', een beweging die zich eveneens voordoet wanneer wij in dit in elkaar overgaan met de ander het 'probleem' van de ander stellen, met de bedoeling de beleving die kinderen hebben van de multiculturele situaties waarin zij leven, beter te begrijpen.

#### 4. Analyse van de hallucinatie

Op vergelijkbare wijze analyseert Merleau-Ponty het 'probleem' van de hallucinatie in de paragraaf 'Tegenonderzoek door de analyse van de hallucinatie'.<sup>14</sup> Ook dit onderzoek is voor ons exemplarisch omdat het terugvoert op het pre-logische fundament van het 'begrip' van de ander. Vindt deze teruggang niet plaats, zoals in het objectieve denken dat de hallucinatie invoegt in het objectieve zijn als enig mogelijke zijnswijze, dan blijft het fenomeen van de hallucinatie onbegrijpelijk (PP, p.385 en 387). Het objectieve denken leidt de blik van de fenomenen van de hallucinatie af, ontkent of construeert deze, in plaats van de fenomenen te leven (*vivre*) (PP, p.388). Het staat een werkelijk begrip in de weg en biedt geen oplossingen. Zulk denken kent geen ambivalente vergroeiheid van het subject met de pre-objectieve fenomenen (PP, p.388). Daarom kan de wetenschapper nooit tot de fenomenen van de hallucinatie doordringen, als hij deze louter probeert te denken: "Degene die de hallucinatie, de ander of zijn eigen verleden denkt, valt nooit geheel samen met de hallucinatie, de ander of met zijn verleden, zoals het was. Het denken kan deze grens van de feitelijkheid nooit overschrijden. (...) Wij kunnen de situatie van de ander niet overnemen, het verleden in zijn realiteit herbeleven, noch de ziekte, zoals die door de zieke beleefd wordt (*vécue*), naleven. Het bewustzijn van de ander, het verleden en de ziekte laten zich in hun existentie nooit herleiden tot wat ik ervan ken" (PP, p.389). Wie deze begrenzingen niet respecteert zal altijd een buitenstaander blijven.

Een existentiële analyse van de hallucinatie leert dat de ander voor mij niet meer ondoordringbaar is dan ik voor mijzelf ben: "Wat gegeven is, is niet ik en anderzijds de ander, mijn heden en anderzijds mijn verleden, het gezonde bewustzijn met zijn *cogito* en anderzijds het hallucinerende bewustzijn (...) maar veeleer is het de arts *met* de zieke, ik *met* de ander, mijn verleden *aan de horizon van mijn heden*" (PP, p.389). Ik vergis mij omtrent de ander, omdat ik vanuit mijn eigen gezichtspunt kijk, maar als hij daartegen protesteert, krijg ik een idee van de ander als een eigen centrum van perspectieven: "De situatie van de zieke verschijnt binnen mijn eigen situatie en in dit tweepolige fenomeen leer ik zowel mijzelf als de ander kennen" (PP, p.389).

Het analyse van de hallucinerende ander leert bovendien dat wij wel kunnen luisteren naar wat de ander ons vertelt, maar dat het niet beslist nodig hem op zijn woord te geloven of hij de waarheid spreekt of niet. Dit in tegenstelling tot de objectieve onderzoeker, die wél van de waarheid van de geïnterviewde of geënquêteerde afhankelijk is. Dit bepaalt de uitkomst van zijn onderzoek geheel. Zelfs maakt de existentiële analyse het niet nodig de ervaringen van de ander tot de onze te herleiden, of volledig met hem samen te vallen. Het gaat erom mijn ervaring en zijn ervaring, zoals die in de mijne aangeduid is, expliciet te maken en de één door de ander te begrijpen (PP, p.389).

Er kan pas een 'definitie van de existentie' gegeven worden, als er naar waarheid gezocht wordt binnen een 'synthese' van het 'En soi' en het 'Pour soi', ook al is die synthese nog 'voorlopig' (PP, p.519). Op dat moment

wordt de 'existentiële analyse' tot een 'existentiële synthese' en verandert onze visie op de ander. Zo kan de psychoanalyticus de zieke niet genezen door hem zijn verleden bewust te laten worden, zoals de gebruikelijke opvatting van de psycho-analyse wil: "(...) maar in de eerste plaats door binding van de patiënt met zijn arts door middel van nieuwe bestaansbetrekkingen" (PP, p.519). De zieke kan alleen geholpen worden als hij zijn verleden beziet in het perspectief van zijn coëxistentie met de arts. Er ontstaat dan een nieuwe betrokkenheid als een existentiële synthese tussen arts en patiënt.

Op vrijwel dezelfde wijze verbindt de opvoeder zich met de opvoeding. Het wijsgerig 'probleem' van de ander speelt zich af op een pre-reflexief niveau. Op dat niveau is elk woord teveel. Om kinderen te ontmoeten moet de pedagoog deze 'wereld van de stilte' betreden. In die wereld *verbinden* zijn subjectieve beleving en die van de ander zich op synthetiserende wijze in één intersubjectieve beleving. Om die belevings'wereld' te kunnen bestuderen moet de 'ruimte' gevonden worden, waarin de nieuwe bestaansbetrekkingen zich in een wederzijds spreken ontwikkelen.

De vraag naar de betekenis van de 'existentiële analyse' voor het analyseren van de pedagogische ontmoeting is nu beter te beantwoorden. Eerst moet begrepen worden hoe de situatie van de ander binnen mijn eigen situatie als leerkracht of onderzoeker verschijnt, en vervolgens hoe ik in dit 'tweepolige fenomeen' zowel mijzelf als de ander leer kennen, zonder met hem samen te vallen. Op grond van dit situationele 'kennen' biedt deze analyse ruimte de beleving van kinderen in multiculturele situaties te bestuderen. Dat is mogelijk omdat wij beleving zijn: "Bewustzijn zijn, of liever *beleving zijn (être une expérience)*, houdt in van binnenuit communiceren met de wereld, met het lichaam en de anderen, samen met hen zijn, in plaats van naast hen staan" (PP, p.113). Deze woorden bieden soulaas voor een studie over de (interculturele) ontmoeting, waarin - in metafysische zin - het 'uitgaan van de belevingswereld van kinderen' serieus wordt genomen.

Als het onderzoek naar de hallucinatie begrijpelijk maakt dat niet 'ik en anderzijds de ander' gegeven is, maar veeleer 'ik *met* de ander', roept dat de volgende vragen op: wat betekent 'van binnenuit communiceren met de wereld', of wat is het verschil tussen 'samen met hen zijn' en 'naast hen staan'. Wie in de opvoedingssituatie 'naast' kinderen staat - zoals de onderzoekers uit het eerste deel vanuit een verwaterde opvatting van de fenomenologie - communiceert niet per se 'van binnenuit' met hen. Coëxistentieel beschouwd is daarvoor meer nodig. Het 'samen met hen zijn' verlangt een 'belevingsruimte' waarin mensen tot elkaar komen. Daar worden onze gezamenlijke ervaringen van binnenuit beleefd, omdat mijn ervaring met die van de ander samengevoegd zijn in één enkel systeem van 'intersubjectieve ervaring'.

Op dit vlak liggen de mogelijkheden tot het op de juiste manier formuleren van onze vraagstelling. Als Merleau-Ponty 'onder het idee van het subject en het idee van het object, de realiteit van mijn subjectiviteit en het object in zijn wordingsstadium' wil terugvinden, vraagt hij zich af: "Kunnen mijn ervaring en die van de ander verbonden worden (reliées) in één enkel systeem van intersubjectieve ervaring (*expérience intersubjective*)?" (PP, p.254). In deze vraag ligt impliciet de essentie van een pedagogiek die de interculturele ontmoeting centraal zet, vervat. Om dit te realiseren moet een nieuwe voorwaardelijke opvatting van de reflectie ontwikkeld worden, of zoals Merleau-Ponty stelt: de fenomenologische opvatting, die erop neerkomt 'een geheel nieuwe definitie' aan het apriori toe te kennen (PP, p.255, 57, 278).

Een 'intersubjectief ervaringssysteem' beperkt weliswaar de mogelijkheden tot het bestuderen van onze relatie met de ander teneinde de pedagogiek een intercultureel fundament te geven: de pedagoog kan de beleving van het anders-zijn niet 'begrijpen' louter op grond van objectieve gegevens, omdat hij dan met zijn analyse de fenomenen 'construeert' in plaats van ze te 'leven'. Dit geldt ook voor de leerkracht die zijn 'kennis' baseert op 'interculturele' methoden, zonder rekening te houden met de ambivalente vergroeiheid met de pre-objectieve fenomenen. Hij kan dan niet met interculturaliteit 'samenvallen' en zal daardoor de ander niet 'begrijpen'. Het bewustzijn van interculturaliteit laat zich als existentie nooit herleiden tot wat men ervan 'kent'. Het ontwikkelen van een interculturele houding moet daarom langs andere wegen geschieden, zoals in de komende hoofdstukken wordt uitgewerkt. Eerst gaan wij na waaruit zo'n houding kan bestaan.

\*2\* De wijsgerige houding in de sociale wetenschappen

### 1. Ambigüiteit van de sociale werkelijkheid

Niet alleen de sociale wetenschapper alleen staat ambivalent tegenover degene die hij bestudeert, de sociale werkelijkheid zelf is principieel ambigu. Met deze woorden kan het thema van het essay *'Het metafysische in de mens'*<sup>15</sup> van Merleau-Ponty worden weergegeven. Mensen trekken elkaar aan en bedreigen elkaar tegelijkertijd; ieder vindt en verliest zichzelf in relatie tot de ander. Toch is het sociale leven geen 'collectief bewustzijn', maar 'intersubjectiviteit': levende betrekking en spanning tussen de individuen (SNS, p.179). Om die intersubjectieve betrekkingen te kunnen bestuderen moeten de menswetenschappen metafysisch georiënteerd zijn. Men herontdekt dan een zijnsdimensie die de mens in zijn natuurlijke instelling is vergeten (SNS, p.185). In die optiek behoren sociale wetenschappers mensen niet van buitenaf te 'begrijpen', maar hen te benaderen via een persoonlijke hervatting van de daden van een ander. Dit betekent, behalve het zoeken naar ambigue tekenen van ervaringen die niet van hen zijn, het opnieuw tot leven brengen van die ervaringen, zonder dat zij daarvan de motieven geheel begrijpen (SNS, p.186). Daarom schiet het absolute waarnemen van objectieve wetenschappen tekort. Metafysische oriëntatie houdt 'deelname' in, 'communicatie met een zijnswijze': "Vóór ons uit, in het ding, waarin onze waarneming ons plaatst, in de dialoog, waar onze ervaring van de ander ons werpt door een beweging waarvan wij niet alle drijfveren kennen, bevindt zich de kiem van universaliteit of het 'natuurlijke licht', zonder welke er geen kennis zou zijn" (SNS, p.186).<sup>16</sup>

De sociale wetenschapper die dit standpunt ernstig neemt, kan de ander niet afstandelijk met behulp van statistisch verwerkte vragenlijsten bestuderen. Zodra hij het vanzelfsprekend geachte bestaan van de ander loslaat en de 'radicale subjectiviteit van heel onze ervaring en haar waarheidswaarde' betreedt, hanteert hij een metafysische houding (SNS, p.187).<sup>17</sup> Daarmee verandert de waarheidsvraag in de sociale wetenschappen: "Notre expérience est nôtre" (SNS, p.187), 'onze ervaring is van ons', hetgeen wil zeggen dat ook onze waarheid van ons is. Er zijn geen absolute waarheden, hetgeen betekent dat de wetenschapper in de uniciteit van zijn ervaring het vreemde vermogen van deze ervaring om in de ander over te gaan (passer en autrui) ontdekt. Daar ligt het fundament van de waarheid, waarvan wij niet volledig afstand kunnen nemen, maar ook niet geheel en al toegang kunnen vinden (SNS, p.187). Deze paradox is kenmerkend voor het metafysisch bewustzijn dat geen andere objecten kent dan de dagelijkse ervaring: deze wereld, de anderen, de geschiedenis, de waarheid, de cultuur. In die zin is metafysica het weloverwogen plan deze paradox van het bewustzijn en waarheid te beschrijven (SNS, p.187/188).

Dit metafysisch bewustzijn verandert onze omgang met de wereld en de ander, want: "Vanaf het moment waarop ik onderkend heb dat mijn ervaring, juist voor zover zij de mijne is, mij openstelt voor wat niet mijzelf is, dat ik *gevoelig* (sensible) ben voor de wereld en voor de ander, komen alle zijnden, die door het objectieve denken op een afstand worden geplaatst, mij op een bijzondere manier dichterbij" (SNS, p.188).<sup>18</sup> Niet alleen de subjectiviteit bevat waarheid, wij ontdekken tevens onszelf als *toegang*, als *mogelijkheidsvoorwaarde* tot ontmoeting met de ander. Ik ben niet ontmoeting, maar *mogelijkheid tot ontmoeting*. Dat impliceert een mensvisie waarin mijn leven mij zowel absoluut individueel als absoluut universeel verschijnt (SNS, p.188). De verschijnselen tonen zich dan niet in hun vanzelfsprekendheid, maar in hun 'fundamentele vreemdheid', als 'wonder', en moeten als zodanig worden onderzocht. Aldus kan de sociale wetenschapper de ander bestuderen: niet in zijn vanzelfsprekendheid, maar in zijn 'vreemdheid', zijn anders-zijn.

De waarheid tussen mensen ligt dus in onze gezamenlijke 'dagelijkse ervaring', al is dat geen eenvoudige opgave: "Het blijft altijd moeilijk overeenstemming met mijzelf en met de ander te verkrijgen (...) mijn geloof in de soliditeit van het absolute is niets anders dan mijn ervaring van een overeenkomst met mijzelf en met de ander" (SNS, p.190). Door een absolute waarheid na te streven komt men niet tot de dialoog: "Het metafysisch en moreel bewustzijn sterft in aanraking met het absolute (...) omdat het zelf de levende verbinding is van mij met mijzelf en van mij met de ander" (SNS, p.191). Objectieve wetenschappers echter houden aan waarschijnlijkheden vast en vernemen deze als absolute zekerheden (SNS, 190). Daarom geven zij een verkeerd beeld van de werkelijkheid.

Toch wijst Merleau-Ponty de objectivering van de positieve wetenschappen niet af. Metafysisch beschouwd hoeft de objectivering slechts op het niveau van de mens gebracht te worden, teneinde tot een grondiger relatie van de coëxistentie te komen (SNS, p.195). Het is voldoende de wetenschappen met de verloren gegane metafysische blik te confronteren. Er is zelfs geen rivaliteit tussen beide vormen van kennis, die elkaar nodig hebben: "Een wetenschap zonder wijsbegeerte zou letterlijk niet weten waarover zij spreekt. Een wijsbegeerte zonder methodisch onderzoeken van de fenomenen zou slechts op formele waarheden, dat wil zeggen

vergissingen, uitlopen" (SNS, p.195).<sup>19</sup> Dank zij de metafysica kunnen paradoxen volledig ervaren worden en kan men zich weer richten op het verifiëren van 'de tegenstrijdige werking van de menselijke intersubjectiviteit'. Metafysica wil slechts dezelfde fenomenen waarover de objectieve wetenschappers zich buigen, tot het einde toe doordenken en proberen deze de oorspronkelijke transcendentie en vreemdheid terug te geven, immers: "(...) elke reflectie draagt altijd hele flarden van ervaringen (pans d'expérience) in zich (...)" (SNS, p.195). Deze onnadrukkelijke slierten van ervaring vormen de voorwaarde tot 'de dialoog, de geslaagde communicatie, de lotsverbondenheid tussen de mensen', zodat zij kunnen ontsnappen aan 'de dubbelzinnigheid van een dubbel leven' (SNS, p.196).<sup>20</sup>

## 2. Pedagogiek en metafysica

Een metafysische opvatting van de sociale wetenschappen houdt voor de pedagoog een radicale wijziging van zijn wetenschapshouding in. Merleau-Ponty benadrukt regelmatig dat (sociale) wetenschappen en filosofie vanwege hun wederkerige interessegebieden meer voor elkaar zouden kunnen betekenen: "Alleen zien psychologen, die zich bezighouden met de beschrijving van de fenomenen, gewoonlijk de filosofische draagwijdte van hun methode niet in" (PP, p.58). Daarom stelt hij een 'verregaande hervorming van het begrijpen' voor, omdat de fenomenen dan alleen op de juiste manier op hun waarde zijn te schatten (PP, p.60). Vanzelfsprekend geldt dit nieuwe wijsgerige 'begrijpen' niet alleen voor psychologen of sociologen. Ook pedagogen hebben moeite met de 'filosofische draagwijdte van hun methode', zoals wij eerder konden vaststellen.

Merleau-Ponty heeft zich niet direct met de pedagogiek bezig gehouden. Wel wijdt hij een artikel aan de sociologie: '*De filosoof en de sociologie*'.<sup>21</sup> De sociale wetenschappen en de wijsbegeerte zijn in essentie nauw met elkaar verbonden: "De socioloog bedrijft filosofie voor zover hij niet alleen de taak heeft de feiten op te tekenen, maar deze ook te begrijpen. Op het moment dat hij gaat interpreteren, is hij zelf reeds filosoof" (S, p.127). Daarom wil Merleau-Ponty - in de hoop tot een 'wederzijdse implicatie' te komen - de exacte, schematische instelling van de positieve wetenschapper confronteren met een filosofische 'expérience intégrale'.<sup>22</sup> Sociale wetenschappen moeten zich richten op het probleem hoe de sociale werkelijkheid tegelijk op zich (en soi) en in ons (en nous) kan bestaan, een vraagstuk dat te vergelijken is met het betreden van een labyrint (S, p.128). Ons denken ligt ingebed in een historische situatie. Dat maakt sociale kennis tot zelfkennis. Dit meest eigene van de wijsbegeerte wordt door de positieve wetenschapper niet erkend, met als gevolg dat hij niet inziet hoe intersubjectiviteit tegelijkertijd subjectiviteit kan zijn (S, p.137). Om dit te kunnen begrijpen moet de filosoof de socioloog aan de oorsprong van zijn taken herinneren: de socioloog bedrijft reeds filosofie wanneer hij terugkeert naar de levende bronnen van zijn kennen: "De wijsbegeerte is niet een bepaald soort kennen, zij is de waakzaamheid die ons de bron van elk kennen niet laat vergeten" (S, p.138).<sup>23</sup> De filosoof staat dus dichter bij de alledaagse werkelijkheid dan menig sociaal wetenschapper wil erkennen.

Zodra de sociale wetenschapper dit onderschrijft, verandert er iets in de verhouding tussen hem en degene die hij bestudeert en gaat begrijpen wat er zich tussen hem en de ander afspeelt. De terugkeer tot de bron zal hem ertoe brengen het 'sociale' met andere ogen te beschouwen: "(...) deze omkeringen, deze 'metamorfosen', deze nabijheid en afstand van verleden en heden (...) die met zich meebrengen dat het sociale feit ons altijd verschijnt als een variant van één enkel leven, waarvan het onze ook deel uitmaakt, en dat elke *ander* voor ons een *ander wij* is" (S, p.141). De wijsbegeerte beschouwt de coëxistentie niet als een voltooid feit, maar als een voortdurend in wording zijnde beweging. Beseffen sociale wetenschappers dat, dan ontstaan er onderzoeksmogelijkheden om de ander als een 'ander wij', als intersubjectiviteit te benaderen.

Merleau-Ponty maakt dit met een ontwikkelingspsychologisch voorbeeld duidelijk. De 'voortdurend in wording zijnde beweging' doet een 'circulariteit' ontdekken die zichtbaar wordt bij de ontwikkeling van het kind. Kinderen worden door middel van twee cirkelvormige bewegingen gevormd: een 'mouvement centripète' en een 'mouvement centrifuge', de dubbele beweging in de relatie van het kind met zijn wereld (S, p.141). Op dit ontmoetingspunt vindt de circulaire beweging van het opvoeden plaats, als dialoog in een voortdurende afwisseling tussen spreken en stilte, spreken en luisteren. Zowel de opvoeder als de opvoeding zoeken daar in een perfecte wisselwerking naar gemeenschappelijke waarheid. Om dit te begrijpen is een metafysische opvatting van de wijsbegeerte nodig: "(...) omdat die ons de beweging laat zien waardoor onze levens waarheden worden, de circulariteit van dat vreemde verschijnsel, dat in zekere zin reeds *is* wat het *gaat denken*" (S, p.142).

### 3. Een derde dimensie

Merleau-Ponty stelt de consequenties van deze circulariteit aan de orde in zijn inaugurale rede *'Éloge de la philosophie'*.<sup>24</sup> Daarin houdt hij de bovenstaande problematiek tegen het licht van het denken van Bergson, die een overgangsgebied (passage) tussen impressie en expressie (de uitdrukking)<sup>25</sup> onderkent, waarvan het waarheidsprobleem de kern vormt (EP, p.41).<sup>26</sup> Merleau-Ponty sluit op die gedachte aan en stelt dat waarheid alleen kan oplichten in een wijsbegeerte die niet helemaal binnen de wereld en niet helemaal buiten de wereld staat. De bijzondere positie van zo'n 'wonderlijke' wijsbegeerte brengt met zich mee dat de waarheid 'in het midden' ligt, in een 'derde dimensie', die de beide andere in zich verenigt. Dit blijkt bij Bergson wanneer hij laat zien dat de 'uitdrukking' uit drie elementen bestaat, in plaats van uit twee: "De uitdrukking veronderstelt iemand die zich uitdrukt, een waarheid die hij uitdrukt, en de anderen tegenover wie hij zich uitdrukt" (EP, p.43).<sup>27</sup>

Deze uitspraak heeft niet alleen betrekking op de noodzaak van een wijsgerige reflectie voor de sociale wetenschappen, maar eveneens op het vermeende gevaar van wijsgerige inmenging 'van bovenaf', waarvoor wetenschappers vaak vrezen en daarom van elke filosofie afzien. Wil filosoferen geen 'tête à tête', geen onderonsje tussen de filosoof en het ware worden, dan moet er aan de drie elementen waaruit de uitdrukking bestaat - ik, de ander en de waarheid - gelijktijdig worden voldaan, aldus Merleau-Ponty (EP, p.43/44). De filosoof mag niet uit de hoogte over sociale of politieke omstandigheden oordelen, maar moet van binnenuit betrokken zijn. Merleau-Ponty refereert aan Bergson, die aan het eind van zijn leven beseft hoe dicht zijn denken hem tot het katholicisme gebracht had, maar zich er vanwege de dreigende 'ontzagwekkende golf van antisemitisme' niet toe kon bekeren, omdat hij (als Jood) 'temidden van hen die morgen de vervolgdgen zullen zijn', wilde blijven (EP, p.44).

Deze betrokkenheid is essentieel voor het begrijpen van de denkrichting die wij zullen inslaan teneinde onze relatie met de ander te verhelderen. Merleau-Ponty geeft aan dat er voor Bergson geen vaste 'verblijfplaats van de waarheid' bestaat, los van elke menselijke betrokkenheid: "Onze betrekking met het ware loopt via de anderen. Of wij gaan samen met hen naar het ware toe, of wij zijn niet op weg naar het ware" (EP, p.45). Die stelling brengt ons tot het 'toppunt van de moeilijkheid', 'le comble de la difficulté': "(...) ook al is het ware geen afgod, de anderen, op hun beurt, zijn geen goden. Er bestaat geen waarheid zonder hen, maar om het ware te bereiken is het niet voldoende aan de kant van de ander te staan" (EP, p.45). In deze stelling - geen waarheid zonder de ander - is sprake van circulariteit: "(...) maar het is niet de cirkel van de sceptici. Het is waar dat er geen rechter in hoogste instantie is, dat ik niet louter overeenkomstig de waarheid denk, noch overeenkomstig mijzelf alleen, noch enkel overeenkomstig de ander, omdat elk van deze drie de twee anderen nodig heeft en omdat het geen zin zou hebben aan één de beide anderen op te offeren" (EP, p.46).<sup>28</sup>

Dit wijsgerig inzicht is van grote betekenis voor elke sociaal-wetenschappelijke studie.<sup>29</sup> Waar Merleau-Ponty laat zien dat het wijsgerig leven van een filosoof zich voortdurend aan deze drie kardinale punten optrekt, en hij er nooit in mag toestemmen dat het ene punt zich verwerkelijkt ten koste van het andere (EP, p.46), geldt dat ook voor het ontwikkelen van een wijsgerige houding door de sociale wetenschapper. Hij moet beseffen dat aan elke filosofie van de ambiguïteit een zekere 'onbehaaglijkheid' ten grondslag ligt (EP, p.48). Dit gevoel wordt veroorzaakt door het feit dat de filosoof op alle drie punten tegelijk wil zijn, op gevaar af dat hij nooit ergens geheel en al is (EP, p.47).

Zoals Merleau-Ponty bovenstaande visie in het voetspoor van Bergson staft, is hij in vrijwel elke wijsgerige verhandeling 'in gesprek' met Husserl. Dat deze 'dialogoog' niet letterlijk genoeg opgevat kan worden, blijkt uit de eerste woorden van zijn essay *'De filosoof en zijn schaduw'*.<sup>30</sup> Husserl bestuderend schrijft hij: "Ik leen van (emprunte à) de ander, ik doe dat met mijn eigen gedachten: dat is geen tekortkoming in de waarneming van de ander, het is de waarneming van de ander" (S, p.201). Cruciaal in dit citaat is de metafoor van het lenen: in het lenen van of aan de ander ligt een *derde element* besloten. Het geleende bevindt zich tussen uitlener en lener als een zaak waarbij beiden zijn betrokken. Betreft dit het overnemen van een bepaald wijsgerig standpunt, dan: "(...) moet er een midden zijn (il doit y avoir un milieu), waar de filosoof waarvan men spreekt en degene die spreekt, samen aanwezig zijn (...) op elk moment onscheidbaar wat van ieder afzonderlijk is" (S, p.201/202).

Om dit te begrijpen is het nodig via een fenomenologische reductie onze natuurlijke instelling tegenover de dingen en de ander te relativieren. Wij kunnen dan een 'tussen' ontdekken, al plaatst de reflectie ons niet in een



gesloten en transparant midden dat ons onmiddellijk doet overgaan van het 'objectieve' in het 'subjectieve': "(...) de reflectie heeft eerder tot functie een derde dimensie te ontsluiëren waarin dit onderscheid wordt geproblematiseerd" (S, p.205). De filosoof plaatst zich dan tussen de transcendente natuur - het en soi van het naturalisme - en de immanentie van de geest: "In dit tussengebied (entre-deux) moeten wij proberen verder te zoeken" (S, p.209).

Met deze woorden, die de latere Merleau-Ponty typeren, is de beginfase van onze wijsgerig-fenomenologische reflectie afgesloten en wordt een nieuw ontologisch terrein betreden. Het zoeken naar dit midden vormt namelijk de kern van de circulaire werking van de intersubjectiviteit, al moet ook dit niet als een cirkelredenering worden opgevat: "(...) cirkel van het ding en de ervaring van de ander, immers, het louter objectieve ding is gefundeerd op de ervaring van de anderen, en die weer op de ervaring van het lichaam, dat zelf weer enigszins een ding is" (S, p.222).<sup>31</sup> Deze circulariteit betreft het wezen van de fenomenologie die, als het goed is, voor zichzelf een vraag is: 'een fenomenologie van de fenomenologie' (S, p.224). Immers, fenomenologie bestaat reeds voordat die tot een volledig filosofisch bewustzijn is gekomen. Om uit deze cirkelredenering te raken moeten wij tussen natuur en mens naar het juiste midden zoeken, kortom: "Er zijn dus problemen wat betreft het bemiddelen (médiation) tussen de wereld van de natuur en de wereld van de personen (...)" (S, p.224).

Deze 'bemiddelingstaak' is weggelegd voor de fenomenoloog, die tot taak heeft de 'wereld van de Natuur' en de 'Wereld van de geest' 'van binnenuit' te begrijpen. Weliswaar kunnen wij in de praktijk moeiteloos van de natuurlijke instelling overglijden in de personalistische instelling, maar: "De fenomenologie kan wat in de knoop geraakt is ontwarren, misverstanden opheffen die er juist op berusten dat wij op natuurlijke wijze en zonder het te beseffen van de ene instelling in de andere overgaan" (S, p.225). Het is wel de vraag hoe het mogelijk is de overgang van een natuurlijke naar een 'kunstmatige' houding (artificiële, künstlich) 'van binnenuit te begrijpen', of te weten wat de aard van deze 'innerlijkheid' is die de betrekking tussen binnen en buiten begrijpt (S, p.225). Zonder daarop precies het antwoord te kunnen geven moeten sociale wetenschappers zich dit soort vragen stellen, voordat zij ertoe overgaan de ander te proberen te begrijpen: "(...) niet eerst als geesten, zelfs niet als 'psychismen', maar als diegenen op wie wij stuiten in de woede of in de liefde; gezichten, gebaren, woorden die wij beantwoorden zonder het bemiddelende denken" (S, p.228). Om dat punt te bereiken is een 'cultuuromslag' nodig: een beweging van een fenomenologie naar een ontologie. In de volgende hoofdstukken zal die beweging worden voltrokken.

#### NOTEN BIJ: DEEL II HOOFDSTUK 4

1... Eigenlijk speelde Merleau-Ponty's leven zich ook in het 'verborgene' af. Behoudens enkele uitspraken van Sartre en De Beauvoir die een vrij negatief beeld van de mens Merleau-Ponty scheppen, is er weinig over zijn privé-leven bekend. Het zou interessant zijn te onderzoeken in hoeverre Merleau-Ponty's persoonlijke leefstijl van invloed geweest is op zijn denken. Als filosoof van de 'zelfbetrokkenheid' was hij sterk betrokken bij datgene wat hij poneerde. Daarom moeten er vraagtekens gezet worden bij de eerste zin van Bakkers '*Kerngedachten van Merleau-Ponty*': "Het leven van Merleau-Ponty is weinig opvallend en biedt geen stof voor een boeiende biografie" (Bakker, 1969, p.9).

2... SNS, pp.51-81. Het werd aanvankelijk gepubliceerd in '*Cahiers du Sud*', maart 1945 en verscheen dus vrijwel tegelijk met de '*Phénoménologie*'.

... Uit De Beauvoirs lang erborgen gehouden brieven an Sartre en haar minutieus ijgehouden oorlogsdagboek lijkt dat deze roman sterk utobiografisch is. Als otto gebruikt De Beauvoir en citaat bij Hegel: Chaque conscience poursuit a mort de l'autre' ('Ieder ewustzijn is uit op de dood an de ander'). Uit de rieven en dagboeken is ekend dat dit gegeven haar terk bezig hield. Het probleem' van de ander tond centraal in haar werk, at vooral blijkt uit de nleiding tot haar nvangrijke studie '*Le euxième sexe*'.

4... Dit gegeven keert in de brieven en dagboeken van De Beauvoir herhaaldelijk terug: het is haar één voelen met Sartre dat haar, vooral in de oorlogsjaren, op de been houdt en haar leven compleet maakt. Tijdens hun gedwongen scheiding in de eerste oorlogsjaren doet een dag zonder brief van Sartre haar leven ineenschrompelen.

5... De door De Beauvoir beschreven personen zijn een afspiegeling van haar eigen leven, dat zij aanvankelijk in haar autobiografieën rooskleuriger had beschreven dan het in werkelijkheid was, zoals uit later onderzoek van haar leven in

het existentialistische milieu blijkt. In die wereld bestond geen 'wij', maar werden 'werelden' van afzonderlijke 'ikken' geconstrueerd. Merleau-Ponty heeft deze constructies steeds met argwaan bekeken en bleef op afstand. Dat leidde tot een verwijdering tussen hem en de sartrianse 'familie'.

6... Deze studie beslaat het grootste deel van de bundel '*Les aventures de la dialectique*': pp.131-271.

7... Merleau-Ponty is in het marxisme geïnteresseerd omdat het iedere situatie als ambigu beschouwt: het marxisme kent geen scheiding tussen de waarnemer en het waargenomene (AD, p.156).

... In zijn college '*Le concept de nature*' beschrijft Merleau-Ponty hoe het Marxisme niet riskeert de derde positie' te beschrijven: 'de ware *iddenterm (medium)* van de dialectiek' (RC, p.93).

9... Ook in het essay '*Het twistpunt in het existentialisme*' (SNS, pp.141-164), waarin hij reageert op Sartre's twee jaar eerder verschenen '*L'Être et le Néant*', geeft Merleau-Ponty aan dat Sartre de paradox van bewustzijn en handeling verdoezelt. In Sartre's hoofdwerk ligt eenzelfde dualisme als in de klassieke wijsbegeerte; zijn denken blijft absoluut antithetisch: "(...) de antithese van mijn blik op mijzelf en van de blik van de ander op mij, de antithese van het 'pour soi' op het 'en soi' gaan meestal door voor alternatieven van elkaar, in plaats van beschreven te worden als levende betrekking van de ene term in de andere, als hun gemeenschappelijkheid (communication)" (SNS, p.144).

Voor Merleau-Ponty is de mens geen geest en lichaam, bewustzijn tegenover wereld, maar '*esprit incarné, être-au-monde*'. Dat schept mogelijkheden voor ons kennen van de ander. In de optiek van Sartre is de ander niet mogelijk omdat de ander niet kan bestaan buiten de gemeenschappelijkheid die Sartre nu eenmaal ontkent (SNS, p.148). Daarmee plaatst hij zich buiten de beginselen van de existentie: "De existentie in de hedendaagse betekenis betreft de beweging waardoor de mens aan-de-wereld is (*est au monde*), betrokken in een fysische en sociale situatie die zijn standpunt tegenover de wereld wordt" (SNS, p.143). Iedere betrokkenheid is ambigu omdat die zowel bevestiging als beperking van de vrijheid is, zowel begrenzing van mijn perspectieven op de wereld en toegang tot de wereld. Daarom moet de wijsbegeerte zich op een zijnsniveau bewegen, wat onze visie op de waarneming diepgaand wijzigt: "De relatie tussen het subject en het object is niet meer een kennisbetrekking (...) maar een *zijnsbetrekking* volgens welke vreemd genoeg het subject zijn lichaam, zijn wereld en

situatie is, en in zekere zin uitwisselbaar" (SNS, p.144).

0... Waar in studies over Merleau-Ponty de 'intermonde' ter sprake komt, gaat dat vrijwel altijd over deze passage. Zo schrijft Spurling: "In artre we have a plurality of individual choices, but o intersubjectivity. There s an immediate transformation of individuality into universalism, but no social mediation. In short, Sartre ignores what Merleau-Ponty calls an 'interworld'" (Spurling, p.123). Ook bij Hamrick is dat het geval: "There is little room, if ny for any trans-cultural guidelines for the development of a particular 'interworld' which is history, symbolism, (and) truth to make" (Hamrick, .10). Madison past zijn taalbeschuwing toe op deze problematiek: "Man is not ere being in the world; nlike all other existents, e is separated from the erceived world by that ther world which is ulture, 'that interworld hich we call history, ymbolism, truth-to-be-made" (Madison, p.119/120). En slotte Robinet: "Naarmate eze historische wereld inder grijpbaar is, wint ij aan authenticiteit en elaagdheid (épaisseur). Er ijn niet alleen maar mensen n dingen: 'er is' ook die ussenwereld (intermonde) ie wij geschiedenis, ymboliek, te verwerkelijken aarheid noemen" (Robinet, .39).

In het Nederlandse

aangebied is deze passage alleen bij Van Peursen terug te vinden. In 'Fenomenologie n werkelijkheid' vertaalt hij Merleau-Ponty letterlijk: "De kernvraag is of, zoals Sartre zegt, er slechts mensen en dingen zijn, of dat er juist ook die tussenwereld bestaat, die wij de geschiedenis, de wereld der symbolen, de te overwerkelijken waarheid noemen" (Van Peursen, p.31). Hij wijst op de essentie van deze stelling, zijnde een correctie op het cartesianisme. Immers ingeving berust niet op een lijn dat in zichzelf gesloten ligt, zoals bij Husserl, maar ook niet in de mens en in z'n vrijheid met betrekking tot de wereld en de dingen, zoals bij Sartre: In zijn hoofdwerk geeft Merleau-Ponty profiel aan deze 'tussenwereld', d.w.z. aan de samenhang tussen mens en werkelijkheid als bron van elke zingeving" (Van Peursen, p.31). Van Peursen wil op dat moment niet aangeven hoe Merleau-Ponty voor zijn problemen een oplossing zoekt in een voor-persoonlijke 'tussenwereld', een 'intermonde prépersonnel', en 'oersamenhang' (Van Peursen, p.31). Hij wijst slechts op de ontologische aard van de fenomenologische beschrijvingen (Van Peursen, p.31). Hierdoor wordt niet duidelijk wat Van Peursen met het 'romantisch idealisme' als 'de oergrond van de tussenwereld der persoonlijke verknochtheid aan lichamelijke en

erkelijkheid bij Merleau-onty' (Van Peursen, p.32) bedoelt.

Kwant bespreekt deze passage, zonder expliciet het begrip 'tussenwereld' te noemen: Volgens Sartre zijn er mensen en dingen, en vanuit deze polen moet alles gegrepen worden; het ding functioneert slechts als materie van het begrip. Wij vinden ons dan in de dichotomie. De mensen zijn aan veroordeeld tot een ijnige ondraaglijke spanning, want ieder mens is een absoluut centrum van omgeving. Volgens Merleau-onty bevinden wij ons allen tezamen in een historisch veld, van waaruit wij allen tot leven komen, en dat wij allen opnemen en wel zo dat ons zijn van meet af aan een samen-zijn is" (Kwant, 1968a, p.328).

1... Er is veel gespeculeerd over de redenen waarom Sartre nooit op deze manier heeft gereageerd. De auteur doet dat wel. Nog een half jaar na 'Les aventures' verschijnt haar enigszins antwoord 'Merleau-onty et le pseudo-artrisme' (1955). Doorspekt het en citeert van Merleau-onty beschuldigt zij hem aan 'flagrante falsificaties', 'banaliteiten' en 'enorme consequenties'. Ten aanzien van de bewuste passage suggereert zij dat Merleau-Ponty problemen zou hebben met een uitspraak van Sartre: "Er zijn mensen, dingen en dingen", en voegt eraan toe: "Merleau-Ponty

erkiest te begrijpen: Mensen en dingen zijn volledig van elkaar gescheiden: daar tussenin staat er niets" (De Beauvoir, 1955, p.209/210). Bovendien citeert zij de passage, daarbij de woorden *comme le dit Sartre* accentuerend en daaraan toevoegend: "(...) dat hij Merleau-Ponty (SK) de bedoeling heeft het idee van de tussenwereld (intermonde) uit de filosofie van Sartre uit te bannen" (De Beauvoir, 1955, p.210), en zoekend naar bewijzen om haar kritiek kracht bij te zetten: "Als Merleau-Ponty koppig volhoudt dat Sartre iedere tussenwereld (intermonde) ontkent, is dat omdat men, om te komen tot het loochenen van de geschiedenis en de dialectiek, eerst alle intersubjectiviteit moet overwerpen: een tussenwereld (intermonde) zou bemiddeling tussen de subjecten betekenen" (De Beauvoir, 1955, p.211/212).

Uit De Beauvoirs postuum verschenen agboekaantekeningen en notities valt overigens op te merken dat deze kritiek met argwaan moet worden bekeken. Het is niet verwonderlijk dat men haar aanvankelijk als bescheiden levend in Sartre's schaduw, nu weten wij dat de werkelijkheid nuanceerder is. Niet alleen Merleau-Ponty had problemen met Sartre's onmogelijkheid van de ander, maar ook De Beauvoir zelf. Maar buiten toe verdedigde zij weliswaar Sartre's betoeleningen met verve, maar oordeelde dat binnenskamers en in

nkele van haar eigen publicaties niet. Daarin vond zij dichterbij Merleau-Ponty dan veelal wordt aangenomen. Haar verdediging van Sartre rijgt nu een merkwaardig accent. Dat wordt minder merkwaardig naarmate men beseft hoezeer Sartre's principe van de kwade trouw in hun beider leven een rol heeft gespeeld. Vanuit dat standpunt gezien is de kritiek van Merleau-Ponty correct: Sartre is de personificatie van zijn eigen wijsbegeerte waarin het Niets, de ongelimiteerde rijheid, het onvermogen om de ander te kennen en de kwade trouw, de meest in het oog lopende principes zijn.

Indirect gaat Sartre later wèl op deze problematiek in. In zijn inleiding tot de '*Critique de la raison dialectique*' (1986) is een hoofdstuk opgenomen, getiteld '*Le problème des médiations et des disciplines auxiliaires*'. Sartre schrijft daar ten aanzien van de 'groep als sociologisch fenomeen': (...) er zijn slechts mensen en wezenlijke relaties tussen mensen; (...) de groep is in zekere zin slechts een veelheid van relaties en van relaties tussen relaties" (Sartre, 1986, p.72). Even later verhaalt hij deze zin en vervolgt veelbetekenend: (...) voor Merleau-Ponty zeg ik hier toe: ook dingen en dieren etc." (Sartre, 1986, p.73). De drager van de collectieve dingen moet gezocht worden in concrete



ctiviteiten van het individu, zoals leden van een visclub ieder hun eigen unctie hebben: "(...) de leden hebben onderling een epaalde wederkerigheid (réciprocité) in de relaties ngevoerd" (Sartre, 1986, .73). Dit sociale veld ordt gewoonlijk de ussenwereld (intermonde) enoemd (Sartre, 1986, .73).

12... Merleau-Ponty werkt dit uit in het hoofdstuk '*Het lichaam als geseksualiseerd zijnde*' (PP, pp.180-202). In de verwachting het 'probleem van de ervaring van de ander' te kunnen vatten, gaat Struyker Boudier in dit hoofdstuk over de seksualiteit te rade, maar 'merkwaardigerwijze' komt hij in die beschouwingen de ander nauwelijks tegen (Struyker Boudier, p.108).

13... Met Duitse equivalenten probeert Merleau-Ponty aan te geven wat hij bedoelt: "(...) 'vivre' (*leben*) soit une opération primordiale à partir de laquelle il devient possible de 'vivre' (*erleben*) tel ou tel monde (...)" (PP, p.186). Iets dergelijks is te zien in: "(...) plutôt à le vivre (*leben*) et à l'éprouver (*erleben*)" (RC, p.107). Overigens maakt Merleau-Ponty niet altijd een eenduidig gebruik van het belevingsbegrip. Dit kan verklaard worden vanwege het feit dat op een zijnsniveau het onderscheid tussen 'ervaring' en 'beleving' wegvalt. 'Expérience' is dan 'expérience vécue', 'geleefde ervaring', 'beroering', 'aanraking' van het Zijn. Het begrip '*ervaring*' komt nu in een ander licht te staan: in de betekenis van '*aanvaring*' met het Zijn. Het nadert dan de betekenis die Buber eraan geeft: "Men zegt dat de mens zijn wereld ervaart. Wat betekent dat? De mens 'vaart' over het oppervlak der dingen en er-vaart ze. Hij haalt er voor zich zelf een weten uit omtrent hun hoedanigheid: een ervaring" (Buber, M., *Ik en Gij*, Utrecht 1959, p.6/7).

Deze overwegingen maken de dubbelzinnige betekenis van het ervaringsbegrip zichtbaar. 'Ervaring' heeft niet die connotatie van 'experiment', die het in het Engels en in het Frans als 'experience' en 'expérience' wel heeft. Daarom staat het dichterbij het Franse 'éprouver' of het Duitse 'Erleben'. Het heeft enerzijds het element van 'ondervinding' in zich, 'Erfahrung', en anderzijds de zojuist genoemde 'aanraking' met het Zijn, het Zijn dat over zichzelf terugbuigt. De betekenis gaat dan in de richting van 'beleving', 'Erlebnis'. Door gebruik te maken van het begrip 'expérience vécue' wordt de dubbelzinnigheid van het begrip 'ervaring' enigszins opgeheven. Dit is waarschijnlijk de reden waarom dit begrip

vaak onvertaald blijft.

Soms neemt Merleau-Ponty de betekenis in de tekst op, zoals in: "Les *Erlebnisse* (expériences vécues) peuvent être considérées comme déterminées psychologiquement et socialement (...)" (BP, p.143), of als hij een omschrijving van de fenomenologie geeft: "La 'phénoménologie' est donc l'étude systématique de cette expérience vécue, description naïve et aussi pleine que possible de l'expérience directe, de ce qui est et n'est pas la chose" (BP, p.158).

14... PP, pp.385-397. Merleau-Ponty spreekt van 'contre-épreuve'. We zouden dus ook van 'controleproef' kunnen spreken. De paragraaf sluit het hoofdstuk 'Het ding en de natuurlijke wereld' af leidt als het ware het hoofdstuk 'De ander en de menselijke wereld' in.

15... SNS, pp.165-196. Het verscheen eerder in het tijdschrift '*Revue de méta. et de morale*' (1947).

6... Het thema van Levinas' oofdwerk '*Totalité et nfini*' (1961, het jaar aarin Merleau-Ponty sterft) etreft de subjectiviteit, als het ontvangen van de nder, als 'gastvrijheid' (Levinas 1987, p.21). Dit s, zoals Levinas stelt: etafysica, door als volgt nschreven: "De metafysica s gericht op wat 'elders' s en 'anders' is en op het andere'. (...) een beweging ie vertrekt vanuit een ereld die ons vertrouwd is ...) vanuit een 'bij ichzelf zijn, een thuis' aar we wonen naar een reemd buiten-zich, naar een aarginds" (Levinas 1987, .29). Het is het 'verlangen aar het onzichtbare' (Levinas 1987, p.29). Voor Levinas is het 'probleem' an de ander een metafysisch robleem: de ander is etafysisch (Levinas 1987, .95); metafysica is de etrekking tot Ander (Levinas 1987, p.365). De ndersheid van de ander ligt n hem: " (...) ik heb er

lechts toegang toe van mij  
it en niet door de  
ergelijking van ik met de  
nder. Ik benader de  
ndersheid van de Ander  
anuit de verbondenheid die  
k met hem heb en niet door  
uiten die relatie te treden  
n over de termen ervan te  
eflecteren" (Levinas 1987,  
.138).

17... Strasser maakt bezwaar tegen deze visie: het is  
inconsequent om alle objectiviteit te verwerpen en  
tegelijkertijd een beroep te doen op dezelfde objectiviteit,  
door, zoals Merleau-Ponty doet, zijn betoog met empirisch  
feitenmateriaal te staven. Daarom rangschikt Strasser de  
uitspraken van de 'zwetser' Merleau-Ponty, 'die niet weet wat  
hij schrijft', of met 'la pensée objective' iets anders  
bedoelt dan wat men daaronder doorgaans verstaat, onder de  
categorie 'strijdkreten' (Strasser, p.229).

18... In een noot stelt Merleau-Ponty nog aan dat probleem te  
willen werken: "Het zou natuurlijk nodig zijn hier nauwkeurig  
de overgang (passage) te beschrijven van de 'foi perceptive',  
naar de expliciete waarheid (...). Wij hopen dat te doen in  
een werk dat gewijd zal zijn aan de 'Oorsprong van de  
waarheid'" (SNS, p.188). In 1947 was hij dus bezig met de  
voorbereidingen van een boek dat hij nooit voltooide.

19... Een vergelijking van Langevelds citaat bij Gunning in  
het eerste deel ligt voor de hand.

0... Strasser maakt melding  
an hetzelfde citaat wanneer  
ij de 'crisis der  
videntie' bespreekt.  
videnties gaan wankelen als  
ensen met andere culturen  
n aanraking komen. Strasser  
telt dan met Merleau-Ponty:  
De evidentie is dus slechts  
eldig, wanneer ik me voor  
aar open stel" (Strasser,  
.241). Dit openstellen  
aakt het mogelijk om in te  
pelen op veranderende  
ituaties in de samenleving.  
ok dan gaan evidenties  
ankelen: "(...) wanneer  
ociaal en cultureel klimaat  
ich wijzigt en wanneer wij

ls concrete mensen  
eranderen, ook onze  
videnties ophouden evident  
e zijn" (Strasser, p.242).  
trasser citeert Merleau-  
onty, waar deze poneert dat  
elfs de meest 'strengere'  
ijsbegeerte niet kan  
eletten dat een evidentie  
slechts geldig is binnen  
en bepaald denkvlak (*champ  
e pensée*'), en hij  
chrijft: "(...) want ook  
en dergelijke reflectie  
luit, zonder dat de  
editerende filosoof zich  
rvan bewust is, hele  
ebieden van ervaring in  
ich" (Strasser, p.241). Hele  
ervaringsgebieden' dus,  
aar Strasser aanneemt en  
oor de duidelijkheid voegt  
ij er in een noot aan toe:  
(...) *des plans d'entiers  
'experience'*" (Strasser,  
.299). Strasser maakt hier  
en merkwaardige vergissing.  
erleau-Ponty spreekt niet  
an ervaringsgebieden, maar  
an *flarden (pans) van  
rvaring*. 'Ervaringsflarden'  
even sterker de essentie  
eer van wat Merleau-Ponty  
il zeggen dan  
ervaringsgebieden'. In de  
ier herdrukken die  
trassers 'Fenomenologie en  
mpirische menskunde' mocht  
eleven, is deze fout niet  
opgemerkt, noch hersteld.  
it geldt ook de verschenen  
ertalingen. Ook hierin  
erkt zijn vergissing  
noppgemerkt door: in de  
uitse vertaling is er  
prake van: 'ganze  
rfahrungsfelder' (p.237);  
n de Engelse vertaling van:  
entire fields of  
xperience' (p.261) en in de  
ranse vertaling van 'des  
lans entiers d'expérience'

p.269).

21... S, pp.123-142. Het werd aanvankelijk gepubliceerd in '*Cahiers internationaux de sociologie*' (1951).

2... Bakker vertaalt hier et 'integrale ervaring' (Bakker, 1975, p.40), terwijl want het voor de zekerheid op een 'integrale ervaring en beleving' houdt (Kwant, 1970, p.199).

23... Merleau-Ponty gaat verder dan Husserl, voor wie op dit punt de eigenlijke wijsbegeerte nog moest beginnen: 'le retour au *Lebenswelt*' was slechts een voorbereidende stap. Merleau-Ponty legt meer nadruk op de praktische consequenties hiervan: alleen het wijsgerig bewustzijn van de intersubjectiviteit zal ons in staat stellen inzicht in de positief-wetenschappelijke kennis te krijgen (S, p.138/139).

24... Merleau-Ponty sprak deze rede uit ter gelegenheid van de aanvaarding van zijn professoraat aan het Collège de France op 15 januari 1953. Hiervan bestaat een Nederlandse vertaling die onder leiding van Strasser tot stand kwam: '*Lof der wijsbegeerte*', Hilversum/Antwerpen 1966.

5... In zijn bundel '*Humanisme de l'autre homme*' (1972) heeft Levinas een artikel opgenomen, getiteld '*Betekenis en zin*', dat, naar de vertaler in een noot opmerkt, geschreven is naar het lezen van Merleau-Ponty's '*Signes*' (Levinas 1990, p.46). Hij behandelt daarin de uitdrukking (expression). Het is oordgebaar van het lichaam gaat aan het denken vooraf en grijpt er overheen (Levinas 1990, p.49). Levinas bespreekt het lichaam dat tegelijk voelt en gevoeld wordt: "Het verenigt de subjectiviteit aan het waarnemen met de objectiviteit van het uitdrukken. (...) Wij zijn een subject van de wereld en deel van de wereld vanuit

wee verschillende  
ezichtspunten, maar in de  
itdrukking zijn wij  
egelijkertijd subject en  
eel. Waarnemen is: door een  
oort anticipatie  
ezelfdertijd ontvangen en  
itdrukken" (Levinas 1990,  
.50), of zoals Levinas in  
ijn hoofdwerk de  
gewaarwording' betitelt  
ls: "De derde term (...)   
aarin objectieve kwaliteit  
n subjectieve aandoening  
amenvloeien" (Levinas 1987,  
.41).

26... 'Uitdrukking' is bij Bergson: de 'terugwerkende kracht van het  
ware', en 'denken': 'een idee als waar denken'. Het gaat om  
uitwisseling (échange) tussen verleden en heden, stof en geest,  
stilte en woord, als een gedaanteverwisseling van de één in de  
ander, waartussen een 'glimp van waarheid' schemert (EP, p.43).

Merleau-Ponty  
esluit het college 'Le  
onde sensible et le monde  
e l'expression' met de  
pmerking dat aan de  
expressie' een dialectiek  
en grondslag ligt:  
nerzijds is onze geest  
eeds in de natuur aanwezig,  
nderzijds is de natuur  
nmanent aan onze geest. Dit  
s alleen te begrijpen in  
en 'troisième philosophie',  
ie dit dilemma overstijgt  
RC, p.21).

7... Ook in het essay 'De  
ndirecte taal en de stemmen  
an de stilte' (1952) is  
prake van deze  
roblematiek. Merleau-Ponty  
espreekt daar de  
verbinding (jonction) van  
ndividualiteit en  
niversaliteit': "(...) het  
aat er niet om te kiezen  
ussen het 'pour soi' en het  
pour autrui', tussen het  
enken overeenkomstig  
nszelf en het denken

vereenkomstig de ander, maar dat op het moment van de uitdrukking, de ander tot wie ik mij wend en ik die ik uitdrukt, zonder éénnkele concessie aan elkaar verbonden zijn" (S, .91/92). De anderen die wij willen leren kennen zijn een 'empirische' anderen, zij zijn anderen geworden, zodat wij met hen kunnen leven (vivre avec eux) (S, .92).

28... Als Widdershoven de problematiek van het 'begrijpen' van de ander afrondt, refereert hij aan deze passage en concludeert: "Het verklaren van menselijke handelingen impliceert volgens Merleau-Ponty het begrijpen van de dialoog tussen mens en wereld, het vatten van de stijl die de handelingen van het individu tot een eenheid maakt. Het begrijpen van de stijl wordt door Merleau-Ponty aangeduid als het zich verplaatsen in en zich verenigen met het perspectief van de ander" (Widdershoven, p.79). Hij voegt toe dat het eigen perspectief niet opgegeven wordt, maar het punt vormt van waaruit de ander bereikbaar is: "Werkelijk begrip komt tot stand wanneer mijn perspectief en dat van de ander zich met elkaar verenigen in betrokkenheid op dezelfde zaak. Mijn perspectief, het perspectief van de ander, en de zaak waarop we beiden gericht zijn, vormen drie elementen die elkaar in elke communicatie, in elk zoeken naar waarheid vooronderstellen" (Widdershoven, p.79). Aldus beëindigt Widdershoven zijn paragraaf '*Fenomenologie en wetenschap*' en laat de specifieke hoedanigheid van het 'derde element', de 'zaak' verder onbesproken. Precies op dit punt zoeken wij de toegang tot het 'probleem' van de ander.

29... Kouwers posthuum verschenen '*Existentiële psychologie*' is daarvan een pregnant voorbeeld. Kouwer, voor wie, zoals de bewerkers stellen, elke nostalgische fenomenologie vreemd was - "(...) 'fenomenologie' was bij hem bijna een scheldwoord en hij stond minstens ambivalent tegenover de Utrechtse traditie" (Kouwer, p.10) - relativeerde de fenomenologie sterk en kon slechts 'een soort fenomenologie van het gesprek' geven, in plaats van een echte beschrijving van de dialoog (Kouwer, p.40). Als een van de weinige existentieel-fenomenologische auteurs, past Kouwer, zonder overigens aan Merleau-Ponty te refereren, diens problematiek van de 'derde dimensie' toe. Het gaat Kouwer in de eerste plaats: "(...) om een relatie *tussen* mensen (...). Helaas zijn we erop getraind te denken dat er primair mensen zijn en dat ze pas sekundair in gesprek zijn. Toch moeten we *beginnen* bij het gesprek, los van de concrete

mens" (Kouwer, p.24). Kouwer heeft bij geen enkele existentiële psycholoog de relatie tussen mensen als primair uitgangspunt aangetroffen. Alleen bij Buber vond hij dit principe terug. Vandaar dat Kouwer de mens betitelt als: "(...) datgene waarmee je kunt praten, *medemens*" (Kouwer, p.76). De mens als 'metgezel'. Dit brengt Kouwer tot uitspraken als: "Ook om onszelf te zijn hebben we de ander nodig", of: "Voor alles zijn medemensen nodig" (Kouwer, resp. p.80 en 81) en hij noemt het voorbeeld van het meisje dat door 'een overdreven zware opmaak' zich van de ander afsluit (Kouwer, p.111).

Dit voorbeeld is naar willekeur aan te vullen: het snel om zich heen grijpende fenomeen van de reflecterende zonnebrillen, de walkman en dergelijke. Men brengt de kloof bewust aan, in de hoop een gevoel van veiligheid te krijgen. Totaal isolement is echter het gevolg en het gesprek onmogelijk. Anderen verbergen zich achter een masker van onverschilligheid of domheid, het effect is hetzelfde: éénrichtingsverkeer waarin geen ruimte is om te communiceren. Dit isolement vertolkt zo'n sterk algemeen tijdsbeeld, dat architecten op deze tendens inspelen door mensen in kantoorgebouwen te laten werken achter spiegeland glas. Zien zonder gezien te worden: een manifestatie van de mythe van Gyges, waarop Lavelle en Levinas reeds wezen.

30... S, pp.201-229. Dit werd geschreven ter gelegenheid van Husserls 100ste geboortjaar en verscheen aanvankelijk in de bundel '*Edmund Husserl 1859-1959*' ('*Phaenomenologica*', no.4, Den Haag 1959, p.195/220).

31... Merleau-Ponty hecht aan deze 'avonturen van de constitutieve analyse, - dit binnendringen in elkaars gebieden (empiètements), dit heen en weer springen, deze cirkels', meer belang dan Husserl zelf: "Verwickeln wir uns nicht in einen Zirkel, da doch die Menschenauffassung die Leibesauffassung, und somit die Dingauffassung, voraussetzt?" (Ideen II, p.80), en vervolgens: "Wir geraten hier, scheint es, in einen bösen Zirkel" (Ideen II, p.210), en tenslotte: "(...) ist ein wichtiges Ergebnis unserer Betrachtung, dass die 'Natur' und der Leib, in ihrer Verflechtung (entrelacée) mit dieser wieder die Seele, sich in Wechselbezogenheit aufeinander (rapport réciproque l'un avec l'autre), in eins miteinander, konstituieren" (Husserliana, Bd.V, p.124), (S, p.222/223).



Al geeft het vorige hoofdstuk een indruk van enkele mogelijkheden tot een existentiële (belevings)analyse, en worden de voorwaarden tot die analyse voor een sociale wetenschapshouding op een rijtje gezet, dat betekent nog geenszins dat wij nu in staat zijn de ontoegankelijkheid van de belevingsproblematiek open te breken. Nemen wij Merleau-Ponty's voortdurende twijfel omtrent het 'probleem' van waarneming - waaronder het kennen van de (beleving van de) ander - serieus, dan zijn nog niet alle perceptuele aspecten diepgaand belicht. Merleau-Ponty doet dat wel, zodanig dat men kan zeggen dat vrijwel heel zijn wijsgerige leven in het teken van de perceptie heeft gestaan. Al zijn geschriften gaan ervan uit of resulteren erin. Dit zou de indruk kunnen wekken dat Merleau-Ponty zichzelf voortdurend herhaalt. Nader onderzoek evenwel leert anders. Het steeds opnieuw beginnen is inherent aan de fenomenologische methode, zoals wij reeds zagen. Daarom is de fenomenoloog nooit klaar en kan hij geen absolute resultaten leveren. Merleau-Ponty's herhalingen zijn eerder verrijkingen; tussenfasen op een weg van fenomenologie naar ontologie.

Merleau-Ponty's laatste geschriften zijn voor ons van veel belang. Zij verruimen het aanvankelijke en nog vaag omschreven besef van een 'tussenwereld', die niet als een constructie de werkelijke confrontatie tussen mij en de ander in de weg staat, maar ons in een wederzijds ontmoeten aan elkaar 'uitleent'. Wij zullen in dit hoofdstuk met Merleau-Ponty dit ontmoetingsgebied als een nieuw ontologisch 'veld' - als 'topologie van het zijn' - in kaart brengen.

Dank zij zijn cryptische werkaantekeningen, de '*Notes de travail*'<sup>1</sup>, die in een soort telegramstijl genoteerd zijn, is het mogelijk enigszins een idee krijgen van de manier waarop Merleau-Ponty een nieuwe ontologische onderzoeksvisie op de waarneming ontwikkelde. De eerste beide paragrafen geven daarvan een beeld. Vervolgens wordt het begrip 'chiasme' uitgewerkt, dat in de latere wijsbegeerte van Merleau-Ponty een centrale rol vervult en ons in het derde deel zal helpen de beleving van kinderen in een tussenwereld van culturen beter te doen begrijpen (paragraaf 3). Tenslotte stellen wij opnieuw de schilderkunst van Cézanne ter sprake, wiens uitdrukking van het Zijn ons op het spoor brengt van een tussenwereld van 'trillende overgangen' (paragraaf 4).

\*1\* Een nieuwe visie op het waarnemen

De eerste vragen van Merleau-Ponty's in de '*Phénoménologie*' lagen op het terrein van de waarneming; wanneer '*Le visible*' postuum verschijnt, blijken het ook zijn laatste vragen te zijn. Ook in deze bundel wordt de waarneming aan een analyse onderworpen, zij het in een gewijzigde terminologie: het 'zichtbare' en het 'onzichtbare'. In het hoofdstuk '*Ondervraging en reflectie*'<sup>2</sup>, dat in het teken van de 'onbegrijpelijkheid van het perceptieve geloof' staat, gaat Merleau-Ponty terug naar de oorsprong van onze kennis. Het is zo gemakkelijk gezegd: 'de waarneming geeft ons toegang tot de wereld', maar wat betekent dat precies? Deze vraag ligt besloten in de beginzin: "Wij zien de dingen, de wereld is wat we zien", een frase die uitdrukking geeft aan het geloof of het vertrouwen dat zowel de 'gewone' mens als de filosoof in de waarneming heeft, vanaf het moment dat zij hun ogen openen (VI, p.17).<sup>3</sup> Zodra men zich echter afvraagt: wat betekent eigenlijk 'wij', 'zien', 'ding' of 'wereld', dan wordt een 'labyrint van moeilijkheden en contradicties' betreden. De wetenschappen bemoeien zich weinig met deze vragen. Daarom gaat de filosoof deze doolhof binnen, waar het licht noch donker is (VI, p.17).

Merleau-Ponty relateert de waarneming opnieuw nadrukkelijk aan de '*beleving van de ander*' (ce *vécu d'autrui*): "Hoe stel ik mij de beleving van de ander voor: als een soort duplicaat van de mijne. (...) wij zien werkelijk hetzelfde ding en het ding zelf - en tegelijk geraak ik nooit tot de beleving van de ander. Wij komen in de wereld tot elkaar" (VI, p.26). *De ander is weliswaar* 'een soort duplicaat' van mij, maar onze werelden zullen nooit geheel met elkaar sporen. Om tot elkaar te komen, hebben wij een 'wereld' nodig die onze gezamenlijkheid uitmaakt. Deze wereld is altijd momentaan, incidenteel, ambigu. 'La vie est vécue', wij nemen wel het gezicht van de ander waar, zijn glimlach, zijn vertrouwde gebaren, wij horen zijn stem, alsof dit alles van mij was, maar zodra wij met elkaar praten, of zich iets voordoet waarop ik niet gerekend had, verandert deze vertrouwdheid: "(...) ergens achter die ogen, achter die gebaren, of liever vóór hen, of eerder eromheen, afkomstig van een ik weet niet welke dubbele bodem van de ruimte, schijnt een andere persoonlijke wereld door, dwars door het weefsel (tissu) van het mijne, en voor een moment leef ik daarin, ben ik niet meer dan de beantwoorder van deze interpellatie die

mij ten deel is gevallen" (VI, p.26).

De ander die in mij binnendringt (m'envahit) is weliswaar van dezelfde materie gemaakt als ik - hoe zou ik anders zijn kleuren, zijn pijn en zijn wereld kunnen begrijpen? (VI, p.27) - maar dat biedt op zich geen oplossing. Merleau-Ponty licht dit als volgt toe: door naar dit grasveld te kijken, denk ik het groen in het zien van de ander te begrijpen; door naar deze muziek te luisteren denk ik in zijn muzikale emotie binnen te treden en via de dingen in zijn persoonlijke wereld, maar op het moment waarop ik denk het leven van de ander te delen, bereik ik slechts zijn 'uiterste polen' (VI, p.27). Wij 'overlappen' elkaar slechts tot op zekere hoogte.

Onze gezamenlijkheid is de wereld waarin wij dagelijks communiceren, de wereld van het grasveld, de muziek, de wereld van de dingen, maar al horen en zien wij dezelfde wereld, toch blijft het altijd het door mij geziene ding: "De bemiddeling van de ander geeft geen oplossing voor de interne paradox van mijn perceptie, maar voegt er nog een raadsel aan toe, dat van de uitbreiding in de ander van mijn meest geheime leven" (VI, p.27). Onze 'privé-werelden' ('mondes privés) communiceren altijd in een gemeenschappelijke wereld (monde commun); communicatie maakt van ons getuigen van één enkele wereld, zoals de synergie van de ogen het geziene terugbrengt tot één enkel ding. Maar in beide gevallen blijft de zekerheid volledig in het duister gehuld; wij kunnen dit slechts leven (vivre), wij kunnen het niet denken, niet formuleren en evenmin in een these onderbrengen, omdat elke poging tot opheldering ons tot dilemma's terugvoert (VI, p.27).

#### \*2\* Een ontologisch perspectief

Ook in zijn latere werk ontvouwt Merleau-Ponty zijn ideeën voor een groot deel in 'gesprek' met Sartre, wiens filosofie van de 'negativiteit' geen begrip van de ander oplevert. En toch 'bestaat' de ander, alleen het is de vraag in hoeverre die ander 'voor ons' bestaat. Ontkennen wij in sartrianse zin de ander, dan betekent dat dat voor Merleau-Ponty het einde van de filosofie. Er is maar één manier om aan die dreiging te ontsnappen: een radicale toewending tot de ontologie, zodat 'de vraag naar de inter-subjectiviteit' mogelijk wordt (VI, p.219) en 'logos van de *Lebenswelt*' kan worden teruggevonden (VI, p.221).

Om deze 'wedergeboorte' te realiseren plaatst Merleau-Ponty zijn denken sterker dan voorheen in een ontologisch perspectief. Om dat te realiseren wendt hij zich tot zijn vroege werk met het doel dat te hernemen, te verdiepen en te rectificeren (VI, p.222). Daarvoor hanteert hij nieuwe termen zoals de 'monde vertical' en het *Être brut ou sauvage*, die op fundamentele wijze gehanteerd moeten worden (VI, p.222). Deze 'verticale wereld' is de zich immer aandienende '*Lebenswelt*', het onderwerp van een nieuwe 'filosofie van de stilte', zoals Merleau-Ponty zijn ontologische wijsbegeerte noemt, want dat is waar hij naartoe wil: "(...) wij maken een filosofie van de *Lebenswelt*, wij vinden door onze constructie (in de wereld van de 'logica') die wereld van de stilte terug" (VI, p. 224).<sup>4</sup> Een 'filosofie van de *Lebenswelt*' maakt onze waarneming van de ander meer begrijpelijk. De wereld is er vóór elke analyse. Dat heeft gevolgen voor het kennen van de ander, immers 'de mogelijkheid van de ander' bevindt zich in de wereld zelf (VI, p.226). Daarmee ontstaat een complex probleem: wij moeten het 'Wesen' herontdekken als uitdrukking van een zijn dat geen object-zijn of subject-zijn is, maar hun 'tissu conjonctif'.<sup>5</sup> Bovendien moet begrepen worden hoe taal in deze 'wereld van de stilte' 'vóór mij uit', een 'communicatie-midden', een 'diacritisch intersubjectief systeem' constitueert (VI, p.229).<sup>6</sup>

Wij naderen nu, aldus Merleau-Ponty, het 'einde van een filosofie', die echter als in een voortdurende beweging als 'circulariteit', als 'intentionele cirkelvormige implicatie' het 'relaas van het eigen begin' impliceert (VI, p. 231). Dat is een indirecte weg: "*Men kan geen directe ontologie ontwerpen. Mijn 'indirecte' methode (het zijn in de zijnden) is enkel gericht op het zijn*" (VI, p.233).

Op grond van deze 'cirkelvormige implicatie' wil Merleau-Ponty het wijsgerige 'probleem' van de ander opnieuw stellen: "Men spreekt steeds over het probleem van de 'ander', over de 'intersubjectiviteit' etc..." (VI, p.233), belangrijker echter is de vraag hoe wij 'aan de andere kant' van personen, existenties kunnen begrijpen als gesedimenteerde betekenissen van onze ervaringen. Voor het beantwoorden van die vraag is een nieuwe interpretatie van het 'onbewuste' (inconscient) nodig. De betekenis daarvan moeten wij niet diep in ons zoeken, achter de rug van het 'bewuste', maar voor ons uit als 'articulaties van ons veld'. Er is sprake van 'onbewust' omdat het geen 'object' is, maar iets waardoor in de toekomst objecten mogelijk worden (VI, p.234). Merleau-Ponty grijpt terug op de 'ruimtelijke' termen uit zijn vroege werk en geeft deze nieuwe betekenis: "Het onbewuste

bevindt zich tussen de objecten, zoals de tussenruimte (intervalle) van de bomen tussen de bomen, of zoals hun gemeenschappelijke niveau. Het is de *Urgemeinschaftung* van ons intentionele leven, het *Ineinander* van de anderen in ons en van ons in de anderen" (VI, p.234).<sup>7</sup> Zoals de tussenruimten tussen de bomen en de bomen deel van hun gemeenschappelijkheid uitmaken, vormen mensen onder elkaar een gemeenschappelijk, intersubjectief veld, nog voordat er een woord is gesproken.

Om dit te begrijpen is een filosofie nodig die zich baseert op de 'verborgen wereld van de stilte', immers, zo vraagt Merleau-Ponty zich af: "Wat is Filosofie? Het domein van het *verborgene*"<sup>8</sup>, het terrein van de psychoanalyse (het onbewuste) en het occultisme (VI, p.237). In dat verborgen domein blijkt dat niet wij het zijn die waarnemen, maar dat omgekeerd het andere en de ander in ons waarneemt; dat niet wij spreken, maar de zich uitsprekende waarheid tegen de achtergrond van het woord (VI, p.239). Dit voert ons terug tot de oorspronkelijke verwondering van het bestaan. Via deze 'naïeve ontologie' (VI, p.240) ontstaat een nieuwe visie op de perceptie en het begrijpen: "(...) begrijpen houdt niet in dat men iets constitueert in de verstandelijke innerlijkheid, begrijpen betekent: grijpen door middel van coëxistentie, op zijdelingse wijze (latéralement) (...)" (VI, p.242). Dit ontdekken van een 'verborgen waarheid' is te vergelijken met de manier waarop in filosofische teksten de waarheid 'tussen de regels door' moet worden gezocht (VI, p.242).

Het gebruik van het begrip 'occultisme' accentueert het verborgen of onbewuste domein van het 'probleem' van de ander. Merleau-Ponty maakt dat duidelijk met het voorbeeld van een vrouw die voelt hoe iemand die op een bepaalde manier naar haar kijkt haar in haar vrouwelijkheid raakt: "Haar lichaamsschema is 'pour soi - pour autrui'. Het is het *scharnierpunt* (charnière) van het 'voor zich' en het 'voor de ander' - Een lichaam hebben, is bekeken worden (...) is *zichtbaar* worden - Het is de indruk van telepathie, van het occulte" (VI, p.243). Waargenomen worden is zichtbaar zijn, zich blootgeven, ook al is men zich dat niet bewust. Zou men de vrouw ernaar vragen, dan zou zij niet weten dat zij op grond van de blik van de ander haar kleren even had geschikt: "Zij wist het niet in de taal van het conventionele denken, maar wist het zoals men het onderdrukte (van gevoelens bv. SK) kent, dat wil zeggen niet als figuur tegen een achtergrond, maar als achtergrond" (VI, p.243). Door de oplossing van de figuur-achtergrondproblematiek in een 'geheel andere richting' te zoeken, kan die teruggevonden worden als toppunt van spreiding (*écart*) in *gedifferentieerdheid* (*différenciation*) (VI, p.245). Daarmee zijn de laatste grenzen bereikt: "Bewustzijn hebben = een figuur tegen een achtergrond hebben - verder teruggaan kan men niet" (VI, p.245). Deze 'spreiding' moet als 'derde term' tussen voor- en achtergrond nader worden onderzocht.

Wij betreden hier een ontologische 'diepte' waar de blikken van de wereld en die van mij elkaar kruisen: "(...) zich met elkaar vervlechten (s'entrelacent), elkaars domein binnendringen (empiètent) of zich met elkaar verbinden (se nouent)" (VI, p.247). Juist op het moment dat er geen teruggang mogelijk is en de reductie ten einde lijkt, openen zich mogelijkheden tot het stellen van onze waarnemingsvragen. Dat kan alleen als de waarneming als 'différenciation' gevat wordt, als plaats van 'gedifferentieerdheid' (VI, p.250). Op die plek, waar vervlochten, binnengedrongen en verbonden kan worden, is de 'derde term' waarop het nieuwe denken zich richt gelocaliseerd: "Begrijpen dat het 'hebben van bewustzijn' = het hebben van een figuur tegen een achtergrond, en dat dit verdwijnt door ontwrichting - het onderscheid figuur-achtergrond introduceert een derde term tussen 'subject' en 'object'. Die *afstand* (*écart*) is in de eerste plaats de waarnemingszin" (VI, p.250).<sup>9</sup>

Merleau-Ponty werkt het bovenstaande uit door het 'probleem van de analyse' van de wereld van het kind aan de orde te stellen. Hij vraagt zich af: "Hebben wij het recht de tijd, de snelheid van het kind te begrijpen als ongedifferentieerdheid (indifférenciation) van *onze* tijd, van *onze* ruimte, etc ...? Dit komt neer op een reductie van de beleving (expérience) van het kind tot de onze, op het moment waarop men de fenomenen probeert te respecteren; het is het denken als *negatie* van *onze* gedifferentieerdheden (différenciations). Wij zullen dat *positief* moeten denken, tot aan de fenomenologie. Welnu, dezelfde vraag doet zich voor ten aanzien van iedere *andere*, van het alter ego in het bijzonder" (VI, p.256/257).

Deze vragen naar de mogelijkheid van de volwassene terug te kunnen keren naar de ongedifferentieerdheid, wanneer eenmaal de fase van de gedifferentieerdheid is bereikt, worden door Merleau-Ponty positief beantwoord. De volwassene kan de beleving van het kind vanuit zichzelf beschouwen, omdat hij een pre-existentel fundament heeft. Hij kan de wereld van het kind 'binnendringen', 'opnieuw bezitnemen van het

kind' (ressaisir l'enfant) via een 'laterale, préanalytische deelname', een 'überschreiten' of 'intentionele transgressie' (VI, p.257). Dit is mogelijk omdat de gemeenschappelijkheid op een pre-reflexief niveau uit hetzelfde 'weefsel' is ontstaan: "Als ik het kind waarmeem presenteert het zich precies binnen een zekere spreiding (écart) (...) zoals mijn perceptieve beleving (vécu perceptif) voor mij, en zoals mijn alter ego, en zoals het pre-analytische ding. Dit is het gemeenschappelijke weefsel (tissu commun) waarvan wij zijn gemaakt. L'Être sauvage" (VI, p.257).

Deze poging om de relatie tussen het kind en mij als in een 'gezamenlijk weefsel' te begrijpen heeft gevolgen voor de termen waarin mijn lichaam (en dat van de ander) moet worden omschreven. Mijn lichaam is een *Gestalt*, mede-aanwezig (co-présent) in elke *andere Gestalt* en als 'chair de la Gestalt' letterlijk op te vatten: "(...) het is vlees (chair); het systeem dat het vormt wordt geordend rond een centraal scharnierpunt (charnière) of een spil (pivot) die openheid is tot" (VI, p.259). Zo krijgt het 'eigen lichaam', het 'propre corps', in termen van 'chair' een nieuwe betekenis en ondergaat ons oude beeld van de ander een metamorfose: "De ander, niet als 'bewustzijn', maar als bewoner van een lichaam en door het lichaam heen, van de wereld" (VI, p.263). De ander is in dit lichaam besloten, als betekenis in een zin. Daarom kan men de ander niet van het lichaam losmaken om hem apart te zetten. De ander bevindt zich 'aan de andere kant van het objectieve lichaam', zoals de betekenis van het schilderij aan de andere kant van (au-delà) het doek ligt (VI, p.263). Op deze lichamelijke consequentie wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan.

### \*3\* Het chiasme

Op grond van deze nieuwe inzichten probeert Merleau-Ponty een ontologie te ontwerpen waarbinnen, als in een soort 'model van het zijn', een 'espace topologique' kan worden beschreven (VI, p.264). In die 'topologische ruimte' vindt de terugkeer naar de fenomenen, naar de 'monde "vertical", naar het geleefde (au vécu)', plaats (VI, p.265), in andere bewoordingen: de primordiale ruimte moet als topologie worden begrepen (VI, p.267).<sup>10</sup> Zo'n topologische wijsbegeerte biedt mogelijkheden een 'derde term' te omschrijven, waarin de ander en ik elkaar ontmoeten. Deze wederkerige beweging wordt gevat in het begrip '*chiasma*'<sup>11</sup>, als metafoor voor de wijze waarop ik mijzelf kan zien door de ogen van de ander en de ander zichzelf door de mijne: "Deze bemiddeling door de omkering, dit chiasma, is niet simpelweg de antithese 'pour-Soi pour-Autruï' (...). Het chiasma in plaats van 'voor de Ander': dat wil zeggen dat er niet alleen rivaliteit tussen mij en de ander bestaat, maar samenwerking (co-fonctionnement). Wij functioneren als één lichaam" (VI, p.268). Dit relateert de Hegeliaanse visie dat de een als rivaliserend subject uit zou zijn op de dood van de ander. Het chiasma werkt door op alle fronten: het betreft niet alleen de uitwisseling (échange) van mij en de ander, maar ook die van mij en de wereld, het fenomenale- en het 'objectieve' lichaam, het waarnemende en het waargenomene. Dit 'dubbele chiasme' is complexer dan het dualisme van Sartre's reflexieve analyse, dat het 'Pour Soi' van het 'En Soi' lossnijdt, beweert (VI, p.268).

Het innemen van een nieuw topologisch standpunt veroudert het gebruikelijke begripkader op slag. Er zijn andere termen nodig om de perceptie te omschrijven. Merleau-Ponty introduceert nu de termen '*het zichtbare en het onzichtbare*'. Het onzichtbare is niet het tegengestelde van het zichtbare; het zichtbare heeft zelf het geraamte (membrure) van het onzichtbare, dat op zich de geheime tegenhanger is van het zichtbare (VI, p.269). Beide sluiten op elkaar aan als fijn kantwerk (filigrane) en het Zijn is die vreemde overschrijding (empiètement) die maakt dat mijn zichtbaarheid - hoewel die niet opgeteld kan worden bij die van de ander - zich ertoe opent, zodat beide zich openen tot dezelfde waarnemingswereld (VI, p.269).

Deze nieuwe kijk heft het vermeende dualistische karakter van de relatie tussen mij, de ander en de wereld op en geldt voor het gehele scala van ruimtelijke begrippen, dat nu in termen van het chiasma moet worden omschreven. Links en rechts zijn niet langer inhouden in een ruimtelijke relatie, geen delen van de ruimte, maar totale gehelen, uitsnijdingen in een omvattende topologische 'ruimte'. Dat geldt ook voor de begrippen 'twee' of 'paar', die niet langer twee handelingen of syntheses zijn, maar fragmentatie van het zijn, mogelijkheid van spreiding (écart) en discriminatie, wat ook voor termen als 'voor', 'achter' en 'diepte' opgaat (VI, p.270/272).

Dit is ook op te maken uit het voorbeeld van de ingreep van de opererende chirurg, als omschrijving van het overschrijden in onze waarneming van de ander, het 'transgresse les frontières des autres': "De waarneming legt de wereld voor mij open, zoals de chirurg een lichaam openlegt, waarbij hij door het raampje dat hij heeft gemaakt, organen ziet in hun volle functioneren, *gevat in hun activiteit*, bezien van opzij. Aldus maakt het

waarneembare ons vertrouwd met de wereld, zoals de taal ons vertrouwd maakt met de ander: door zich in te dringen (par empîètement), door *Ueberschreiten*" (VI, p.271).

Het bovenstaande legt een 'derde dimensie' bloot, waarbinnen het 'probleem' van de ander in andere termen omschreven kan worden. De wereld is niet ééndimensionaal, maar opgebouwd uit dimensies of lagen: "(...) door zich te begeven in een 3e dimensie, kunnen ruimtelijke wezens die in de eerste twee gescheiden zijn, met elkaar worden verbonden" (VI, p.277). In deze dimensie verliezen oude termen hun betekenis en worden nieuwe mogelijk. Zo vervangt Merleau-Ponty de begrippen 'concept, idee, geest, voorstelling' door '*dimensies*, gewricht, niveau, scharnierpunten, spilpunten, configuratie' (VI, p.277). Deze nieuwe begrippen maken het mogelijk ons probleem te herformuleren en een creatief (taal)proces op gang te brengen: "De woorden van de anderen doen mij spreken en denken omdat zij in mij een andere dan mijzelf creëren, een spreiding (*écart*) in vergelijking met... wat ik zie en het aldus aan mijzelf vormgeef. De woorden van de ander vormen het rooster waardoor ik mijn denken zie" (VI, p.277/278). Bovendien kan het lichaam vanuit een zijsperspectief worden beschouwd: "Het positief en het negatief zijn de twee 'kanten' van één Zijn; in de *vertikale* wereld heeft elk wezen deze structuur. (...) De ervaring van mijn lichaam en dat van anderen zijn zelf de twee kanten van één zelfde Zijn: daar waar ik zeg dat ik de ander zie, komt hij in werkelijkheid juist waar ik mijn lichaam objectiveer; de ander is de horizon of de andere kant van deze ervaring (...)" (VI, p.278).

Merleau-Ponty spreekt hier van een 'endo-' of 'intra-ontologie', een 'ontologie-van-binnenuit', die nieuwe termen als 'charnière', 'pivot', 'membrure du monde', 'écart', 'implication latérale', 'membrure commune', 'Être-' of 'monde-vertical', 'dimensionnalité' doet functioneren op het terrein van de intersubjectiviteit. Dit topologisch begripkader verheldert de intersubjectieve betrekking, omdat het chiasme beschouwd moet worden als: "(...) de betrekking van *paring* (*Kopulation*) waar twee intenties *één enkele Erfüllung* hebben" (VI, p.280/281). Op die manier is het 'champ du monde' een 'intérieur-extérieur', waar de werkelijkheid van de 'tussenmenselijke' wereld onthuld wordt in een scheidingsgebied (*surface de séparation*) tussen mij en de ander, als 'de unieke *Erfüllung* van ons beider leven': "Dit scheidings- en verbingsgebied (...) is het onzichtbare scharnier waarop mijn leven en het leven van de anderen draait, om het geraamte van de intersubjectiviteit in elkaar te doen overgaan" (VI, p.287). Dit is slechts te begrijpen 'vanuit de *andere dimensionaliteit*', zoals de diepte gaapt achter hoogte en breedte, en de tijd zich aftekt tegen de ruimte: "De andere dimensionaliteit wordt geënt op de voorgaande dimensionaliteit vanuit een *nulpunt van diepte* b.v." (VI, p.289).<sup>12</sup>

Het onderkennen van het chiasme verleent het lichaamsconcept een nieuwe zin. Het lichaam is meer dan een lichaam alleen. Rond het lichaam bevindt zich een aureool (halo) van zichtbaarheid: "Deze zichtbaarheid van mijn lichaam (...) veroorzaakt dat wat men telepathie noemt" (VI, p.298/299). Ook nu brengt Merleau-Ponty de vrouw naar voren die voelt hoe haar lichaam verlangen opwekt en zich bekeken voelt door nauwelijks waarneembare blikken. De gevoeligheid van de een zet zich in de ander voort. Dit chiasma brengt een 'omkeerbaarheid' van het 'voyant vu', het 'touchant touché', van '*quasi réflexion* (*Einführung*), *Ineinander*' aan het licht (VI, p.299). Deze 'Einführung' van het 'chair du monde - chair du corps', van het 'percevant-perçu' is van groot belang: "Het wil zeggen dat mijn lichaam van hetzelfde vlees gemaakt is als de (waargenomen) wereld en dat bovendien dit vlees van mijn lichaam deel heeft aan de wereld, het vlees wordt door de wereld *weerspiegeld*, de wereld dringt in het vlees door (empiète) en het vlees dringt in de wereld door (...); hun betrekking is die van overschrijding (transgression) of van overbrugging (enjambement)" (VI, p.302).<sup>13</sup> De dingen zijn de verlenging van mijn lichaam en mijn lichaam is de verlenging van de wereld; mijn lichaam wordt door de wereld omringd en omgekeerd. Het zich aanraken en het aanraken zijn elkaars keer en wederkeer (VI, p.308).

Aldus beschouwd verheldert het chiasme de ontmoetingswijze tussen mij en de ander op een anoniem, ontologisch niveau: "Het ziende en het zichtbare vallen niet samen. Maar ieder leent (emprunte) van de ander, neemt iets van het andere, dringt bij het andere binnen (empiète), kruist het andere, vormt een chiasme met het andere" (VI, p.314). Dit chiasme moet niet opgevat worden in de zin van een 'synthese', als oorspronkelijke synthetische eenheid, maar: "(...) in de zin van de *Uebertragung*, van het indringen (empiètement), van het uitstralen van het zijn dus" (VI, p.315).

Dit bewegend en binnendringend vermogen is kenmerkend voor het chiasme dat uitersten van binnenuit

met elkaar verbindt. Op de meest uiteenlopende wijzen tracht Merleau-Ponty dit te duiden, zoals: "Stilte = afwezigheid van moeten spreken. Het is het vruchtdragende negatief dat gevormd is door het vlees (chair), door het openbarsten (déhiscence) daarvan - het negatief, het niets, het in tweeën gespletene, de 2 bladen van het lichaam, de binnen- en de buitenkant, als gewrichten met elkaar verbonden" (VI, p.316), of: "Omkeerbaarheid: de handschoenvinger die wordt omgedraaid - Er is geen waarnemer nodig die *tweezijdig* is. Het is voldoende dat ik van één kant de keerzijde van de handschoen zie, die de voorzijde toont, dat ik de één *door* de ander *heen* aanraak (...) dat is het chiasme: omkeerbaarheid" (VI, p.317).

Deze beelden moeten ons inzicht in de bijzondere relatie die er tussen mij en de ander bestaat, vergroten. Wij zijn geen gescheiden grootheden, geen individuen, maar eerder twee holtes, twee openheden, twee tonelen waarop iets gebeurt en die tot diezelfde wereld, tot hetzelfde toneel van het Zijn behoren: "Er is geen Pour Soi en Pour Autrui. Zij zijn elkaars andere kant. Daarom belichamen zij elkaar: projectie-introjectie. Deze lijn, dit grensterrein (surface frontière) is op enige afstand van mij, waar de omzetting (virement) ik-ander ander-ik plaatsvindt (VI, p.317). Zo'n chiasme heeft niet alleen betrekking op het 'chiasme moi - autrui'. Het betreft elke 'ontmoeting', zoals 'chiasme moi - le monde' of 'chiasme moi - mon corps': "Het chiasme, de omkeerbaarheid is het idee dat elke waarneming verdubbeld wordt door een tegenwaarneming (...) het is een handeling met twee gezichten, men weet niet meer wie spreekt en wie luistert. Kringloop (circularité) van spreken en luisteren, zien en gezien worden, waarnemen en waargenomen worden (...)" (VI, p.317/318).

#### \*4\* Opnieuw Cézanne

Het is niet eenvoudig Merleau-Ponty's ontwerp van een nieuwe visie op de waarneming in heldere termen te omschrijven. Daarom wenden wij ons tot slot opnieuw tot de schilderkunst van Cézanne en laten ons leiden door het motto dat Merleau-Ponty zijn studie *L'oeil et l'esprit*<sup>14</sup> meegeeft: "Wat ik u probeer over te brengen is nog onbegrijpelijker, het is vervlochten (enchevêtre) met de wortels van het Zijn, aan de ongrijpbare bron van de gewaarwordingen" (OE, p.7). Met deze woorden van Cézanne geeft Merleau-Ponty weer hoe zich in het grensgebied tussen 'oog' (schilderkunst) en 'geest' (filosofie) een zijnsniveau bevindt, dat nauwelijks in objectieve zin begrepen kan worden. Toch is dit 'on(be)grijpbare' nodig om de tekorten van de '(be)grijpbare' objectieve wetenschappen te kunnen aangeven, zoals in termen van de veel geciteerde beginzin is verwoord: "De wetenschap manipuleert de dingen en ziet ervan af ze te bewonen" (OE, p.9). De vergelijking met het indringende karakter van de (schilder)kunst geeft aan hoe arm een wetenschap is die nalaat de te onderzoeken objecten (subjecten) te 'bewonen', er 'bij in te trekken', 'in bezit te nemen'.

Naar Valéry stelde is schilderen een puur 'lichamelijke' act: 'le peintre "apporte son corps"', de schilder 'zet zijn lichaam in' (OE, p.16). De schilder verandert de wereld in een schildering 'door zijn lichaam aan de wereld uit te lenen'. Om de betekenis van deze 'transsubstantiatie' te begrijpen: "(...) moeten wij terugkeren tot het lichaam in werking en actie, het lichaam dat geen stukje van de ruimte (morceau d'espace) is, geen bundeling van functies, maar een vervlechting (entrelacs) van zien en bewegen" (OE, p.16).<sup>15</sup> Dit gebeuren is een wonder, een raadsel; mijn lichaam is namelijk tegelijk ziende en zichtbaar: "Dit lichaam dat alle dingen beziet, kan ook zichzelf bezien, en in hetgeen het dan ziet, de 'andere zijde' van zijn ziende vermogen herkennen. Het ziet zichzelf terwijl het ziet, het raakt zichzelf aan, terwijl het aanraakt, het is zichtbaar en voelbaar voor zichzelf" (OE, p.18). Hier is sprake van een 'chair du monde' dat begrepen moet worden in de kruisgewijze ontmoeting met de wereld en met de ander: "Een menselijk lichaam is pas aanwezig als er tussen het ziende en het zichtbare, tussen het aanrakende en het aangeraakte, tussen een oog en een ander oog, tussen hand en hand, een soort elkaar kruisen (recroisement) plaatsvindt (...)" (OE, p.21).

Cézannes 'enchevêtrement' komt sterk overeen met het veel door Merleau-Ponty gehanteerde 'entrelacement', een term die als intermediair met de bron van het Zijn een bijzondere betekenis in zijn werk heeft.<sup>16</sup> De vervlochtenheid met de wereld speelt zich niet buiten mij af, maar in mijzelf, in mijn lichaam. De dingen en mijn lichaam zijn van dezelfde stof gemaakt. Daarom moet het zien zich in beide voltrekken, moet hun 'manifeste zichtbaarheid' zich door een 'geheime zichtbaarheid' in het lichaam verdubbelen, of met de woorden van Cézanne: "De natuur is binnen in mij" (OE, p.22). De kunstenaar geeft geen afbeelding van de werkelijkheid zoals hij die waarneemt, maar ook geen weergave van de innerlijke beleving van het waargenomene. Buiten en binnen, waarnemer en waargenomene hebben hun afzonderlijke en gescheiden betekenis verloren. Het zien van Cézanne is

tot een gefaseerd, gekruist of vervlochten zien geworden, waarin buiten en binnen in elkaar zijn overgegaan: "Dan verschijnt een zichtbaarheid in de tweede macht, een vleesgeworden essentie of afbeelding van de eerste. Het is geen afgezwakte verdubbeling, geen gezichtsbedrog of een ander *ding*" (OE, p.22). Welbeschouwd zijn schilderijen: 'le dedans du dehors et le dehors du dedans', de binnenkant van de dingen, die door ons in de waarneembare buitenkant worden gegrepen. Het 'lichamelijk' zien van Cézanne is méér dan oppervlakkig kijken. Zijn zien wordt een gebaar, of zoals hij zei: "Ik denk in het schilderen" (OE, p.60).<sup>17</sup> Ook Giacometti was zich dit verdiepte, verinnerlijkte kijken van Cézanne bewust: "Ik denk dat Cézanne zijn gehele leven naar diepte heeft gezocht" (OE, p.64).

Deze woorden hebben een dubbelzinnige betekenis. Enerzijds gaat het hier om het streven van Cézanne zover tot de oorsprong van de waarneming terug te keren, dat daarmee een eindpunt van de schilderkunst is bereikt. Op dat nulpunt ligt de kiem van een ontwikkeling die nog niet ten einde is en ons zien blijvend zal beïnvloeden.<sup>18</sup> Anderzijds is er het probleem van het dieptezien, waarvoor Cézanne zijn originele oplossingen vond. Het gaat niet om de afstand (interval) tussen de nabije bomen en de bomen die ik in de verte zie; ook niet om het wegmoffelen van de dingen achter elkaar, zoals in perspectieftekeningen gebeurt - dat is niet geheimzinnig en stelt niets ter discussie: "Wat het tot iets raadselachtigs maakt is hun verbinding (lien), is wat tussen hen inligt" (OE, p.64). Ik neem de dingen waar in hun overlappen (s'éclipsent). Zo gezien kan de term 'derde dimensie' verwarring wekken: "Als zij al een dimensie zou zijn, dan eerder een eerste. (...) Maar een eerste dimensie die ook de andere bevat is geen dimensie, tenminste niet in de gebruikelijke betekenis *van een zekere betrekking* volgens welke men meet" (OE, p.65). Diepte omvat veel meer: het is 'de ervaring van de omkeerbaarheid van dimensies', de ervaring van 'localiteit', waar elke dimensie (hoogte, breedte en afstand) zich tegelijkertijd aandient als in een 'explosie van het Zijn'; daar is de 'diepte' van Cézanne gelegen (OE, p.65).

Het schildertechniek van Cézanne mondt uit in een stijl waarin een specifiek kleurgebruik een eigen soliditeit aan de vorm geeft. Zo lost de figuur-achtergrondproblematiek, bepalend voor de weergave van de contour, zich als het ware vanzelf op. Cézannes aquarellen van de laatste jaren zeggen wat dat betreft genoeg. Zij spreken van: "(...) de ruimte waarvan men altijd dacht dat deze voor zichzelf sprak en vlakken bestrijkt die nergens duidelijk aanwijsbaar zijn, zodat de vraag naar het *waar* daaromtrent niet gesteld hoefde te worden; 'openstapelings van doorzichtige oppervlakken', 'golvende beweging van kleurvlakken die elkaar overlappen (se recouperent), die naar voren komen en weer terugzakken'" (OE, p.68).<sup>19</sup> Bekijken wij deze aquarellen nauwkeurig, dan blijkt dat de elkaar gedeeltelijk overlappende, doorzichtige en beweeglijk lijkende vlakken, als *trillende overgangen* zelfstandige ruimtes zijn. Deze overgangsruimtes zijn werelden van stilte, te vergelijken met de verstilde eenvoud in het zwart-witspel van Japanse penseeltekeningen.

Men kan hier denken aan Rilke, die ook gegrepen was door de problematiek van de contour, zoals uit zijn brieven blijkt. Keer op keer bezocht hij de eerste overzichtstentoonstelling van Cézanne<sup>20</sup> en schreef op 9 oktober 1907 ten aanzien van diens vereenzelviging met Frenhofer, de schilder uit de novelle *'Het onbekende meesterwerk'* van De Balzac: "(...) die Entdeckung, dass es eigentlich keinen Kontur gibt, sondern *lauter schwingende Übergänge* (...)" (Rilke, 1983, p.32).<sup>21</sup> Deze passage is cruciaal voor een beter begrip van datgene wat er gebeurt in het moeilijk toegankelijke waarnemingsgebied: de 'tussenruimte'. De 'trillende overgangen' zijn gemakkelijk waar te nemen als wij proberen te bepalen waar de 'grens' van het kopje op de tafel loopt, gezien tegen de achtergrond van de omgeving. Wij zien niet alleen het kopje, maar nemen in ons zien eveneens de achtergrond mee. Daartussen bestaat geen messcherpe contour. Wij zien een trillend overgangsgebied dat - dank zij het kruisende chiasme van onze ogen - door het dieptezien ontstaat. Door zijn lichaam 'in te zetten' slaagt Cézanne erin deze ruimte 'op te vullen'. Zijn voorwerpen en menselijke figuren staan niet los in de ruimte, maar maken er als tussenruimtelijke materie deel van uit.<sup>22</sup>

Schilderkunst aldus tot de essentie teruggebracht lost niet alleen de ruimtelijke problemen op, maar verdiept tevens ons inzicht in de waarneming. Het zien van de schilder is geen blik op de '*buitenkant*', geen louter 'fysisch-optische' relatie met de wereld, zegt Merleau-Ponty met Klee, de wereld representeert zich niet aan hem: "(...) het is eerder de schilder die in de dingen geboren wordt door concentratie en door een tot zichzelf komen van het zichtbare (...)" (VI, p.69). Het zien van de kunstenaar leert ons het eigen waarnemingsproces kennen. Apollinaire zei dat er in gedichten zinnen zijn, die niet '*vervaardigd*' lijken, maar de suggestie wekken zichzelf te hebben gevormd (OE, p.69).

Het specifieke zien van Cézanne brengt het 'probleem' van de contour en de driedimensionaliteit dichterbij een oplossing. Zoals wij niet kunnen zeggen dat het water *in* het zwembad is - het water bewoont (*habite*) het zwembad (OE, p.70/71) - heeft het schilderij een diepte, die méér is dan de perspectivische diepte. Er bestaan geen zichtbare lijnen op zich, geen omtrek van een appel of een omgrenzing van een wei: "(...) zij liggen altijd net vóór of voorbij het punt waarnaar men kijkt, altijd tussen wat men fixeert of erachter (...) de appel en de wei 'vormen zich' uit zichzelf en belanden in het zichtbare alsof zij van een voorruimtelijke achterwereld afkomstig waren..." (OE, p.73). Door zo te kijken vervagen grenzen tussen schilder- en beeldhouwkunst, zoals bijvoorbeeld in het werk van Matisse is te zien. Matisse gaf als schilder zijn figuren als verstarde beelden weer en trachtte dezelfde houdingen in zijn beeldhouwwerken te leggen. Ook Giacometti bewoog zich op beide terreinen.<sup>23</sup>

Cézanne vervaardigde geen beelden, maar zijn schilderijen lijken alsof ze zijn gebeeldhouwd. Hij wilde de natuur terugbrengen tot *bol, kubus en cilinder*; een curieuze uitspraak voor een schilder, van wie men eerder een teruggang tot *cirkel, vierkant en rechthoek* zou verwachten. Cézanne echter schilderde zijn appels even monumentaal als de rotsen in het landschap van de Provence, en hij gaf de geplooides tafellakens op zijn stillevens niet anders weer dan de plooien in het landschap voor de Sainte-Victoire. Zijn figuren hebben gewicht en volume en zijn naakten in de openlucht hebben het onbeholpene en plumpe van mensen die zich voor het eerst in de natuur bevinden. Cézanne beeldde zijn objecten af in hun andere dimensionaliteit, en de beschouwer doet dat met hem. Daarom gingen, zoals Oscar Wilde opmerkte, de Franse landschappen steeds meer op zijn schilderijen lijken.<sup>24</sup> Om dezelfde reden waren de vrouwen van Matisse niet onmiddellijk vrouwen: 'zij zijn het geworden' (OE, p.76).

In deze 'wording' staan voor- en achtergrond in een andere verhouding tegenover elkaar.<sup>25</sup> De dingen worden dan een toevoegsel, een verlenging aan het lichaam. Ze zijn ingelegd in het 'vlees' en maken deel uit van zijn volledige definitie, dat de wereld van dezelfde stof gemaakt is als het lichaam (OE, p.19). Dan versmelt in een portret de figuur van de afgebeelde persoon tegen de achtergrond van de omgeving, en treedt er een metamorfose op van zien en gezien worden, waarbij de schilder niet tot het universum probeert door te dringen, maar omgekeerd het universum tot hem doordringt (OE, p.31). Op dit zijnsniveau gaat het zien en gezien worden vooraf aan degene die ziet of wordt gezien. Merleau-Ponty spreekt hier van een letterlijk op te vatten inspiratiebron: "(...) er is werkelijk inademing (inspiration) en uitademing (expiration) van het Zijn, respiratie (ademhaling) in het Zijn, handeling en ondergaan (action et passion) die zo moeilijk te onderscheiden zijn, dat men niet meer weet wat ziet en wat gezien wordt, wie schildert en wie wordt geschilderd" (OE, p.31/32). Op subtiele wijze schetst hij een evenwicht, waarin de 'trillende overgangen' zich als in een eeuwig durende ademhaling in stilte kunnen ontwikkelen.

Dit gegeven is het hoofdthema van de latere Merleau-Ponty. Door naar de schilderijen van Cézanne te kijken, weet hij dat alleen een nieuwe 'definitie' van het zien doet begrijpen hoe wij in de wereld staan. Het zien is niet een modus van het denken of een aanwezig-zijn bij zichzelf: "(...) het is een middel om van mijzelf afwezig te zijn, om van binnenuit de splijting van het Zijn bij te wonen, om mij alleen via dit zien weer in mijzelf op te sluiten" (OE, p.81). 'Zichtbaarheid' en 'onzichtbaarheid' vloeien naadloos in elkaar over, dringen elkaars domein binnen en creëren een '*derde ruimte*' die hun gezamenlijkheid uitmaakt.

Om die reden benadert Merleau-Ponty de waarneming als een kwestie van 'het zichtbare en het onzichtbare', termen waarmee zijn laatste postume werk terecht is benoemd. Daarin beschrijft hij dit proces als volgt: "Het zichtbare om ons heen lijkt in zichzelf te rusten. Het is alsof ons zien ontstaat in het hart van het zichtbare, alsof er tussen het zichtbare en ons een even innige betrekking bestaat als tussen de zee en het strand" (VI, p.173). Omdat het moeilijk is de grenzen van het overgangsgebied tussen zee en strand te bepalen kan men niet zeggen: hier begint de zee en daar het strand. Hier is letterlijk sprake van een overlappingsgebied van 'golvende overgangen', in de betekenis die Cézanne eraan gaf. Wij vinden daarin de 'dimensie' terug die bestaat tussen de waarnemer en het waargenomene, tussen mij en de ander, zodat ik niet meer kan zeggen waar 'ik' ophoudt en 'jij' begint.<sup>26</sup> In het volgende en laatste hoofdstuk worden de consequenties daarvan in de richting van ons probleemgebied nader uitgewerkt.



## NOTEN BIJ: DEEL II HOOFDSTUK 5

1... VI, pp.219-318. Merleau-Ponty hield deze aantekeningen bij van januari 1959 t/m maart 1961. Hij werkte toen aan een boek over de 'Oorsprong van de waarheid', dat reeds in 1947 was aangekondigd. De contouren daarvan worden zichtbaar in het nagelaten werkschema dat door Lefort in het voorbericht van de 'Visible' is opgenomen. Dit schema laat zien hoe Merleau-Ponty probeert een 'ontologie moderne' te ontwerpen. Centraal staat het 'l'Être préobjectif', uitgesplitst naar de drie onderdelen: 'le monde solipsiste', 'l'intercorporéité' en 'l'entremonde' (VI, p.10). Deze thema's zouden als afzonderlijke hoofdstukken in het eerste deel 'Être et monde' worden opgenomen. Het derde thema: de 'tussenwereld' wil Merleau-Ponty in het tweede deel als 'L'entremonde et l'Être' verder uitwerken (VI, p.10). Door zijn vroege dood heeft hij zijn plannen niet kunnen realiseren.

Het begrip 'entremonde' komt, voor zover is na te gaan, in het oeuvre van Merleau-Ponty verder niet voor. De Engelse vertaling 'The visible and the invisible' geeft de term 'entremonde' weer als 'inter-world', terwijl Merleau-Ponty's 'intermonde' steeds met 'intermundance space' wordt vertaald. Het is niet bekend waarom Merleau-Ponty het préfix heeft gewijzigd. Het is zelfs de vraag of dit bewust is gedaan. Misschien moet 'entre' gewoon als het Franse equivalent van het Latijnse 'inter' worden beschouwd. Het verschil is moeilijk aan te geven. 'Inter' heeft als 'tussen' een meer communicatief karakter, zoals in 'interactie'. Bij 'entre' betreft het sterker een verbinding van tegenstellingen. In de meeste beschouwingen over Merleau-Ponty worden beide begrippen nauwelijks genoemd. De Lapointe's hebben het zelfs niet opgenomen in het trefwoordregister van hun standaardbibliografie.

Ook Kwant hechtte in een vraaggesprek dat ik met hem had, weinig waarde aan de 'intermonde'. Op mijn vraag waarom hij in zijn werk geen notitie had genomen van dat begrip, zei Kwant dat hem dit begrip nooit speciaal was opgevallen. Nadat ik hem op enkele vindplaatsen had gewezen, noemde hij de term 'volstrekt ongevaarlijk' (vraaggesprek met Kwant op 14 oktober 1987).

2... '*Réflexion et interrogation*' (VI, pp.17-74).

... Kwant interpreteert deze zin aldus: "In dit ene innetje liggen drie aarheden besloten: dat de erceptie toegang geeft tot e wereld; dat de andere ens voor ons toegankelijk s; dat wij leven in een emeenschappelijke wereld"

Kwant, 1968a,p.194).

4... Merleau-Ponty vraagt zich met betrekking tot de juistheid van zijn ideeën in de '*Phénomé\_ologie*' af: "Wat ik het 'cogito tacite' noem is onmogelijk" (VI, p.224). Uiteindelijk hebben we toch woorden nodig om uit te drukken wat we willen (VI, p.225).

... Voor deze verwevenheid' is in het denken van Sartre, dat 'le problème d'autrui' eenvoudig herkent, geen plaats (VI, .228).

6... Aanvankelijk was dit Merleau-Ponty nog niet geheel duidelijk: het 'zwijgende Cogito' kon hem niet helpen deze problemen op te lossen. De '*Phénoménologie*' bood wat dat betreft geen oplossing, maar stelde slechts een probleem (VI, p.229). Wat Merleau-Ponty daarvoor 'psychologie' had gehouden herkent hij nu als een onuitgewerkte ontologie. Daarom wil hij 'le monde' of 'l'être' 'sauvage ou vertical' stap voor stap in een 'pensée fondamentale' ontsluit en herontdekken (VI,p.232).

7... Merleau-Ponty herhaalt dat hij elke filosofische stap in een 'pensée fondamentale' moet hernemen om de resultaten uit de '*Phénoménologie*' tot een ontologische explicatie te brengen (VI, p.237).

8... Merleau-Ponty schrijft hier, Husserl citerend: "Le domaine du *Verborgenen*". Elders karakteriseert hij deze filosofie als 'Zijn dat in ons spreekt', als een 'zwijgende ervaring' die tevens 'schepping' is, 'création' (VI, p.250). Kwant maakt dit laatste tot het centrale thema van zijn 'Mens en expressie'.

9... Ook deze problematiek kon Merleau-Ponty in de '*Phénoménologie*' nog niet oplossen, omdat hij daarin teveel van het onderscheid 'bewustzijn'-'object' was uitgegaan (VI, p.253).

10... Het gaat hier om de culturele bepaaldheid van de waarneming: hoe kunnen wij terugkeren van een waarneming die door de cultuur bewerkt is tot een 'perception sauvage'? Vandaar dat Merleau-Ponty op deze pagina's aan 'het wilde denken' van de antropoloog Lévi-Strauss refereert. De werkaantekeningen over Lévi-Strauss in september 1959 lopen synchroon met het verschijnen van het essay '*De Mauss à Lévi-Strauss*', dat een maand later gepubliceerd werd in '*La nouvelle revue française*'.

1... Het chiasme is een van

e Griekse letter chi  
fgeleide term. In de  
ouwkunst heeft deze term de  
etekenis als kruisgewelf,  
erwijl het in de taalkunde  
ls stijlfiguur wordt  
ebruikt, een  
ruisverbinding van  
oordparen die in  
egengestelde orde wordt  
angeduid. In de anatomie  
ertegenwoordigt het  
chiasma opticum' de  
ruisgewijze plaatsing van  
e oogzenuwen, waarbij moet  
orden opgemerkt dat niet  
lle zenuwbanen de overstap  
aken. Een klein gedeelte  
lijft aan de  
orspronkelijke kant van het  
ezichtsveld. Merleau-Ponty  
aakt van de eigenschappen  
an het chiasma gebruik om  
an te geven wat er op het  
ruisvlak van binnen en  
uiten, van ik en de ander  
ebeurt. Daarbij staat de  
nderlinge wisselwerking  
entraal: niet de beide  
fzonderlijke elementen zijn  
an belang, maar de  
etrekkingen ertussen. De  
raag die hier aan de orde  
s luidt: op welke manier  
ruisen beide elementen  
lkaar en hoe verloopt dat  
roces van wederzijdse  
eïnvloeding? Al brengt  
erleau-Ponty dit punt niet  
aar voren, het feit dat een  
lein deel van de zenuwbanen  
een kruising aangaat, maakt  
e metafoor van het chiasma  
es te aantrekkelijker: het  
ertolkt de werking van het  
olipsisme. In de  
ntersubjectieve ontmoeting  
ehoudt ieder tot op zekere  
ogte zijn eigenheid; er is  
een sprake van een volledig  
n elkaar overgaan.

12... Op dit punt noemt Merleau-Ponty Sartre's visie oppervlakkig: "Sartre spreekt van een wereld die niet vertikaal is, maar 'en soi', wat betekent plat, en voor een niets dat absolute afgrond is. Er is uiteindelijk geen diepte bij hem, omdat er geen achtergrond is" (VI, p.290). Wij kunnen geen beroep doen op een vage 'mélange' van het zijn en het niets. Een structuur is geen 'mélange', daarom begint Merleau-Ponty waar Sartre eindigt: "Het is bij hem startpunt omdat hij vertrekt vanuit het zijn en het niets en hij hun vereniging *construeert*. Voor mij is het de structuur of de transcendentie die zich uitdrukt, en het zijn en het niets (in de betekenis van Sartre) zijn abstracte eigenschappen" VI, p.290/291).

13... Het is opvallend dat Merleau-Ponty hier het veelvuldig door Bataille en Foucault gebruikte 'transgression' hanteert. De 'overschrijding' in de zin van 'overtreding' of 'schending' past echter beter in hun vocabulaire dan in dat van Merleau-Ponty.

14... Merleau-Ponty schreef deze studie in de maanden juli en augustus 1960 in Le Tholonet (Provence), een plaats waar Cézanne de laatste jaren van zijn leven woonde. Het was bestemd voor het kunsttijdschrift 'Art de France', no.1 (januari 1961). Daarna verscheen het posthuum in 'Les temps modernes' (oktober 1961, no.184/185). In 1964 gaf Gallimard het als zelfstandige uitgave uit. Het werd voorzien van enkele kunstreproducties, waaronder een 'Montagne Sainte-Victoire' van Cézanne, tekeningen van Giacometti en Matisse en een compositie van Klee.

15... Naar aanleiding van Merleau-Ponty's: "De zichtbare wereld en die van mijn moverende plannen zijn integrale delen van hetzelfde Zijn" (OE, p.17) omschrijft Robinet deze visie omtrent het lichaam als volgt: "(...) het lichaam is gekoppeld aan de wereld en de mensen aan de wereld tussen hen in. Die wereld, waarin zoveel verbindingen aanwezig zijn die ik niet kan volgen en die ik nooit zal kennen, verwijst naar zijn onzichtbare dubbelganger, en de eenheid van het universum vloeit voort uit de pregnantie van die tussenwereld (intermonde)" (Robinet, p.60).

16... In commentaren op Merleau-Ponty is veel aandacht besteed aan het begrip 'entrelacement'. Het wordt doorgaans omschreven als 'verwevenheid', zoals Kwant, die dan tevens het eveneens veel door Merleau-Ponty gebruikte 'tissu' meebedoelt. Om de specifieke dynamische betekenis die Merleau-Ponty aan dit begrip verleent te behouden, is een keuze voor 'vervlechting' of 'verstrengeling' aan te bevelen. Een vlecht of streng kan al naar gelang de aandacht waarmee gevlochten is strak zijn, te vergelijken met de verstikkende 'omarming' waarmee klimop een boom kan doden. Een vlecht kan ook slap zijn, te los, zonder stevigheid. Het weefwerk vertoont dan gaten en het

resultaat is broddelwerk. Het kan zelfs uit elkaar vallen. In de oorspronkelijke betekenis wordt het begrip 'entrelacement' vooral toegepast in de ornamentaalkunst. Ranken en plantenstengels worden daarin zowel op twee- als driedimensionale wijze in elkaar verstrengeld afgebeeld: het zogenaamde loofwerk. Ook versieringen in getijdenboeken en op kapitelen zijn vaak op die manier gedecoreerd.

7... Vaak worden ook de woorden van Cézanne: 'schilderen is een verpeinzing met het penseel in de hand' aangehaald. Het is niet moeilijk na te gaan waarom Cézanne dit soort uitspraken baseerde. De Alzaccienaar laat Frenhofer uitroepen: "Schilders moeten niet peinzen dan met de wassen in de hand" (De Alzaccienaar, p.25).

18... Kunstenaars als Matisse en Picasso hebben er nooit een geheim van gemaakt, dat hun werk zonder Cézanne ondenkbaar is.

19... De citaten die Merleau-Ponty gebruikt zijn uit: Schmidt, G., *Les aquarelles de Cézanne*, p.21.

20... Zie hiervoor Rilke's '*Briefe über Cézanne*'. Hiervan bestaan twee Nederlandse vertalingen: 's-Gravenhage 1945 en Nijmegen 1988. Rilke bracht zeer frequent een bezoek aan de 'Salon d'automne', de eerste overzichtstentoonstelling over Cézanne, die in 1907, een jaar na zijn dood (23 oktober 1906) in Parijs werd gehouden.

1... De cursivering is van mij. In de vertalingen respectievelijk: 'trillende vergangen' en 'golvende vergangen' (1945, p.21 en 1988, p.31).

22... De catalogus van een grote overzichtstentoonstelling over het werk van Cézanne vermeldt hieromtrent: "Tussen de eigen begrenzing van de geobjectiveerde inhoud en haar 'verbinding' met de omringende ruimte, bestaat voortaan een slecht gedefinieerde zone, omdat zij zonder ophouden beweegt en waarvan de beweging zelf de voorwaarde van haar bestaan is geworden. Wat de penseelstreek accentueert, doet de etherische modulatie verdwijnen. Deze onduidelijke zone, die zich tussen de ideale contour van de solide inhoud en haar afbeelding bevindt, verleent dit evenwicht van een moment aan de compositie, waardevoller dan elke stabiliteit". (Catalogus, 1978,

p.22). In een noot wordt bovendien vermeld dat Cézanne hierin niet de enige was. Van Braque is de uitspraak bekend: "Ik schilder niet de dingen, maar hun betrekkingen (leur rapports)" en van Matisse: "Ik schilder niet de dingen, maar de verschillen (les différences) tussen de dingen" (Catalogus, 1978, p.23).

Op de expositie  
*Experiment en ruimte*  
Krölller-Müller, november  
1997/januari 1998) staat de  
uitspraak van de Spaanse  
beeldhouwer Chillida  
entraal: "Ik zoek geen  
vorm. Dat is niet  
essentieel. Wat zich tussen  
wee voorwerpen afspeelt,  
dat is belangrijk voor mij".

23...Zoals Merleau-Ponty in Cézanne geïnteresseerd was, verdiepte Sartre zich in Giacometti, die geruime tijd tot zijn vriendenkring behoorde. Sartre beschrijft in zijn essay '*Les peintures de Giacometti*' hoe Giacometti hem leert dat 'afstand' geen bijkomstige eigenschap is, maar tot de innerlijke aard van het object behoort. Giacometti is geobsedeerd door dit begrip, als produkt van aantrekkende en afstotende krachten. Hij spreekt van 'cirkelvormige afstand' (distance circulaire), van 'het negatieve begrip leegte': "Giacometti is beeldhouwer geworden omdat hij bezeten is van de leegte" (Sartre, 1977, p.72). Het paradoxale is nu dat een beeldhouwer met volheid moet beginnen, anders ontstaat er geen beeld. Giacometti staat niet alleen als beeldhouwer voor dit probleem, maar ook als schilder.

Als Giacometti probeert de leegte te schilderen trekt hij dezelfde conclusies als Cézanne. Omdat er altijd contourlijnen nodig zijn om de begrensde figuren tegen hun achtergrond af te bakenen, ligt de vraag voor de hand naar de mogelijkheid iets op het doek vast te leggen, 'zonder het in een lijn te vangen', omdat de lijn een plotseling tot stilstand gekomen vlucht uitdrukt en een evenwicht vertegenwoordigt tussen buiten en binnen (Sartre, 1977, p.76). Contourlijnen zijn hulpmiddelen. In werkelijkheid bestaan ze niet, wat blijkt wanneer we iemands gezicht bestuderen: "Een gezicht draait naar zichzelf terug, het is een cirkel die zich sluit. Draai er maar omheen: u zult nergens een contour ontdekken: niets dan volheid. Een lijn is het begin van een negatie, de overgang van het zijn naar het niet-zijn. Maar bij Giacometti is de werkelijkheid een zuivere positiviteit: er is zijn en daarna is het er plotseling niet meer: maar tussen het zijn en het niets is geen enkele overgang voorstelbaar" (Sartre, 1977, p.76/77). Giacometti probeert met een wirwar van lijnen begrenzingen te suggereren. Het zijn geen echte grenzen als markeringen van het gezicht of het lichaam, zodat men niet weet waar de leegte eindigt en het lichaam begint (Sartre,

1977, p.77). De tekeningen van Giacometti laten dit duidelijk zien: de schoenen van een menselijke figuur 'verdwijnen in een lichtende mist'. In dit schemerduister moet de kijker zelf zijn eigen begrenzingen aangeven.

24... Van den Berg spreekt hiervan in zijn studie over de visuele waarneming: "'Heb je al gezien', schrijft Oscar Wilde in het begin van deze eeuw aan André Gide, 'hoe het Franse landschap is gaan lijken op de schilderijen van Cézanne?'" (Van den Berg, 1972, p.39). Niet alleen het waarnemen verandert, de dingen zelf lijken ook te veranderen. Cézanne leert de mensen hoe ze moeten zien: "En eindelijk ziet ieder wat de schilder eerst zag. Dan neemt men zijn visie voor de werkelijkheid zelf: het werkelijke landschap" (Van den Berg, 1972, p.40).

25... Als één van de weinigen in de Nederlandse literatuur had Tiemersma oog voor deze metamorfose. In zijn essay '*La chair, het vlees van de wereld*' laat hij zien hoe de visuele werkelijkheid nog niet de ons bekende, geordende wereld is, maar daaraan vooraf gaat als mogelijksvoorwaarde. In zijn vroege werk sprak Merleau-Ponty nog over een veld van menselijke existentie, waarin natuur en cultuur zorgen voor zingevingen die voorafgaan aan de persoonlijke activiteit; in zijn latere werk gaat het om het 'wilde zijn' als oorspronkelijk element en als transcendentale grond van elke structuur en betekenis (Tiemersma, p.11). Dit Zijn treedt niet alleen in tijd eerder op dan de geordende wereld, maar blijft er vooral als een oudere laag onder door aanwezig. De 'ruimtelijkheid' betreft hier dus een volkomen andere dimensie dan we gewend zijn.

26... In vergelijkbare zin noemt Merleau-Ponty het zien 'een soort zeestraat tussen altijd wijd open buiten- en binnenhorizonnen' (VI, p.175). Hier is pas werkelijk sprake van een dubbele communicatie. De zeestraat verbindt niet alleen als kruispunt twee landen met elkaar, maar doet tevens beide zeeën in een enorm spanningsveld in elkaar overvloeien.

Merleau-Ponty's verdiepte opvattingen over de perceptie brengen een chiasme aan het licht, waardoor het mogelijk wordt een nieuwe filosofie van het lichaam te schetsen. In dit hoofdstuk zullen wij zien hoe op grond daarvan de intrinsieke relatie van het lichaam met de wereld en de ander opnieuw onder woorden wordt gebracht, door te benadrukken dat subjectiviteit in de ontmoeting tevens intersubjectiviteit is.

In dit hoofdstuk komt het begrip 'intersubjectiviteit' op verschillende manieren aan de orde. In de eerste plaats via Merleau-Ponty's herbezinning op het lichaam (paragraaf 1). Als 'corps propre' onderscheidde het zich in het vroege werk als 'être-au-monde' reeds aanmerkelijk van het objectieve lichaam van de positieve wetenschappen. Toch vertegenwoordigde het nog niet geheel die specifieke wederkerige textuur, die het lichaam in het latere ontologisch getinte werk in een nieuwe gedaante, als '*chair du monde*' met de wereld bindt.

De tweede weg verloopt via een verwant en even kenmerkend thema: de *ambiguïteit* (paragraaf 2). Voor Merleau-Ponty betekent ambiguïteit nooit dualiteit: men is altijd ambigu als men de ander probeert te begrijpen. Ambiguïteit is de voorwaarde tot het menselijk bestaan. Merleau-Ponty beloofde daarop later terug te komen. In dit hoofdstuk zien wij hoe hij zich aan zijn woord houdt.

De derde weg leidt via Merleau-Ponty's hernieuwde 'dialogoog' met Sartre tot een nieuw ontwerp van de 'intermonde' (paragraaf 3). Wij volgen deze poging tot een beter begrip die uitmondt in het besef van een 'nieuw idee van intersubjectiviteit', waarbinnen de 'tussenwereld' als 'transitiviteit' een centrale plaats inneemt.

Tot slot de vierde weg die ons in aanraking brengt met de (culturele) antropologie van Lévi-Strauss (paragraaf 4). Slechts zelden verwijst Merleau-Ponty - en dan nog alleen in zijn latere werk - naar de 'ander' als afkomstig uit een andere cultuurwereld. Deze noties hebben een 'intermondiale' betekenis en vormen voor ons het sluitstuk in het zoeken naar de totstandkoming van een juiste 'inter'subjectieve houding en luiden tevens het derde deel in, waarin een aanzet gegeven wordt voor een praktisch werkbaar 'intercultureel' pedagogisch concept.

#### \*1\* Het lichaam als 'chair du monde'

In zijn rede '*Mens en tegenspoed*'<sup>1</sup> werkt Merleau-Ponty het idee uit dat de ontwikkeling van de cultuur niet rechtlijnig en ononderbroken verloopt, als zou er sprake zijn van een onwrikbare en onaantastbare werkelijkheid. Cultuur ontstaat via de grillig gevormde diagonaalsgewijze zigzaglijnen van de menselijke beleving. Als gevolg daarvan moet het onderscheid tussen waarden en werkelijkheid, geest en lichaam, inwendige en uitwendige niet in termen van antithesen gedacht worden, maar als overschrijdende delen van elkaar (*dépassement*) (S, p.286/287).

Dit overschrijden blijkt het sterkst in het opheffen van de scheidslinje tussen 'geest' en 'lichaam'. In de loop van de twintigste eeuw begon men in te zien dat de mens een geestelijk-lichamelijke eenheid is; het begrip van het vlees (*chair*) werd opnieuw gesteld en als bezielde lichaam (*corps animé*) beschouwd (S, p.287). Deze ontwikkeling van 'lichaam' (*corps*) naar 'geleefd lichaam' (*corps vécu*) is vooral in het werk van Freud aan te wijzen (S, p.288). Freud legde onze primordiale betrekkingwijzen tot de ander bloot door aan te geven in welke verhouding kinderen tot bepaalde lichamelijke functies staan: het zuigen of bijten van de mond, het aan- of ontspannen van de sluitspieren. Op grond van deze oorspronkelijke betrekkingen vormen kinderen hun latere houding tegenover de buitenwereld, laverend tussen onmenselijke veeleisendheid, absoluut egoïsme en verscheurende zelfopoffering die het subject vernietigt (S, p.289).

Naar Merleau-Ponty meent wist de filosofie deze koppeling tussen lichaam en persoonlijk leven niet eerder in begrippen te duiden, terwijl juist lichamelijke, of meer toegespitst seksualiteit, onze relatie tot de ander blootlegt: "Het lichaam is raadselachtig: onbetwifelbaar een deel van de wereld, maar zich vreemd genoeg voordoend als haar verblijfplaats aan een absoluut verlangen de ander te benaderen en zich met hem eveneens in zijn lichaam te verenigen, bezielde en bezielend, als een natuurlijke vorm van de geest" (S, p.290). Zo beschouwd vormt seksualiteit als lichamenlijk gegeven de basis van onze existentie en doet begrijpen hoe in de psycho-analyse de geest overgaat in het lichaam en omgekeerd het lichaam in de geest (S, p.290).

Merleau-Ponty noemt deze 'osmose' tussen het anonieme leven van het lichaam en het officiële leven van



de persoon 'de grote ontdekking van Freud', die nu genoodzaakt was iets 'tussen' het organisme en onszelf te introduceren: het 'onbewuste' (S, p.291). Deze 'ambigue perceptie'<sup>2</sup> deed het inzicht ontstaan de 'seksueel-agressieve' relatie met de ander als fundamenteel gegeven van ons leven te beschouwen: "(...) de verstrengeling (entrelacement) van het seksuele en het agressieve betekent dat de seksualiteit, om zo te zeggen, een binnenkant heeft, dat zij altijd over de hele linie vergezeld gaat van een relatie van persoon tot persoon, dat het seksuele onze vleselijke wijze van doen is - omdat wij vlees zijn - waarmee wij de relatie met de ander (be)leven (vivre)" (S, p.292). Met andere woorden: een (belevings)analyse van de seksualiteit maakt het mogelijk een theorie van het lichaam om te zetten in een theorie omtrent de ander, zodat een intersubjectieve circulariteit aan het licht wordt gebracht: "Omdat seksualiteit betrekking tot de ander is, en niet slechts tot een ander lichaam, zal zij tussen de ander en mij het cirkelvormig systeem van projecties en introjecties weven, de ongedefinieerde reeks van spiegelende en gespiegelde weerkaatsingen doen opwekken, die maken dat ik de ander ben en dat hij mij is" (S, p.292). De mens is een 'geïncarneerd individu', dat dankzij deze incarnatie niet alleen aan zichzelf, maar ook aan de ander is gegeven.

Vooralschrijvers maken van dit gegeven gebruik. Hun interesse voor het lichaam als seksueel zijnde en als bron van seksuele expressie is groot, zoals bij Proust en Gide met hun vaak obsessieve aandacht voor de ander: "Wanneer de mens zweert op universele wijze te bestaan, maakt hij geen onderscheid tussen de zorg voor zichzelf en de zorg voor de ander: hij is mens tussen de mensen en de anderen zijn anderen hemzelf (d'autres lui-même)" (S, p.293). Veel auteurs verwoorden dit 'va-et-vient' van het 'être pour soi' en het 'être pour autrui' treffend, zoals Valéry, die het lichaam 'un être à deux faces' noemt. In deze januspositie is het bewustzijn van het lichaam de onvermijdelijke obsessie van de ander: "Zodra de blikken elkaar opvangen, is men niet meer helemaal twee en het is moeilijk alleen te blijven. Deze uitwisseling (échange), dit is het juiste woord, realiseert in korte tijd een omzetting, een metathese: een chiasma van twee 'lotsbestemmingen', van twee gezichtspunten. Daardoor vindt er een soort wederkerige, gelijktijdige inperking plaats. (...) Jij bent niet mij, omdat jij mij ziet en ik mijzelf niet zie. Wat mij ontbreekt, is dit mij dat jij ziet. En wat jou ontbreekt, is het jou dat ik zie. En naarmate wij, voordat wij elkaar gaan leren kennen, elkaar meer weerspiegelen, des te meer zullen wij anderen zijn..." (S, p.294).<sup>3</sup>

Merleau-Ponty trekt een parallel naar de ambigue realiteit van het dagelijks leven, met name naar de politiek: "Dezelfde dubbelzinnigheid die bij nadere analyse het begrip van de geest in dat van het lichaam of de taal doet overgaan, is kennelijk ons politieke leven binnengedrongen. Ook hier wordt het steeds moeilijker te onderscheiden wat geweld en wat idee is, wat macht en wat waarde is, gevoegd aan deze verzwarende omstandigheid dat de vermenging (mélange) hier gevaar loopt uit te monden in verkramping en chaos" (S, p.299). In dit toekomstbeeld zijn schijnbare tegengestelden als 'feit en betekenis', 'mijn lichaam en mij', 'ik de en ander', op een verbazingwekkende manier samengevoegd (jonction étonnante), en het is zinloos dit samenvoegen te verklaren, omdat dan het mengsel (mélange) waaruit wij gemaakt zijn, teniet wordt gedaan en onbegrijpelijk worden voor onszelf (S, p.306). En ook al noemt Merleau-Ponty dit een 'hard en bijna duizelingwekkend denkbeeld', het is noodzakelijk te blijven zoeken naar antwoorden in een 'labyrint van spontane pogingen' en langs 'getijden van wanorde' (S, p.306).<sup>4</sup> Wie weigert deze uitdaging aan te gaan, staat oog in oog met het fascisme, dat voor nieuwe inzichten terugschrikt, en uit angst voor een veranderende wereld, de versleten historische ervaring op kunstmatige wijze tot leven wekt (S, p.307).

Om zijn visie op de tussenmenselijke ontmoeting te verduidelijken maakt Merleau-Ponty veel gebruik van metaforen. De meest sprekend zijn misschien wel die van de handen in het proces van het aanraken, zoals in het essay 'L'ombre et le philosophe'.<sup>5</sup> Merleau-Ponty probeert daarin de relatie tussen het lichaam en de zichtbare wereld onder woorden te brengen.<sup>6</sup> In het aanraken grijpen handen op een bijzondere wijze in elkaar (engrenage): "Er bestaat een betrekking van mijn lichaam aan zichzelf die het tot het *vinculum* (band) tussen mij en de dingen maakt. Wanneer mijn rechterhand mijn linkerhand aanraakt, voel ik dat als een 'fysisch ding', maar op hetzelfde moment vindt er, als ik wil, een buitengewone gebeurtenis plaats: ook mijn linkerhand begint mijn rechterhand te voelen, 'es wird Leib, es empfindet'" (S, p.210). Er vindt een miraculeuze omkering plaats, alleen - en dat is wezenlijk in dit citaat - ik moet dat wel willen, ik moet ontvankelijk zijn om dit op te merken! Een 'fysisch ding' wordt dan bezielde en bewoond door een 'explorerende kracht', zodat ik mij voelend voel (je me touche touchant)

en mijn lichaam 'een soort reflectie' voltrekt (S, p.210). Hier is geen sprake van eenrichtingsverkeer van iemand die voelt naar iets dat wordt gevoeld: de betrekking keert zich om, de voelende hand wordt tot gevoelde, een voelen dat zich tot het hele lichaam uitbreidt: het lichaam wordt 'waargenomen ding', 'subject-object' (S, p.210). Merleau-Ponty is zich ervan bewust dat deze beschrijving erg ver gaat en ons hele idee van de dingen en de wereld omvergooit. Een ontologische rehabilitatie van de gewaarwording is daarvoor nodig (S, p.210).

De metafoor van de aanrakende handen maakt de mogelijkheden onze relatie tot de ander met nieuwe ogen te bezien: "Mijn rechterhand was aanwezig bij de intrede van het actieve aanraken in mijn linkerhand. Op dezelfde manier beleeft het lichaam van de ander zich vóór mij, als ik iemand anders een hand geef of wanneer ik slechts naar hem kijk. Als ik verneem dat mijn lichaam 'chose sentante' is, dat het prikkelend (*reizbar*) is (...) kan ik gaan begrijpen dat er andere '*animalia*' zijn en mogelijk andere mensen" (S, p.212). Als ik door iemands hand te drukken mij overtuig van het bestaan van de ander, dan lijft mijn lichaam door een 'soort reflectie' het lichaam van de ander in (annexe) en neemt zijn hand de plaats in van mijn linkerhand: "Mijn twee handen zijn 'samen tegenwoordig' (*comprésentes*) of 'coëxisteren samen' (*coexistent*), omdat zij de handen van één enkel lichaam zijn" (S, p.212). Op vergelijkbare wijze verschijnt de ander aan mij: "(...) door uitbreiding van deze samentegenwoordigheid, hij en ik zijn als de organen van één enkele interlichamelijkheid. (...) Eerst neem ik een andere 'gevoeligheid' ('*sensibilité*' (*Empfindbarkeit*)) waar, en alleen van daaruit een ander mens en een ander denken" (S, p.212/213).<sup>7</sup>

Het intersubjectieve ontmoeten geschiedt op grond van een zekere 'gevoeligheid' die 'voor-bewust' en 'inter-lichamelijk' is. Maar al is er sprake van het 'empiëtement intentionnel', het 'Intentionale Ueberschreiten' (S, p.213), deze overschrijding kan nooit volledig zijn: "Ik kan nooit tot op de bodem het denken van de ander denken: ik kan denken *dat* hij denkt en achter die ledenpop een '*présence à soi*' naar het model van het mijne construeert, maar ik ben het die zich in hem plaatst, er is dus werkelijk 'introjectie'. Toch ben ik me bewust dat die mens daar *ziet*, dat mijn waarneembare wereld ook de zijne is, want *ik ben getuige van zijn zien* (...)" (S, p.214). Ik weet dat ik een mens zie en geen ledenpop, zoals ik de tafel zie en geen perspectief of verschijning van een tafel (S, p.214). Het denken speelt hier geen rol. Als het mijn denken was dat zich zou plaatsen in de ander, zou ik mij er nooit in kunnen verplaatsen. De ander kan slechts voor mij bestaan beneden de orde van het denken (S, p.214/215).

Op een pre-reflexief vlak vormt mijn wereld als vleeselijk weefsel (*texture charnelle*) op mysterieuze wijze een gewricht of scharnier (*articulation*) met een andere lichamelijke: "De mens kan het alter ego doen ontstaan, wat het 'denken' niet kan, omdat hij buiten zich in de wereld is en omdat een 'ek-stase' samen met anderen mogelijk is. (...) Het gaat hier niet anders dan om een gelijktijdige waarneming (*co-perception*). Ik zie dat die mens daar ziet, zoals ik mijn linkerhand aanraak die bezig is mijn rechterhand aan te raken" (S, p.215). Dit betekent dat, als er al een kloof zou zijn, die niet bestaat tussen mij en de ander: "(...) maar tussen een primordiale algemeenheid waar wij verenigd (*confondus*) zijn en het bijzondere systeem ik-de anderen" (S, p.220). Dit 'tête-à-tête' van het 'Füreinander' vervaagt de grenzen tussen het egoïsme en de liefde, wat over het solipsisme heengaat, zowel bij degene die heerst als bij wie zich opoffert.<sup>8</sup> Het doet ons begrijpen dat egoïsme en altruïsme ontstaan tegen de achtergrond van dezelfde wereld, maar wie dit fenomeen construeert vanuit een solipsistische laag, maakt eens en vooral alles onmogelijk (S, p.220/221). Deze erkenning van de ambiguïteit in ons leven is geen dubieuze oplossing voor het solipsisme, maar een reële poging van Merleau-Ponty een alternatief te bieden voor het dualisme. Immers, het besef van 'overgang' leidt de aandacht van de afzonderlijke elementen af ten gunste van wat er in ons 'elkaar aanvoelen' werkelijk tussen ons gebeurt: "Als ik 'vanuit' het eigen lichaam het lichaam en de existentie van de ander kan begrijpen, als de samentegenwoordigheid van mijn 'bewustzijn' en mijn 'lichaam' zich voortzet in de samentegenwoordigheid van de ander en mij, behoren het 'ik kan' en het 'de ander bestaat' van nu af aan tot dezelfde wereld, omdat het eigen lichaam voorgevoel van de ander is, de '*Einfühlung*' de echo van mijn menswording (*incarnation*) (...)" (S, p.221).

In '*L'entrelacs-le chiasme*'<sup>9</sup> werkt Merleau-Ponty dit thema verder uit. Essentieel voor het elkaar kunnen aanraken van handen is dat ze kunnen bewegen, anders zou er geen ontmoeting mogelijk zijn. Bewegende handen worden daarmee 'bewegende overgangen': "Doordat het aanrakende en het aanraakbare elkaar in haar (de hand SK) opnieuw kruisen, worden haar bewegingen (van de hand SK) zelf opgenomen in het universum dat zij bevragen, op dezelfde kaart vastgelegd als het universum; de twee systemen passen op elkaar als de twee helften van een

sinaasappel" (VI, p.176). De metafoor van de elkaar betastende handen heeft hier een dubbele functie. Enerzijds ligt erin besloten dat één plus één geen twee, maar drie is: de derde zijnsdimensie, die in het aanraken wordt verhelderd. Anderzijds maakt het beeld duidelijk dat één plus één één is, omdat beide helften samen één geheel vormen.

Merleau-Ponty onderscheidt in dit aanraken drie belevingen die elkaar ondersteunen; drie dimensies die elkaar snijden en toch te onderscheiden zijn: "(...) een aanraken van het gladde en van het ruwe, een aanraken van de dingen, - een passief aanvoelen van het lichaam en van zijn ruimte -, en tot slot een werkelijk aanraken van het aanraken; als mijn rechterhand mijn linkerhand aanraakt die bezig is de dingen te betasten, zodat het aanrakend subject tot het aangeraakte gaat behoren, terugkeert naar de dingen, zodat het aanraken geschiedt vanuit het middelpunt van de wereld en alsof het in de dingen zelf gebeurt" (VI, p.176).<sup>10</sup>

Dit geldt ook voor het zien. Zien is betasten door de blik; degene die ziet is niet zelf een vreemde tegenover de wereld die hij ziet. De dubbele betekenis van het zien impliceert een verdubbeling door een ander zien: "(...) ikzelf gezien van buitenaf, zoals een ander mij zou zien, geplaatst in het midden van het zichtbare, terwijl hij bezig is het te beschouwen vanaf een bepaalde plaats" (VI, p.177). Dit 'midden' tussen het zien en het zichtbare, waar zich de blik en het lichaam bevindt, is niet vast of onbeweeglijk, maar laagsgewijs opgebouwd en flexibel: "(...) deze afstand die niet het tegendeel is van deze nabijheid, is ermee diepgaand in overeenstemming, is synoniem. Dat komt omdat de gelaagdheid (*épaisseur*) van het vlees tussen het ziende en het ding een bestanddeel vormt, zowel van de zichtbaarheid als van de lichamelijke van het ziende; niet als obstakel tussen die twee, maar als communicatiemiddel" (VI, p.178). Dit houdt in dat het 'vlees' zich zowel in het hart van het zichtbare kan bevinden als ervan verwijderd zijn, want: "Het tussengeplaatste (*interposé*) lichaam is niet zelf een ding, tussenruimtelijke (*interstitielle*) materie of bindweefsel, maar *voor zichzelf voelbaar (...)*" (VI, p.178). Het lichaam is te beschouwen als twee lippen die samen één mond vormen; als een lichaam dat volume heeft en geen wezen in een plat vlak; als een lichaam dat diepgang heeft en niet toegankelijk is voor een overschouwende blik: het is slechts open voor degene die ermee in dezelfde wereld coëxisteert (VI, p.179).

Met deze visie op het lichaam herneemt Merleau-Ponty eerdere formuleringen: "(...) de twee 'kanten' van ons lichaam, het lichaam als voelbaar en het lichaam als voelend, - dat wat wij vroeger het objectieve lichaam en het fenomenale lichaam hebben genoemd (...) (VI, p.180). Het lichaam is een '*être à deux feuilletts*' (VI, p.180)<sup>11</sup>, al waarschuwt Merleau-Ponty ervoor met zulke beelden voorzichtig te zijn: "Als men spreekt van bladen of lagen, is men weer bezig, onder de bespiegelende blik, datgene te vervlakken en naast elkaar te stellen, wat in het levende en rechtopgaande lichaam tegelijk aanwezig is. Als men in metaforen wil spreken, zou men beter kunnen zeggen dat het waargenomen lichaam en het waarnemende lichaam zijn als voorzijde en achterzijde of als twee segmenten van een cirkelvormige baan, die, van bovenaf gezien, van links naar rechts loopt, en van benedenaf gezien, van rechts naar links, doch die in zijn twee fases slechts één beweging is" (VI, p.181/182). Stellen wij ons dit beeld voor, dan is het 'van bovenaf van links naar rechts' te begrijpen als: van waarnemend subject naar de wereld, en het 'van benedenaf van rechts naar links' als: van waargenomen wereld naar subject, waarmee het in elkaar grijpen van beide circulaire bewegingen is gegeven.

Deze circulariteit tussen lichaam en wereld veroorzaakt een specifieke beweging tussen het zien en het gezien worden: "Er bestaat een wederkerige integratie en verstrengeling (*entrelacs*) tussen het een en het ander. (...) er zijn twee cirkels, of twee wervelingen, of twee bollen, die concentrisch zijn zolang ik onbevange leef, en lichtelijk gedecentreerd ten opzichte van elkaar, zodra ik mijzelf vragen stel (...)" (VI, p.182).<sup>12</sup> De verstrengeling van het een en het ander onthult een zichtbaarheid en een raakbaarheid die tot geen van beide apart behoren, zoals twee spiegels tegenover elkaar geplaatst, elkaar reflecteren en een paar vormen, waarin meer werkelijkheid aanwezig is dan in elk van hen apart. Op dezelfde manier voelde Cézanne zich bekeken door de dingen in een omkeerbaarheid waarvan men niet meer weet wie ziet en wie wordt gezien. Men is dan zelf het perspectief van de ander geworden.

Er is reeds opgemerkt dat Merleau-Ponty's topologische aanpak een andere terminologie vereist. Dit geldt met name zijn vernieuwde visie op het lichaam. In de oude betekenis kan de wederkerige vervlechting van mijn lichaam met dat van de ander niet gevat worden, omdat er dan nog teveel in termen van het subject wordt gedacht. Daarom wil Merleau-Ponty het lichaam in ontologische zin omschrijven. Ontologisch beschouwd verdwijnt het

subject naar de marge, hetgeen een nieuw begrip noodzakelijk maakt: 'chair': "Wat wij vlees (chair) noemen, die innerlijk bewerkte massa, heeft in nog geen enkele filosofie een naam" (VI, p.183 en 193). Om de betekenis van dit begrip te kunnen begrijpen en te garanderen dat de 'belichaming' ervan in stand blijft, licht hij dit als volgt toe: "Het vlees is geen materie, geen substantie. Men zou het met de oude term 'element' kunnen benoemen, in de betekenis waarin men deze term gebruikte om te spreken van water, lucht, aarde en vuur, dat wil zeggen in de betekenis van een *algemeen iets* (...). In die zin is het vlees een 'element' van het Zijn" (VI, p.184), of anders gezegd: het is het 'vlees' dat als 'milieu formateur' tussen het object en het subject functioneert, niet als substantie maar als 'element', als 'concreet zinnebeeld van een algemeen zijn' (VI, p.193/194).

Deze nieuwe opvatting van het lichaam brengt onze relatie tot de ander in een nieuw perspectief. Als het vlees een laatste term is en geen verbinding tussen twee substanties - in een cirkelbeweging die ik niet maak, maar die mij maakt - moet dat ook op de ander van toepassing zijn. 'Interlichamelijkheid' doet dan begrijpen dat er ook andere 'landschappen' dan die van mij alleen zijn: "Als mijn linkerhand in staat is mijn rechterhand aan te raken terwijl deze de voelbare dingen bevoelt, als zij haar aanraakt terwijl ze aanraakt, als mijn linkerhand in staat is het voelen van de rechterhand in haar te doen terugkeren, waarom zou ik dan niet, als ik de hand van de ander aanraak, in haar hetzelfde vermogen om een verbinding (*épouser*) met de dingen aan te gaan, aanraken als ik de mijne heb aangeraakt?" (VI, p.185).<sup>13</sup>

In het aanraken van de handen opent de wereld van elk zich vanwege de omkeerbaarheid over die van de ander als in één enkele bewustzijnsruimte (VI, p.185). Precies zoals de relatie die er tussen mijn beide ogen bestaat, als één enkel ervaringsorgaan in één enkel cyclopisch, monoculair zien, elk tasten met één hand aan elk ander zien en tasten verbonden is (VI, p.186). Daarbinnen heerst een geheel reversibel chiasme, zoals de handdruk omkeerbaar is en ik mij tegelijkertijd zowel gevoeld als voelend kan voelen. De band tussen mij en de ander heeft dezelfde structuur als die er tussen de afzonderlijke organen van mijn lichaam bestaat. Dit is te vergelijken met de manier waarop wij beiden een grasveld zien: in mijn groen herken ik zijn groen, zoals een douanier plotseling in de wandelaar de man ziet waarvan hij het signalement had gekregen (VI, p.187). Hier speelt het *alter ego* geen rol, omdat niet *ik* het ben die ziet, niet *hij* die ziet, maar een *anonieme zichtbaarheid* die ons beiden bewoont, op grond van de primordiale hoedanigheid die eigen is aan het vlees (VI, p.187/188). In deze anonimiteit ligt onze gezamenlijkheid die tussenlichamelijk (intercorporel) is, en een mogelijk domein (*domaine présomptif*) blootlegt dat verder reikt dan de dingen die ik op dat moment aanraak of zie (VI, p.188).

Merleau-Ponty drukt deze dubbele intersubjectieve beweging in circulaire termen uit: "Er is een cirkel van het aangeraakte en het aanrakende, het aangeraakte grijpt het aanrakende; er is een cirkel van het zichtbare en het ziende, het ziende bestaat niet zonder zichtbare existentie (...)" (VI, p.188). Dit brengt ons begrip van de chiasische ontmoeting van mij met de ander op een dieper zijnsniveau: "(...) het lichaam omstrengelt (*enlace*) een ander lichaam (...) gefascineerd door het unieke gebeuren van een drijven (*flotter*) in het Zijn met een ander leven, waarbij de buitenkant tot stand komt door zijn binnenkant en binnenkant door zijn buitenkant" (VI, p.189).

Ook nu wijst Merleau-Ponty op de beperkingen van deze omstrengeling: de omkeerbaarheid van het chiasme kan slechts als mogelijkheid begrepen worden, nooit als een te realiseren feit: "Mijn linkerhand staat altijd op het punt mijn rechterhand aan te raken als deze bezig is de dingen aan te raken, maar ik bereik dit gelijktijdig samenvallen nooit; het overschaduwet (*s'éclipse*) op het moment wanneer zich dit voordoet en het is altijd van de twee dingen één (...)" (VI, p.194). In dit midden, waar onze ervaringen elkaar nooit helemaal bedekken, en aan ons ontsnappen op het moment waarop ze zich zullen samenvoegen, blijft altijd sprake van een beweging, een zekere 'tussenruimte' of 'spreiding' (*écart*)<sup>14</sup>: "(...) precies daarom maken mijn twee handen deel van hetzelfde lichaam uit, daarom beweegt het zich in de wereld, daarom hoor ik mijzelf zowel van binnen als van buiten (VI, p.194). Zo vaak als ik wil kan ik deze overgang (transition) en metamorfose van de ene ervaring in de andere meemaken, al blijft het onwrikbare scharnier ertussen mij hopeloos verborgen (VI, p.194/195).

Deze 'hopeloosheid', die het bestaan van het scharnier in twijfel trekt en de 'ruimte' waar de ontmoeting kan plaatsvinden lijkt te ontkennen, is echter niet totaal, want: "(...) het hiaat tussen mijn gevoelde rechterhand en mijn voelende rechterhand, tussen mijn gehoorde stem en mijn uitgesproken stem (...) is geen ontologische leegte, geen niet-zijn, maar wordt overbrugd door het totale zijn van mijn lichaam en dat van de wereld, als het nulpunt van spanning tussen twee lichamen dat ervoor zorgt dat zij zich aan elkaar hechten" (VI, p.195). Dit nieuwe zijnstype geeft het begrip 'chair' een 'buitengewoon geladen' betekenis waarmee Merleau-Ponty het moeilijkste

punt van de filosofie meent te hebben bereikt: 'on touche ici au point le plus difficile' (VI, p.195). Op dat punt van het 'verborgen scharnier', die ontbrekende verblijfsruimte, die een daadwerkelijke onthechting onmogelijk maakt, bevindt zich het vlees als 'overgang' in het 'ondraaglijke' spanningsveld tussen binnen- en buitenwereld waar onze lijnen samenkomen en naar buiten uitdijen: "(...) die bepaalde tussenruimte (écart), die verscheidenheid (différenciation) die nooit voltooid werd, die opening die steeds weer opnieuw gemaakt moet worden tussen teken en teken, zoals het vlees (...) het openbarsten (déhiscence) is van het ziende in het zichtbare en van het zichtbare in het ziende" (VI, p.201). Hiermee zijn wij zo diep in het Zijn doorgedrongen, dat het lijkt alsof Merleau-Ponty een ontologie van een ontologie wil geven, waarin de ambiguïteit is opgeheven. Daar is geen sprake van een dialectische omkering van twee zienswijzen: "(...) wij moeten deze niet samenvoegen in een synthese: zij vormen twee aspecten van de omkeerbaarheid die de laatste waarheid is" (VI, p.204).

#### \*2\* Ambigue verhoudingen

In zijn laatst geschreven artikel,<sup>15</sup> het 'Préface', de inleiding tot de bundel 'Signes', geeft Merleau-Ponty vorm aan het idee dat de grootste zorg van onze tijd wel eens zou kunnen liggen in het besef dat dubbelzinnigheid (l'équivoque, ambiguïté) eigen is aan de aard der dingen (S, p.10). Ambigue verhoudingen, dualiteiten en tegenstellingen zijn inherent aan het leven. 'Fout' is niet simpel het tegengestelde van 'goed' of 'waarheid': "(...) het is eerder een gemiste waarheid. Er bestaat een interne betrekking tussen het positieve en het negatieve (...)" (S, p.16). Daarom is het zinloos te vragen of iets 'waar' of 'niet waar' is. Zulke vragen hebben geen nut, omdat men slechts kan verwerpen wat juist aan het verworpene te danken is (S, p.16/17). Ook is het niet van belang te weten of men 'van binnenuit' of 'van buitenaf' over iets spreekt: "Men spreekt erover van binnenuit, wanneer men kan, en van buitenaf, wanneer er geen ander middel meer is" (S, p.18). Men is eigenlijk al buiten, als men het reeds gezegde probeert te begrijpen en het wil inpassen in het eigen bestaan. Behalve dat dat het moeilijk is op dit vlak van grensoverschrijdingen (dépassement) de juiste afweging tussen afstand en nabijheid, distantie en engagement te maken, moet dit binnendringen (empiètement) met de grootste zorg gebeuren (S, p.20).

Altijd zijn er twee kanten aan een zaak. Tegengestelde begrippen als 'binnen en buiten', 'voor en achter' bestaan niet zonder elkaar, zoals de afgrond slechts kan bestaan dankzij de randen eromheen (S, p.21). Daarom is de 'eerste waarheid' slechts een 'halve waarheid', opening, toegang tot iets anders (S, p.21). Merleau-Ponty benadert deze 'ambigue perceptie' eerst vanuit het waarnemen van de dingen. Ik neem zowel de onverenigbare als de gelijktijdig aanwezige 'zijden' waar: "Ik zie het zoals het mij voor ogen komt, maar ook zoals ik het van een andere kant zou zien, en dat niet mogelijkwijs, maar actueel (...)" (S, p.22). De voor mij onzichtbare achterkant van de tafel is er wel degelijk. Ik zie die achterkant vanuit het perspectief van de 'anonieme ander', die zich daar als mijn plaatsvervanger bevindt. Onze perspectieven vermengen zich in een intersubjectieve waarneming, zodat de dualiteit van het 'ik' en de 'ander' zich als het ware vanzelf oplost. Deze stellingname gaat zeer ver en maakt een geheel andere werkelijkheidsbeschrijving nodig: "Heel de beschrijving van ons landschap, van ons universele lijnenspel en die van onze innerlijke monoloog, zou opnieuw moeten worden gesteld" (S, p.22).

Inzicht in het ambigue karakter van de waarneming van de dingen brengt dus de intersubjectieve waarneming naderbij. Daarom stelt Merleau-Ponty voor: "Laten wij van *de anderen* uitgaan bij hun verschijning in het vlees van de wereld" (S, p.22). Anderen zijn voor mij 'reliefs', 'écarts', als varianten van één enkele visie waarvan ik ook deel uitmaak: "(...) zij zijn mijn tweelingbroers of het vlees van mijn vlees. Zeker ik leef hun leven niet, zij zijn onherroepelijk van mij afwezig en ik van hen. Maar deze afstand is een vreemde nabijheid, zodra men het zijn van het waarneembare weervindt, immers het waarneembare is precies dat wat meer dan een lichaam kan obsederen, zonder van plaats te veranderen" (S, p.22). Het ambiguïteitsprincipe doet ons inzien hoe afstand en nabijheid als in een circulair systeem op elkaar inwerken.

Het topologisch begripskader onthult een nieuwe 'co-presentie', waarin afstand en nabijheid niet meer tegengesteld zijn aan elkaar, maar elkaar aanvullen en overlappen, bij elkaar binnendringen: "Mijn zien bedekt een ander zien, beter gezegd, zij functioneren samen en komen onafwendbaar op hetzelfde Zichtbare uit. Een van de voor mij zichtbaren wordt ziende. Ik ben getuige van die metamorfose. Voortaan is hij niet meer een van de dingen, maar is met hen opgenomen in een circuit of plaatst zich (s'interpose) tussen hen in" (S, p.23). Dit maakt het verschil uit met het waarnemen van de dingen: zodra ik naar de ander kijk, stopt mijn blik niet, maar gaat door hem heen en wordt door hem overgedragen, als was hij een tussenpersoon (relais) (S, p.23). Maar omdat het

omgekeerde eveneens geldt, kan begrepen worden dat wat ik zie alleen door mij gezien kan worden, en de ander het zijne alleen op zijn manier kan zien: "Ik weet nu dat *ook hij* alleen bij zichzelf is (seul à être soi)" (S, p.23). Merleau-Ponty spreekt van een 'wonderbaarlijke vermenigvuldiging van het waarneembare': dezelfde dingen hebben het vermogen dingen te zijn voor meer dan één persoon; mensen hebben niet alleen verborgen kanten, maar hun 'andere kant' is een ander waarnemen, '*gerekend vanuit het voor mij waarneembare*' (S, p.23).<sup>16</sup>

Door het waarnemen in dit licht te bezien verandert de relatie tot de ander van karakter. Tussen de ander en mij bestaat geen rivaliteitsrelatie, maar opent zich ons vlees dat gevuld wordt door het universele vlees van de wereld, zodat wij op raadselachtige wijze ziende en tastende lichamen worden, waarneembaar en voelbaar voor onszelf en voor elkaar: "Heel het raadsel ligt in het waarneembare, in dit ver-zien (télé-vision) dat ons in het meest persoonlijke van ons leven gelijkgeschakeld doet zijn met de anderen en met de wereld" (S, p.23/24). Zoals wij in ons zien als het ware ons lichaam verlaten om in de dingen en in de ander te gaan 'wonen', 'bewoont' de ander ons.

Wij naderen hier de kern van onze vraagstelling, of, in de woorden van Merleau-Ponty: wat gebeurt er precies wanneer de ander zich tot mij wendt, mijn blik weerstaat en mijn lichaam en gezicht met zijn blik omsluit? (S, p.24). Die ervaring (expérience) is onverdraaglijk, behalve als wij onze toevlucht nemen tot een constructie: de list van het woord (la ruse de la parole): "(...) en tussen ons in als derde een gemeenschappelijk terrein (domaine commun) van gedachten plaatsen (...)" (S, p.24). Degene die ziet en het geziene zijn dan verwisselbare, onbeweeglijk op elkaar gerichte blikken; twee gezichtspunten zonder gemeenschappelijke maat: "(...) tweemaal 'ik denk', waarvan ieder kan menen de beproeving te overwinnen, omdat, wanneer ik denk dat de ander mij denkt, dat per slot van rekening weer slechts één van mijn gedachten is" (S, p.24).

In zo'n (reflexieve) analyse kan Merleau-Ponty zich niet vinden. Zijn filosofie van het zichtbare en het ziende maakt duidelijk dat een strijd ook wel eens géén overwinnaars heeft (S, p.24). Subjecten staan dan in een eindeloos spiegelen en weerspiegelen tegenover elkaar: "Ik kijk naar hem. Hij ziet dat ik naar hem kijk. Ik zie dat hij het ziet. Hij ziet dat ik het zie dat hij het ziet..." (S, p.24). Een filosofie van het 'zien' maakt begrijpelijk hoe 'de duistere perspectieven van de beide blikken' zich op elkaar aanpassen (s'ajuster), en er geen sprake is van twee bewuste zijnden die elk hun eigen doelstelling hebben, maar van twee in elkaar gelegen blikken (l'un dans l'autre), enig op de wereld' (S, p.24).

Het woord, dat in potentie altijd aanwezig is (een 'aanloop neemt'), 'ingerold in de golf van de stilzwijgende communicatie', verbreekt deze 'betovering' (S, p.24). Niet als 'middel' of geconstrueerde 'code' voor onze gedachten, om de spanning op te heffen, zoals bij Sartre het geval is - de taal word dan 'verbrijzeld' (S, p.24) - maar als aanvaarding van de dichtheid van het Zijn, zodat de spanning in tact blijft en ons verder brengt. In deze ambiguïteit staan het denken en het woord in een bijzondere relatie tot elkaar; dekken of kruisen elkaar als twee reliëfs (S, p.26). Mijn lichaam vindt door middel van dit kruisen een manier om wat ik in de verte zie te herscheppen tot een zien van dichtbij: "Mijn denken zou geen stap vooruit kunnen doen, wanneer de betekenis-horizon, die het opent, niet door het woord zou worden tot wat men in het theater een '*practicabel*' noemt" (S, p.27). Zoals een *practicabel*<sup>17</sup> de verbinding vormt tussen het toneel en de zaal en de 'betovering' verbreekt, verbindt het 'magische' woord mensen in hun tussenlichamelijke communicatie (S, p.27). Er is een diepe afhankelijkheidsrelatie tussen beiden als zijnden die zowel een lichaam als het woord bezitten: "(...) terwijl ieder van de twee door middel van onzichtbare draden aan de ander trekt, zoals marionettenspelers, zodat de één de ander doet spreken, de ander *doet denken*, hem doet worden wat hij is en wat hij nooit in zijn eentje zou zijn geweest" (S, p.27). Het woord is tot scheppende instantie geworden, die maakt dat niet ik het ben die spreekt, maar de ander die in mij spreekt: ik word gesproken door de ander, de ander trekt het woord uit mij.

Als het 'magische' woord zelf spreekt, zichzelf als het ware uitdrukt, en ik door de ander geworden ben tot wat ik ben, heeft dat gevolgen voor het ontmoeten. Vaak wordt gezegd dat er een muur tussen ons en de anderen staat: "(...) maar het is een muur die wij samen optrekken: ieder plaatst zijn steen in de holte die door de ander is achtergelaten" (S, p.27). Dit beeld komt overeen met dat van de tunnelbouwers uit 'Les aventures' die, vanuit hun eigen kant gravend, elkaar op grond van hun klopsignalen in het midden ontmoeten. De ontmoeting met de ander wordt niet door het denken tot stand gebracht, maar wordt bemiddeld door onze gezamenlijke lichamelijkeheid: "(...) de communicatieve wereld is geen bundeling van parallel verlopende bewustzijnen. De sporen lopen door elkaar en gaan in elkaar over, zij vormen een enkel spoor (...)" (S, p.28).<sup>18</sup> Door op zo'n diep zijnsniveau naar de wereld te kijken verandert onze houding tot de wereld grondig: "Door de wereld of het

'vertikaal' zijnde, degene die rechtop staat voor mijn rechtopstaande lichaam, en in dat lichaam de anderen, terug te vinden, leren wij een dimensie kennen waarin de ideeën ook hun ware hechtheid verkrijgen. Zij zijn de verborgen assen (...) de middelpunten van onze zwaartekracht (...)" (S, p.29).<sup>19</sup>

Deze 'verborgenheid' brengt de tekortkomingen van beperkte waarnemingsvisies aan het licht. Merleau-Ponty confronteert ons met een 'verborgen waarheid': zoals de dag slechts kan bestaan dankzij de nacht, kan iets niet verborgen zijn zonder dat het onthuld en aan het licht gebracht wordt, juist in de daad van het verbergen: "Zien is principieel meer zien dan men ziet, het is toegang krijgen tot een verborgen zijn. Het onzichtbare is het reliëf en de diepgang van het zichtbare, en het zichtbare bevat evenmin als het onzichtbare louter positiviteit" (S, p.29). Met deze woorden neemt Merleau-Ponty weer stelling tegenover Sartre's analyse van het 'zijn en het niet-zijn': "In plaats van het zijn en het niets is het beter om van het zichtbare en het onzichtbare te spreken (...)" (S, p.30). Dit is geen tegenstrijdigheid: "Wanneer ik spreek over het niets is er reeds het zijn (...)" (S, p.30). Hier ligt de essentie van Merleau-Ponty's nieuwe ontologie en is het 'hoogtepunt' van een filosofie bereikt - 'le plus haut point de la philosophie'<sup>20</sup> - die er slechts uit bestaat de volgende gemeenplaatsen terug te vinden: "(...) het denken denkt, het woord spreekt, de blik ziet, maar tussen beide identieke woorden moet iedere keer die hele afstand (écart) overbrugd (enjamber) worden, om te denken, te spreken en te zien" (S, p.30).

Deze nieuwe ontologie, die het door de natuurwetenschappen vergeten 'omvattende zijn' in herinnering brengt, onthult het 'chiasma van het zichtbare en het onzichtbare' en is tegengesteld aan een overschouwende, allesziende blik (S, p.30). Dit nieuwe 'zien' dringt diep door in het waarneembare, de tijd en de geschiedenis, omdat het zich niet richt op de afzonderlijke elementen, maar op hun verbindingen (jointures) (S, p.30).<sup>21</sup> Deze ontologische diepgang is slechts in belevingstermen te verwoorden: "Er is niets diepgaander dan de beleving (expérience), die de muur van het zijn doorbreekt. (...) Zij die door de hartstocht en het verlangen heen tot dit zijn doordringen, weten alles wat er te weten is. De wijsbegeerte begrijpt hen niet beter dan zij begrepen worden, maar leert in hun beleving (expérience) het zijn kennen" (S, p.31).<sup>22</sup> Om deze beweging te kunnen maken zou men verschillende levens moeten hebben: elk 'belevingsdomein' (domaine d'expérience) kan dan worden betreden (S, p.31).

Merleau-Ponty's nieuwe wijsbegeerte leert ons 'de vreemdheid van de wereld' zien als een noodzakelijke opgave in een tijd van verwarring en verandering, een tijd waarin jongeren de wereld anders beleven dan de oudere generatie (S, p.32). Hij vraagt zich af of wij misschien niet doof geworden zijn door de luidruchtige gebeurtenissen om ons heen. Toch ontwaart hij onder het lawaai en de onrust van zijn tijd een stilte, een verwachting: "Waarom zou er dan geen hoop zijn?" (S, p.32). Stilte als geboortegrond van nieuwe hoop, al zal niet iedereen zich in dit optimisme kunnen vinden: "Men aarzelt deze woorden te schrijven op het moment waarop Sartre: (...) de klank van wanhoop en verzet vindt" (S, p.32).<sup>23</sup> Waar Sartre's existentialistische wijsbegeerte van de negativiteit 'wanhoop en verzet' predikt, zet Merleau-Ponty zijn 'positiviteit' in, zijn hoopvolle toekomstverwachting.<sup>24</sup>

### \*3\* Een positieve opvatting van de tussenwereld

Wat de betekenis van deze 'wereld van de stilte' voor onze thematiek is, wordt duidelijk als wij ons nogmaals concentreren op Merleau-Ponty's kritiek op Sartre's 'wereld van wanhoop en verzet', zoals hij die in het hoofdstuk '*Ondervraging en dialectiek*'<sup>25</sup> en in zijn laatste 'Werkaantekeningen' heeft omschreven. Hij probeert daarin tot een analyse'methode' te komen, die mogelijkheden bevat de relatie tot de ander in een intersubjectieve 'tussenwereld' te beschrijven. Daartoe grijpt hij terug op eerdere formuleringen. Ook nu staat de waarneming centraal.

Merleau-Ponty begint ermee te stellen dat de vraag of de wereld uniek is voor alle subjecten elke betekenis verliest zodra men, zoals Sartre doet, de idealiteit van de wereld erkent; evenmin heeft het zin zich langer af te vragen of mijn wereld en die van de ander getalsmatig of specifiek dezelfde zijn: "(...) omdat de wereld als begrijpelijke structuur altijd als gebeurtenis aan de andere kant van mijn denken ligt, maar ook aan de andere kant van het denken van de anderen" (VI, p.72). De wereld wordt niet opgesplitst door de kennis die wij ervan hebben, en is niet meer uniek in die zin dat ieder van ons uniek is: "(...) mijn waarneming en de waarneming die een ander van de wereld heeft zijn dezelfde, hoewel onze levens niet onderling vergelijkbaar zijn (...)" (VI, p.72). Wij zijn zowel pure interioriteit als openheid; onze waarheden vermengen zich met elkaar en vormen één enkel

systeem (VI, p.73).

In het reflexief-analytisch dualisme, dat geen moeilijkheden of omkeringen kent, is voor deze paradox geen plaats, zodat de vraag naar de ander niet wordt gesteld. Sartre acht de waarheid van mijn leven en dat van de ander voor altijd als begrepen en transparant. Bovendien kent hij geen *'tussen'wereld* tussen mij en de ander. In Sartre's visie heeft alleen het *'être-objet'* een zin voor mij, waardoor elke inherentie van anderen met hun lichaam en van mijzelf met het mijne als verwarring wordt verworpen: "Ik ben dan voor altijd onderworpen aan een centrifugale beweging, die een denkobject voor een gedachte laat zijn; (...) dan is er geen onbewerkte wereld, maar slechts een bewerkte wereld, dan is er geen tussenwereld (intermonde), maar slechts een betekenis 'wereld'..." (VI, p.73). Maar, voegt Merleau-Ponty daarbij: "(...) er is dan geen sprake van dat ik die positie zou kunnen verlaten om mijzelf af te vragen wat het Zijn kan zijn voordat het door mij gedacht is of door een ander, wat op hetzelfde neerkomt, wat heel goed de tussenwereld (intermonde) kan zijn waar onze blikken elkaar kruisen (se croisent) en onze waarnemingen elkaar snijden (se recouperent)" (VI, p.73).

Merleau-Ponty wijst op Sartre's visie op een geconstrueerde (bewerkte) wereld die geen levenskracht bevat. Om een pure, 'onbewerkte' tussenwereld te ontdekken - een 'wereld' die niet het product van ons bewustzijn is - moeten onze vooroordelen worden overwonnen. Het 'wij communiceren in de wereld' is nog maar de helft van het verhaal. De wereld is een 'monde commun', die als 'gemeenschappelijke wereld' op een pre-reflexief niveau geleefd wordt om de taal van het lichaam te laten spreken. Vóór elke reflectie weet ik mij door mijn lichaam gesitueerd in een actuele wereld, temidden van andere door hun lichamen gesitueerde levens, waarmee ik mij vervlecht: "(...) de vervlechting (entrelacement) van mijn leven met andere levens, van mijn lichaam met de zichtbare dingen, via het snijden (recouperement) van mijn waarnemingsveld met dat van de anderen, door vermenging (mélange) van mijn levensduur met die van anderen" (VI, p.74). Sartre's grondbegrippen echter liggen zo vast verankerd, dat er voor hem geen opening tot een tussenwereld is; geen vervlechten, snijden of vermengen: zodra ik mijzelf als negativiteit begrijp en de wereld als positiviteit, is interactie onmogelijk (VI, p.78). Er is dan sprake van 'pseudo-positivité' (VI, p.79) dat het solipsisme onopgelost laat (VI, p.86) en de verobjectiverende blik tot de 'vernietiging' van de ander leidt.<sup>26</sup>

Om dat te voorkomen is een terugkeer naar de wortels van ons bestaan nodig, maar hoe kan iets (of de ander) uit 'niets' ontstaan? Merleau-Ponty richt zich niet op dat lege 'niets', maar op de implicaties daarvan, op de oorsprong van het Zijn, waar het eerste 'kruisen' tussen mij en de ander plaatsvindt: "De ander ontstaat *uit mij* (*de mon côté*) door een soort stekken of splitsen (dédoublement), zoals de eerste andere, volgens Genesis, is gemaakt uit een stuk uit het lichaam van Adam" (VI, p.86/87).<sup>27</sup> Maar ook hierbij zijn de nodige vraagtekens te plaatsen, want: "(...) hoe valt te begrijpen dat een niets zich verdubbelt? Hoe kan men een 'niets' van een ander onderscheiden?" (VI, p.86/87). Toch raken dit soort vragen de kern niet geheel: het gaat erom te begrijpen hoe meer dan één lichaam, meer dan één situatie mogelijk is (VI, p.87).

Deze zijnsvragen voeren Merleau-Ponty terug op het beeld van de opoffering, zoals hij dat in zijn vroege werk deed toen hij het intermondeconcept introduceerde. De ultieme uitdrukking van de menselijke ontmoeting ligt niet in de opoffering: "Er blijft me niets anders over dan te leren dat zelfs de opoffering van de ander niet voldoende is om de volheid van het zijn te evenaren (...)" (VI, p.89). In Sartre's visie moet de ervaring van de op mij gerichte blik van de ander mij ervan overtuigen 'een niets te zijn, slechts als een parasiet van de wereld te leven, slechts een lichaam en een situatie te bewonen': "(...) dan is er strikt genomen geen tussenwereld (intermonde), ieder bewoont slechts de zijne, kijkt slechts vanuit zijn eigen gezichtspunt, treedt slechts het Zijn binnen vanuit zijn situatie" (VI, p.89/90). Zo'n visie leidt tot een schijnwereld zonder levensvatbaarheid. De ander blijft dan een vreemde voor mij, iemand die ik als door een sleutelgat begluur, en die mij op dezelfde manier objectiveert en mij aldus van mijn subjectiviteit berooft.

In zijn kritiek denkt Merleau-Ponty Sartre consequent door: de ander kan niet als gelijke geconstitueerd worden, zoals de reflexieve filosofie beweert, met als gevolg in een 'onontwarbare moeilijkheid' te blijven steken (VI, p.90). Het denken van de negativiteit is een valstrik (VI, p.96). Het brengt de filosofie op een dood spoor, omdat het pre-reflectieve contact met het zijn ontbreekt (VI, p.93). Daar bestaat geen: "(...) gelaagdheid (épaisseur), diepte, veelvormigheid van de ontwerpen (plans), achterwerelden (arrière-mondes)" (VI, p.97). De ander verwordt dan tot een neutraal niet-ik, met de diffuse negatie van mijn niet-zijn, dat mij door de blik van mijzelf weghaalt. In die zin kan er, filosofisch gezien, geen ervaring van de ander zijn (VI, p.100). De blik van de



ander verstart dan en voegt geen enkele nieuwe dimensie toe aan mijn universum (VI, p.101). Op die manier leef ik slechts mijn leven en de anderen zullen slechts andere mij-zelfen zijn, hetgeen een solipsisme is. De reflexieve analyse vervormt de ander tot 'een anoniem spookbeeld', 'een ander zonder gezicht, een doorsnee ander' (VI, p.101/102).

Door een pre-reflexieve analyse van de waarneming te ontwerpen, waarin het wijsgerig 'probleem' van de ander in termen van het 'zichtbare en het ziende' verwoord is, ontwikkelt Merleau-Ponty tegenover Sartre's 'negativiteit' een meer 'positieve' houding. Via zijn vernieuwende en indringende analyse van het 'zien' ontstaat een nieuw idee van een tussenwereld, zodat beter begrepen kan worden hoe in het zien de wereld mijn blik aantrekt: "(...) mijn blik streelt de dingen, mijn blik gaat een verbinding aan (épouse) met de contouren en de reliefs; ertussen ontwaren wij een geheime verstandhouding" (VI, p.107). Dit 'zien' is iets geheel anders dan het 'panoramische zien' van het reflexieve denken: "Voor een filosofie die zich betreft op 'la vision pure', het overzicht van het panorama, kan de ontmoeting met de ander niet tot stand komen: want de blik overheerst, de blik kan slechts dingen overzien, en als deze blik op mensen valt, veranderen zij in ledenpoppen die slechts door touwtjes kunnen worden bewogen" (VI, p.109). De ander is dan geen mogelijke ervaring, maar een 'verboden ervaring', een onmogelijkheid (VI, p.109/110).

Toch is het ook voor Merleau-Ponty niet eenvoudig het complexe probleem van 'l'expérience d'autrui' volledig te vatten: "(...) wij zijn nog niet aan het eind van onze beproevingen, en het labyrint is moeilijker dan wij dachten" (VI, p.110). Alleen een filosofie van het 'zichtbare en het ziende' biedt soulaas, omdat die de 'onvermijdelijke dissymetrie in de betrekking tussen mij en de ander' onderstreept en de betrekking tussen mij en de ander als *zijnsbetrekking* behandelt (VI, p.112). Dan blijkt dat het niet gaat om één enkele 'ander', maar om meer 'anderen': "Het probleem van de ander wordt door filosofen van de negativiteit altijd gesteld als het probleem van *dè* ander', alsof de moeilijkheid eruit bestaat over te gaan van de *één* in de ander. (...) het probleem van *dè* ander is een bijzonder geval van *anderen*" (VI, p.113).<sup>28</sup> Een relatie met iemand wordt altijd bemiddeld door de relatie met derden - zoals in de vroege jeugd - omdat de oedipale situatie triangulair is: de toegang tot de ander is de toegang tot een groep anderen (VI, p.114).

De ander is voor mij geen 'noodzakelijke plaag', zoals bij Sartre; zijn filosofie van het 'pure zien' kent de doorgang van de ene blik naar de ander niet, wat een 'ontologische catastrofe' is (VI, p.115). De ander en ik zijn twee toegangen tot hetzelfde Zijn. De ander is een spiegel van mijzelf, zoals ik dat voor hem ben. Wij hebben geen twee beelden naast elkaar, maar één enkel beeld waarin wij samen zijn opgenomen. Het bewustzijn dat ik van mijzelf heb en mijn mythe van de ander zijn geen tegenstellingen, maar juist omgekeerd keer en tegenkeer (VI, p.114/115). Wij kunnen elkaar zien, omdat wij tot hetzelfde systeem van het zijn-voor-zich en het zijn-voor-de-ander behoren (VI, p.115).

Merleau-Ponty raakt hier de eerste wijsgerige stappen die hij in het 'Avant Propos' had gezet.<sup>29</sup> De ander en ik behoren tot hetzelfde 'systeem van perspectieven', verbonden door de gelaagdheid (épaisseur) van het zijn: "(...) dat integrale zijn ligt niet vóór mij, maar op het snijpunt (intersection) van mijn blikken en op het snijpunt (intersection) van mijn blikken en die van de ander, op het snijpunt (intersection) van mijn handelingen en op het snijpunt (intersection) van mijn handelingen en die van de ander; de waarneembare en de historische wereld zijn altijd tussenwerelden (intermondes), omdat zij datgene zijn wat onze blikken - buiten onze waarneming - met elkaar verbindt en met die van de ander verbindt; zij zijn de instanties waartoe wij ons wenden vanaf het begin van ons leven, de registers waarin alles wat wij zien, alles wat wij doen opgetekend wordt, om daar ding, wereld, geschiedenis te worden" (VI, p.116).

Door de tussenwereld vanuit dit standpunt te beschouwen, komt de circulaire beweging van de intersubjectiviteit aan het licht. Subjectiviteit en intersubjectiviteit vormen een eenheid. Ik integreer mijn vroegere ervaringen in de tegenwoordige en mijn ervaringen met anderen in die van mijzelf. Door deze wederkerige 'integratie' ontstaat een 'maalstroom' die onze betrekkingen als in een 'mouvement dialectique', een 'mouvement circulaire' op gang brengt. In deze 'dialectische circulariteit' of oerbeweging ligt de essentie van de tussenwereld: "(...) de circulaire beweging is niet eenvoudig de som van tegengestelde bewegingen, noch een derde beweging die aan de beide andere is toegevoegd, maar hun *gemeenschappelijke zin*, de twee samengestelde bewegingen zichtbaar als één enkele beweging, tot totaliteit *geworden*, dat wil zeggen tot toneel (spectacle)" (VI, p.125).<sup>30</sup>

Wij naderen het einde van ons wijsgerig onderzoek naar de 'ander' dat in de loop van dit hoofdstuk gelocaliseerd is op een 'toneel' waar de circulaire, wederkerige beweging van de ontmoeting zich als in een 'tussenwereld' afspeelt. Dat kan begrepen worden door het 'chiasme' in te zetten als verbindende factor tussen twee bewegingen, tussen voor- en achtergrond, als een gelijktijdig samenvallen en afstand of spreiding tussen beide.

Pas in zijn vrijwel laatst genoteerde 'Werkaantekeningen' stelt Merleau-Ponty het 'problème d'autrui' onder het kopje 'Autrui' voor het eerst expliciet aan de orde. Hij probeert daarin door middel van 'het idee van het chiasme en het *Ineinander*'<sup>31</sup> een 'nieuw type van verstaan' (intelligibilité) te omschrijven, dat als 'verticaliteit' in plaats van als 'horizontaliteit' begrepen moet worden (VI, p.322). Dit 'nieuwe verstaan' moet ons helpen de relatie tot de ander beter te begrijpen, zonder van wezensvreemde constructies gebruik te hoeven maken: "Belangwekkend is dat er geen hulpmiddel bestaat om het 'probleem van de ander' op te lossen. Het probleem moet worden getransformeerd. Als men uitgaat van het zichtbare en het zien, van het voelbare en het voelen, krijgt men een heel nieuw idee van 'subjectiviteit'<sup>32</sup>: er bestaan geen 'syntheses' meer, er is contact met het zijn door bemiddeling van zijn modulaties, of door zijn reliëfs - De ander is niet meer zoiets als een vrijheid die *van buitenaf* gezien wordt als bestemming of noodlot, een rivaliserend subject van een subject (zoals bij Sartre SK), maar is opgenomen in een circuit dat hem met de wereld verbindt, net zoals wijzelf, en daardoor ook in een circuit dat hem met ons verbindt - En die wereld is voor ons een *gemeenschappelijke* wereld (monde *commun*), een tussenwereld (intermonde) - Globaal gezien is daar overgang (transitivisme)" (VI, p.322).<sup>33</sup>

Met deze woorden heeft Merleau-Ponty argumenten gevonden tegen de constructies van objectivisme en idealisme. In de transitiviteit van deze nieuw omschreven 'tussenwereld' kan de ambiguïteit van de intersubjectiviteit blijven bestaan, omdat binnen de misrekening van de een of een verkeerde inschatting van de ander altijd mogelijkheden tot hernieuwde kennisname besloten liggen.

Om de betekenis van die tussenwereld te verstaan is het nodig het verouderde bouwwerk van psychologische begrippen - dat slechts 'rommel' (bric-à-brac) is - af te breken. Ons 'probleem' kan in één klap verhelderd worden wanneer de oude terminologie als 'positiviteit' gezien wordt, in plaats van als 'negativiteit' (VI, p.324). Dit houdt in dat wij de door ons gestelde problemen moeten beschouwen: "(...) als *differentiaties* van één enkele en *massieve* aansluiting bij het Zijn, dat het vlees (chair) is; zo men wil als 'kantwerk'" (VI, p.324). Zo wordt een nieuwe visie op het zichtbare en het zien, het tastbare en het tasten mogelijk. Wij kunnen niet meer zeggen 'mijn lichaam is zichtbaar', maar: "Mijn lichaam *in* het zichtbare. (...) Het lichaam is *omringd* door het zichtbare" (VI, p.324). In dit fijnmazige kantwerk van 'trillende overgangen' brengt het chiasme mijn lichaam en dat van de ander (in de wereld) in een ander, nieuw perspectief: "Zo staat het lichaam *rechtop* tegenover de wereld en de wereld *rechtop* tegenover het lichaam, en tussen hen is een betrekking van omhelzing (embrassement). En tussen deze twee verticale wezens ligt geen grens, maar een contactvlak (surface de contact). (...) Het vlees van de wereld = zijn *Horizontafigkeit* (binnen- en buitenhorizon) dat het dunne vliesje van het strikt zichtbare tussen 2 horizonten omgeeft" (VI, p.324).

Dit maakt de intersubjectieve ontmoeting begrijpelijker. Als grenzen 'contactvlakken' worden, verandert het oude idee van 'existentie': "Wat ik *vertikaal* noem is bij Sartre existentie (...). Het is dit hele veld van het 'vertikale' dat wakker geschud moet worden" (VI, p.325). De ruimtelijkheid van de oude 'analyse existentielle' wordt nu tot een topologie die de vastgelopen betrekkingen en scharnieren weer in beweging brengt. Het lichaam is niet simpelweg een zichtbaarheid tussen andere zichtbaarheden, maar 'visible-voyant', al blijft er altijd een zekere *spanwijdte* (écart) bestaan: "Maar deze spanwijdte is geen *leegte*, ze is juist gevuld door het vlees (chair) als plaats van oorsprong van een passief zien dat een activiteit voortbrengt, - en het is dezelfde ruimte tussen het uitwendig zichtbare en het lichaam dat de wereld bekleedt" (VI, p.326). Deze 'ge vulde ruimte' is de 'tussenruimte', waarin degene die ziet en degene die wordt gezien, nooit buiten elkaar bestaan.

#### \*4\* Van intermondialiteit naar interculturaliteit

Merleau-Ponty heeft voortdurend gezocht naar een modus om het wijsgerig 'probleem' van de ander te vatten. De formulering 'ik-ander' achtte hij daartoe ontoereikend: "*Moi-autrui, formule insuffisante*" (VI, p.274). Deze formule is niet in staat het complementaire karakter van 'le rapport moi-autrui' weer te geven dat gekenmerkt wordt door wederkerigheid, zoals de interseksuele relatie laat zien: mannelijkheid impliceert vrouwelijkheid en

omgekeerd (VI, p.274). Dit impliceert fundamentele veelvormigheid (polymorphisme) die maakt dat ik de ander niet kan constitueren *tegenover* (*devant*) het Ego: "(...) de ander is er reeds en het Ego is op hem veroverd" (VI, p.274). In deze 'pre-egologie', begrepen als 'syncretisme', 'onverdeeldheid' of 'overgang' (transitivisme) (VI, p.274), is de ander als individu geen 'probleem' meer in strikte zin: ik ga op in een 'gemeenschappelijke' ander. Daarom noemt Merleau-Ponty de 'tabula rasa' waarop onze kennis (van de ander bijvoorbeeld) zich zou bevinden, een 'absurditeit', of zoals hij daar aan toevoegt: "Het ik-ander probleem: een *westers* probleem" (VI, p.274).

Dit gegeven wordt door Merleau-Ponty uitgewerkt in het antropologische essay '*De Mauss à Claude Lévi-Strauss*'.<sup>34</sup> Lévi-Strauss noemt sociale antropologie een structuralistische wetenschap, die de mens behandelt als levend tussen twee polen, als mens met twee gezichten, die zowel van 'binnen' als van 'buiten' kan worden gezien (S, p.143). Deze wetenschap beoogt sociale ervaringsfeiten te doorgronden. Sociale feiten zijn te beschouwen als structuren met een 'Januskop': integratie en desintegratie (S, p.147). Om de betekenis daarvan te begrijpen is het nodig samenlevingsstructuren te doorleven, voorafgaande aan iedere theoretisering. Het in de doorleefde ervaring van culturen verankerd liggende voorbewuste aspect van het menselijke wordt dan essentieel: "Deze verbinding (*raccordement*) van de objectieve analyse met de beleving (*vécu*) is wellicht de meest eigenlijke taak van de antropologie (...)" (S, p.150).<sup>35</sup>

Dit heeft niet slechts gevolgen voor het begrijpen van andere culturen en volkeren, maar ook voor de houding van de onderzoeker tegenover zijn onderzoeksobject: "Het gaat erom een algemeen referentiekader te ontwikkelen waar het gezichtspunt van de 'primitief', het gezichtspunt van de 'beschaafde' en hun wederzijdse misverstanden, een verruimde ervaring constitueren, die in principe toegankelijk is voor mensen uit andere landen en uit andere tijden" (S, p.150).<sup>36</sup> Dat inzicht is van veel belang voor de etnologie, een wetenschap die geen specialisme meer is dat door een particulier object (de 'primitieve' samenlevingen) gedefinieerd is, maar: "(...) een noodzakelijke manier van denken als het object 'anders' is, en die van ons verlangt dat wij onszelf veranderen" (S, p.150).

In deze woorden ligt het basisprincipe tot het ontwikkelen van een pedagogische houding, die geworteld is in de ambiguïteit van de multiculturele opvoedingssituatie, en verder gaat dan de gebruikelijke 'zelfbetrokkenheid'. Merleau-Ponty vertolkt hier de uiterste consequentie van het chiasme, uitmondend in het besef dat wij moeten veranderen, om de ontmoeting met de ander aan te gaan. Dit heeft niet alleen gevolgen voor samenlevingsvormen die voornamelijk geënt zijn op behoud van oude waarden, maar ook voor onderwijs- en opvoedingssystemen die deze waarden bestendigen. Er is slechts één manier om die verandering te realiseren: "(...) wij moeten als vreemd leren beschouwen wat van ons is, en als van ons wat vreemd voor ons is" (S, p.151).<sup>37</sup> Dit radicale standpunt maakt begrijpelijk hoe het leven in een tussenwereld alleen mogelijk kan zijn door af te zien van constructies die alleen gegrond zijn op de hypocrisie van het intermenselijke samenleven. Om een werkelijke verandering te realiseren moeten wij onze maskers afleggen, zodat wij beter kunnen zien wat waar is en wat niet waar, want: "Waarheid en misvatting wonen samen op het kruisvlak (*intersection*) van twee culturen (...)" (S, p.151).

Mensen en culturen zijn niet superieur of inferieur aan elkaar. Staat men open voor elkaar, dan kan men elkaar zelfs onderwijzen (*enseigner*), en is de eerste stap tot het bestrijden of opheffen van vooroordelen gezet. Om dat te bereiken hebben wij een '*organe de connaissance nouveau*' nodig, een nieuw instrument, om onze kennis te verruimen (S, p.151). De vraag is alleen hoe dit 'orgaan', deze speciale 'antenne', ontwikkeld moet worden om de signalen op te vangen in een gebied waar zender en ontvanger nauwkeurig op elkaar zijn afgestemd. Zoveel is zeker dat de oude instrumenten niet meer functioneren in een tijdperk waarin 'andere' culturen niet meer als 'Fremdkörper' buiten ons blikveld liggen - interessant om vrijblijvend kennis mee te maken - maar die ons bestaan niet werkelijk raken. Integendeel, de balans die uit de chaos van het huidige maatschappijbeeld opgemaakt kan worden, bestaat uit het groeiend besef dat in elke andere of vreemde cultuur een deel van ons zijn is gelegen. Waar grenzen vervagen of verdwijnen, berichten uit de (buiten)wereld dagelijks bij ons binnenkomen, moeten nieuwe stellingen betrokken worden, zodat wij werkelijk 'anders' worden.

De conclusie die wij hieruit kunnen trekken luidt dat de betrekking tot de allochtone ander op een pre-reflexief zijns- of belevingsniveau niet wezenlijk verschilt van de relatie tot de autochtone ander. Met deze slotsom is de toon gezet voor een wijsgerig-pedagogische houding die uitgaat van het ontologisch fundament van de intersubjectiviteit. Een filosofie die zich hiervoor interesseert is er niet op uit de wereld uit te leggen of te

construeren, maar zoekt de integratie in het zijn te verdiepen (S, p.155). Door deze stap te zetten is een begin gemaakt met het 'inter'culturaliseren van een op de 'intermonde' gebaseerde pedagogiek, die op dat moment tot een 'inter'mondiale pedagogiek is geworden.

## NOTEN BIJ: DEEL II HOOFDSTUK 6

1... Merleau-Ponty sprak deze rede uit ter gelegenheid van het begin van de tweede helft van de 20e eeuw op een internationale conferentie te Genève (september 1951); opgenomen in 'Signes', pp.284-308).

2... Merleau-Ponty is van mening dat Freud op het punt stond te ontdekken wat anderen in betere bewoordingen de 'perception ambiguë' hebben genoemd. Men mag aannemen dat hij zichzelf bedoelt.

3... Merleau-Ponty citeert Valéry uit 'Tel Quel I' (p.42). In zijn collegecyclus 'Het literaire gebruik van de taal' (1952/53) geeft Merleau-Ponty hetzelfde voorbeeld: "(...) zo komt er tussen de ander en mij een 'uitwisseling' (échange) tot stand, een 'chiasma van twee 'lotsbestemmingen'...' waarbij men nooit geheel met zijn tweeën is, en waarbij men ophoudt alleen te zijn" (RC, p.25).

4... Ook in zijn artikel 'Een scandalieuze auteur' (dec. 1947, SNS, pp.83-96) is Merleau-Ponty zich ervan bewust dat de dialoog, de communicatie en lotsverbondenheid, die hij mist in het denken van Sartre, niet zonder geweld gepaard gaat: "Wanneer het innerlijk zich tot het uiterlijk voegt, zal dat niet in het harmonieuze of in het schone gebeuren, maar in de heftigheid (violence) van het buitengewone (sublieme) (SNS, p.87). Op eendere, niet altijd even vlekkeloos wijze, verloopt de ontmoeting tussen mij en de ander.

5... Zie hoofdstuk 4 noot 20.

... In de 'Phénoménologie' sprake van deze metafoer aanmerkt Merleau-Ponty zijn eschouwing over 'de rvaring van het lichaam' nleidt: "(...) al kan ik et mijn linkerhand mijn echterhand bevoelen terwijl eze een object aanraakt, de echterhand als object is iet dezelfde als de echterhand die iets anraakt: eerstgenoemde is en verstrengeling (entrelacement) van botten, pieren en vlees dat ecomprimeerd is op één punt an de ruimte, de tweede chiet pijlsnel door de uimte om het object dat

ich buiten haar bevindt haar haar eigen plaats over de hevelen" (PP, p.108). De eerste zijnswijze betreft een verstrengeling in objectieve zin: een ervlechting van botten en pieren in hun onderling functioneren. De tweede zijnswijze slaat op de gevoelsmatige verstrengeling aan het aanraken zelf, dat erode gegeven is in de dynamiek van de handeling: (...) wanneer ik mijn rechterhand met mijn linkerhand aanraak, heeft het 'object' rechterhand deze eigenaardige eigenschap 'sensation double' (SK) ook. Wij hebben zojuist gezien dat de twee handen ten opzichte van elkaar nooit tegelijkertijd aangeraakte handen aanrakende zijn. Als ik mijn twee handen tegen elkaar duw, gaat het dus niet om twee gewaarwordingen die ik tegelijk ervaar, zoals men twee naast elkaar geplaatste objecten gewaarwordt, maar om een ambigue structuur waarin de twee handen afwisselend kunnen fungeren als 'aanrakende' of 'aangeraakte'" (PP, p.109).

Sartre daarentegen erkent geen ambiguïteit en wijst daarom deze 'sensations doubles' af: Ongetwijfeld, wanneer ik mijn been voel met mijn vinger, voel ik dat mijn been wordt aangeraakt. Maar dit fenomeen van de dubbele gewaarwording is niet uitzonderlijk. (...) Aanraken en aangeraakt worden, voelen dat men voelt en voelen dat men gevoeld wordt, ziedaar twee soorten fenomenen die

en tevergeefs probeert  
amen te voegen onder de  
oemer 'double sensation'.  
n werkelijkheid zijn ze  
olledig verschillend van  
lkaar en bestaan op twee  
nverenigbare terreinen"  
L'Être et le Néant, p.366).

7... In het college '*Le concept de la nature*' noemt Merleau-Ponty het 'corps-sujet', het 'Subjekt-leib' een 'lokalisatieveld' waar mijn gewaarwordingen gesitueerd zijn, waar mijn rechterhand mijn betastende linkerhand (la touche touchante) ontmoet als een 'ding dat voelt' (RC, p.113). Ook in het college '*Nature et logos: le corps humain*' is daarvan sprake. Het lichaam als 'être double', als 'tweezijdig wezen': "(...) een wezen met twee gezichten of met twee 'zijden' ('être à deux faces ou à deux 'côtés')': het lichaam zelf is iets dat kan worden gevoeld en het is het 'voelende' (un sensible et il est le 'sentant'), het wordt gezien en het ziet zichzelf, het wordt aangeraakt en het raakt zichzelf aan (...)" (RC, p.177). Deze benadering verandert onze blik op de waarneming van de ander: "Het lichaam ontwikkelt een filosofie van het vlees (chair) als zichtbaarheid van het onzichtbare. Als ik in staat ben waar te nemen door een soort vervlechting (entrelacs) van het lichaam zelf en datgene wat waarneembaar is, dan ben ik ook in staat andere lichamen en andere mensen te zien en te herkennen" (RC, p.178).

8... Voor Merleau-Ponty is dit het meest diepzinnige dat Husserl heeft meegedeeld (VI, p.221).

9... VI, pp. 172-204. Deze titel is waarschijnlijk een werktitel: de term 'entrelacement' komt slechts een enkele maal voor; het begrip 'chiasme' ontbreekt zelfs geheel.

10... Kwant besteedt in zijn '*De stemmen van de stilte*' aandacht aan dezelfde passages (Kwant, 1966, p.22 en 132). Hij citeert echter alleen het eerste deel van het citaat en reageert daarop als volgt: "Merleau-Ponty onderscheidt hier drie dimensies, terwijl wij er slechts twee onderscheiden. Wij brengen slechts ter sprake datgene wat binnen de kontekst van ons onderwerp van belang is" (Kwant, 1966, p.132). Het is niet duidelijk waarom Kwant tot deze opmerking komt. Mogelijk ondersteunt hij Merleau-Ponty's kritiek ten aanzien van de gebruikelijke wetenschappelijke erkenning van slechts twee dimensies.

Elders richt Kwant zijn aandacht op het tweede aspect: "De voelende treedt in aanraking (...) met een zijnsdensiteit waarvan de kwaliteit als het ware de oppervlakte, de huid is". Kwant zoekt daarbij naar nieuwe termen en voert voor dit proces het begrip 'dubbele dualisatie' of 'dubbele vertweeing'

in, dit aldus toelichtend: "Merleau-Ponty gebruikt de term 'dualisatie' niet, doch deze is helemaal in zijn geest. Hij spreekt van 'clivage', 'bifurcation' enz." (Kwant, 1968a, p.51/52).

11... Kwant bespreekt het lichaam als 'un être à deux feuillets', als een 'dubbelzijdig wezen', om aan te tonen dat er bij Merleau-Ponty van dualisme geen sprake is: "Het Zijnsaspect en het neantiseringaspect horen bij elkaar als de twee zijden van een vel papier. Subject en object zijn doortrokken van hetzelfde 'chair du monde'" (Kwant, 1968b, p.38). Op zich is dit juist, maar Kwant lijkt geen rekening te houden met een belangrijk aspect van deze metafoor, de 'épaisseur'. Een vel papier heeft wel twee zijden, die als onverbreekelijke eenheid verbonden zijn - daarover heeft Kwant het steeds - maar het is de 'dikte' van het papier, de 'ruimte' tussen de boven- en onderkant, als 'derde dimensie' die de beide andere in zich verenigt. De vele notaties van Merleau-Ponty over een andere of 'derde dimensie' verwijzen naar deze 'dikte', als een variabele, laagsgewijs opgebouwde tussenruimte. Het benadrukken van de onderlinge verwevenheid, zoals Kwant doet, is op zich terecht, maar de essentie, de 'dichtheid' van het weefsel ontbreekt dan. Deze karakterisering is onmisbaar om de metafoor van Merleau-Ponty te begrijpen. De 'épaisseur', waaraan een zekere dikte, gelaagdheid, of zelfs stroperigheid toegekend kan worden, geeft dat 'derde element' weer. Vergelijk de uitdrukking 'l'ombre s'épaissait': 'het wordt steeds donkerder'. Onmerkbaar donker wordende lichtschakeringen vloeien hier langzaam in elkaar over. Deze 'laag' is verre van ondoordringbaar, maar heeft een soort overgangsfunctie. Daarom moet bijvoorbeeld de versie van Bakker, die met betrekking tot PP, p.397 van 'ondoordringbaarheid' spreekt, worden afgewezen. (Bakker, 1969, p.148).

12... Interessant is de overgang van 'cirkels' naar 'bollen', een overgang van het twee- naar het driedimensionale vlak, zoals wij dat ook zagen bij Cézanne. Die driedimensionaliteit verandert de circulaire beweging van het platte vlak in de ruimtelijkheid van de spiraalbeweging. De spiraal staat garant voor een dynamiek, die in het zien wordt teruggevonden: blikken kunnen doorboren!

13...Merleau-Ponty maakt veel gebruik van de begrippen 'épouser' of 'accouplement', termen die verschillend worden vertaald. Kwant en Bakker kiezen bij voorkeur voor 'huwen', zoals in: "In het zien voltrekt zich een soort huwelijk tussen mijn blik en de dingen (...)" (Bakker, 1975, p.59). Deze begrippen betreffen de interne relatie tussen binnen- en buitenwereld, zoals in: "Meer algemeen, er is een logica van de wereld die helemaal passend (épouse) is aan mijn lichaam en waardoor tussenzintuigelijke dingen voor ons mogelijk worden"



(PP, p.377). 'Épouser' is echter méér dan 'trouwen' of 'gepaard gaan aan', namelijk 'aansluiten bij', 'zich voegen naar' of 'passen aan', zoals een weg de inhammen van de kust volgt, of kleding zich laagsgewijs naar de vormen van het lichaam voegt.

14... De cursivering is van Merleau-Ponty.

15... S, pp.7-47. In het algemeen beschouwt men het 'Préface' als een beginpunt tot het veranderende denken van Merleau-Ponty. Zo schrijft Kwant: "Daarin klinkt een perspectiefvernieuwing door die duidelijker aan het licht treedt in het voltooide deel van het onvoltooid gebleven boek 'Le visible et l'invisible'; het voorwoord tot 'Signes' is geschreven in de periode toen Merleau-Ponty daarmee bezig was" (Kwant, 1970, p.11). Kwant noemt het in één adem met andere eveneens in 'Signes' opgenomen essays, die reeds tien jaar eerder in 'Les temps modernes' waren verschenen. Hij realiseert zich niet dat 'Signes' één van de laatste nog tijdens het leven van Merleau-Ponty verschenen uitgaven is. Ook Bakker houdt geen rekening met dit feit: "In het voorwoord van 'Signes' kondigt zich reeds de in 'Le visible et l'invisible' ontwikkelde grondgedachte aan" (Bakker, 1975, p.20).

Een aan Merleau-Ponty gewijd herdenkingsnummer van het tijdschrift 'L'arc' noemt 'Signes' een: "Bundeling van artikelen verschenen tussen 1948 en 1960. Bevat een lang voorwoord, één van de laatste teksten die de filosoof heeft geschreven (...)" ('Bibliographie' in: L'arc, no.46, 4e trimestre 1972, p.95). Het is niet moeilijk om te reconstrueren dat Merleau-Ponty het 'Préface' schreef toen de bundel al was samengesteld. Hij dateert het in februari en in september 1960, wat te verifiëren is aan een merkwaardige onderbreking in zijn werkaantekeningen. Tussen juni en november 1960 hield Merleau-Ponty zijn 'Notes' niet bij. Hij moet dan, behalve aan 'L'oeil et l'esprit', dat hij dateert tussen juli en augustus 1960, aan het 'Préface' hebben gewerkt. Enkele maanden later overleed hij.

Deze feiten tonen aan dat het 'Préface' niet staat aan het begin van Merleau-Ponty's 'nieuwe' denken, maar aan het eind ervan. Het kondigt geen nieuwe grondgedachte aan en markeert geen overgang van de 'vroegere' Merleau-Ponty naar de 'latere', maar sluit een filosofenleven af. Beschouwt men het 'Avant Propos' als zijn 'geloofsbrief' of als zijn 'geloofsbelijdenis', zoals Kwant en Bakker doen, dan is het 'Préface' als zijn 'testament' te kenmerken. Het 'Préface' is geen 'echte' inleiding: het leidt de bundel nauwelijks in. Merleau-Ponty waarschuwt de lezer er zelfs voor dat een aantal feiten uit de bundel door de werkelijkheid van dat moment zijn achterhaald: "(...) de lezer zal hier enkele verkeerde prognoses vinden, al zal hij er eerlijk gezegd minder vinden dan te vrezen was" (S, p.7).

16... Merleau-Ponty geeft hierbij aan het begrip 'autre coté' van Husserl te hebben geleend.

17... Een practicable is het beweegbare platform dat soms in toneelstukken gebruikt wordt om acteurs vanuit de zaal te laten opkomen.

18... Merleau-Ponty voegt hieraan toe dat men volgens dit model de 'historische wereld' zou moeten denken en dat het weinig zin heeft zich af te vragen of de geschiedenis is gemaakt 'door de mensen of door de dingen'. Robinet stelt hieromtrent: "Als geschiedenis noch 'denken' noch 'betekenis' is, als datgene wat zij in zich draagt aan wording en actie haar verbindt met de tussenwereld (intermonde), dan komt dat omdat zij de oneindige gelaagdheid (épaisseur) gemeen hebben: (...)", en Merleau-Ponty citerend voegt hij daaraan toe: "(...) 'er is een vlees (chair) van de geschiedenis'" (Robinet, p.41). Het betreft hier Merleau-Ponty's: "Juist dit falen van de analyse, wanneer deze alles tot een enkel niveau wil terugbrengen, ontsluit de werkelijke kern (milieu) van de geschiedenis. Er is geen afdoende analyse die de laatste zou zijn omdat er het vlees (chair) van de geschiedenis is, omdat daarin, zoals in ons lichaam alles effect heeft, alles telt (...)" (S. p.28).

9... Elders noemt Merleau-onty deze 'verticaliteit': et 'heden' of het tegenwoordige' (la verticalité' - le présent) S. p.30).

20... Gezien de 'zwaarte' van deze filosofie zou er misschien beter van een 'zwaartepunt' gesproken kunnen worden.

21... Robinet stelt naar aanleiding van deze passage: "Na het stadium van talloos kleine verschillen, overduidelijk aanwezig in het werk, achter zich gelaten te hebben, bood de beschrijvende, existentiële, historische, personalistische fenomenologie uitzicht op een ontologie die geen 'terugkeer' naar de dingen zelf impliceert, omdat wij eenheid en tussenwereld (intermonde) zijn, maar die (...)", en vervolgens Merleau-Ponty citerend (S. 30): "(...) 'dit chiasme (chiasma) van het zichtbare en het onzichtbare' onthult" (Robinet, p.65/66).

2... In de eerste bewerking an zijn studie over erleau-Ponty citeert Kwant en gedeelte uit het Préface', een tekst die hij p dat moment niet goed kon

laatsen: "In het voorwoord op dit werk - waarschijnlijk en van de laatste door hem geschreven teksten - maakt Merleau-Ponty een opmerking over de verhouding tussen mensenschappen en ijsbegeerte, die met het oorafgaande in strijd schijnt te zijn" (Kwant, 1962, p.214). Deze opmerking is cruciaal, maar komt in de nieuwe bewerking niet meer voor. Wel schrijft hij daar: Het is bepaald amusant erop te wijzen hoezeer wij eenmaal moeilijkheden hebben gehad met deze tekst. ...) omdat wij in de enige beschikbare teksten Merleau-Ponty's perspectiefwijziging niet onderkennen, hebben wij op een enigszins krampachtige wijze de betreffende tekst geïnterpreteerd vanuit het roegere perspectief van Merleau-Ponty" (Kwant, 1968a, p.286/287). Het betreft hier de passage van de beleving die door de mmuring van het zijn eenbreekt'. Kwant kon in 1962 nog niet overzien in elke richting de ijsbegeerte van Merleau-Ponty zich had ontwikkeld. Toch lijkt het of Kwant in een recenter artikel over de childerkunst de bijzondere betekenis van het 'Préface' ook niet volledig heeft erkend: "(...) daarnaast staan nog wel enkele onderdelen van 'Signes' bedoeld wordt o.a. het 'Préface', SK), maar deze delen niet zo direct over de nieuwe optiek" (Kwant, 1991/92, p.71).

23... Merleau-Ponty doelt op Sartre's voorwoord tot de roman

'Aden Arabië' van diens vriend Nizan. De klank van wanhoop en verzet uit de woorden van Sartre is echter vals, meent Merleau-Ponty. Sartre zou nog steeds het denkbeeld van een opstandige jeugd koesteren en spijt hebben zelf niet daadwerkelijk in verzet te zijn gekomen (S, p.32). Wij kunnen hieruit enigszins Merleau-Ponty's afkeer van Sartre's 'wijsbegeerte van de negativiteit' afleiden: ook die is vals in zijn ogen (valse dialectiek). De dialectiek van Merleau-Ponty is van geheel andere orde, zoals blijkt uit de slotwoorden van het 'Préface', waarin zijn gehele filosofie is samengebald: "Het kwaad is niet door ons of door anderen *geschapen*, het wordt geboren in het *weefsel* dat wij tussen ons hebben gesponnen en dat ons verstikt" (S, p.47).

4... De vanuit een positieve toekomstverwachting door asberg uitgeroepen pedagogie van de hoop' zou zich gemakkelijk in deze wijsbegeerte kunnen vinden zie daarvoor haar *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000*', of *Hulde aan de hoop*' (Meppel-sterdam, 1980).

25... 'Interrogation et dialectique' in: VI, pp.75-141. Merleau-Ponty sluit hierin aan op zijn stellingname in *Les aventures de la dialectique*'. Kwant verbaast zich hierover en vraagt zich af waarom Merleau-Ponty niet reageert op Sartre's *Critique de la raison dialectique*': "(...) men zou verwachten dat iemand die over het dialectische denken van Sartre schrijft, zijn aandacht allereerst zou richten op het meer dan lijvige boek waarin Sartre juist over de dialectiek schrijft. Wij weten hiervoor geen verklaring" (Kwant, 1968a, p.8). Toch is het antwoord eenvoudiger dan Kwant vermoedt: Merleau-Ponty heeft het in 1960 verschenen werk, hetzelfde jaar als waarin hij het stuk *Interrogation et dialectique*' schrijft, waarschijnlijk nog niet gelezen. Bovendien achtte hij de complexe problemen rond het 'zijn en het niet-zijn' nog niet opgelost, terwijl Sartre zich intussen al weer met andere projecten bezig hield en zijn aanvankelijke stellingname reeds had verlaten.

26... Al is het moeilijk de 'negatie van het Zijn' te illustreren, in de romanliteratuur komt het thema van 'het aantasten door de blik van de ander' veelvuldig voor, zoals in de autobiografische roman *Un barrage contre le Pacifique*' van Marguerite Duras. Letterlijk indringend is de dramatische scène waarin het hoofdpersonage, de 17-jarige Suzanne, na lang aandringen van haar veel oudere aanbieder, vanuit de

douchecabine op het punt staat haar naakte lichaam aan hem te vertonen: "Maar net toen ze op het punt stond de deur van het donkere hok open te doen opdat de blik van meneer Jo zou binnendringen en dit mysterie eindelijk opgehelderd zou worden, begon meneer Jo over de grammofoon. (...) Zo gooide de wereld haar, net op het moment dat ze open wilde doen en zich aan de wereld wilde tonen, te grabbel" (p.57). Door het aandringen van de man is Suzanne zich haar lichaam bewust geworden. Ze koestert het en wil het zo lang mogelijk tegen de wereld beschermen. Duras geeft de betekenis van het binnendringen van de blik hier een dubbele betekenis. De blik verdringt niet alleen het duister van het donkere hok, maar verslindt ook het nooit aan andere blikken blootgestelde lichaam van het meisje. De blik van de man dringt het lichaam binnen, objectiviseert het en het is het talent van de schrijfster om de lezer deze schanddaad te laten meevoelen.

27... 'De mon côté' heeft hier een meervoudige betekenis: namelijk 'uit mijn zijde' of 'zijdelijks', maar zou ook gelezen kunnen worden als: 'vanuit mijn kant gezien'.

28... Merleau-Ponty wijst weer op De Beauvoirs roman 'L'invitée', waaruit blijkt dat een driemanschap altijd uiteenvalt in drie paren, hoe graag men dat anders zou willen: "(...) het blijft een feit dat het probleem van de ander niet kan worden teruggevoerd tot dat van de ander, temeer daar het paar in de meest strikte betekenis altijd derden als getuigen heeft" (VI, p.113).

29... Hij schreef daar: "De wereld van de fenomenologie is niet het pure zijn, maar de zin die zichtbaar wordt op het snijpunt (intersection) van mijn ervaringen en op het snijpunt (intersection) van mijn ervaringen met die van de anderen, door het in elkaar grijpen (l'engrenage) van beiden (...)" (PP, p.XV).

30... Merleau-Ponty maakt een onderscheid tussen een 'juiste en een foute dialectiek'. Sartre's dialectiek was onjuist, omdat hij het Zijn dacht te kunnen herstellen, door these en antithese in een synthese samen te voegen. Een juiste dialectiek echter is zich ervan bewust dat iedere these een idealisatie is en dat het Zijn is opgebouwd uit met elkaar verbonden gehelen (VI, p.129). De enige goede dialectiek een 'hyperdialectiek', een dialectiek van het zijn, die geen 'être pour soi' of een 'être en soi' is, en helemaal niet een 'En-Soi-pour-soi', wat het toppunt van ambivalentie zou zijn (VI, p.130). Deze dialectiek herontdekt het Zijn vóór de reflexieve splitsing, niet buiten ons en niet in ons, maar 'tussen' ons: "(...) daar waar de twee bewegingen elkaar kruisen (se croisent), daar waar iets 'is'" (VI, p.130). De wijsgerige vraagstelling naar de waarneming van dat 'tussen' heeft niets met 'kennis' te maken: de waarneming moet 'begrepen' worden

als ondervraging, waarin de waargenomen wereld eerder blijft voor wat deze is, waarin de dingen opkomen en verdwijnen in een glijdende beweging, aan deze zijde van het ja en het nee (VI, p.137/138). Consequent doorgedacht is dan elke dialectiek opgeheven.

31... In het college '*Possibilité de la philosophie*' (1958/59) licht Merleau-Ponty het begrip 'Ineinander' als volgt toe: "(...) de inherentie van mijzelf aan de wereld en van de wereld aan mijzelf, van mijzelf aan de ander en van de ander aan mijzelf, wat Husserl het *Ineinander* noemt, is stilzwijgend gegrift in een totaalbeleving (*expérience totale*) (...)" (RC, p.152).

2... Vergelijken wij deze rijwel laatst geschreven innen van Merleau-Ponty met zijn eerste, dan blijkt zijn roete interesse voor het aadsel van het ontstaan van en geheel nieuwe entiteit oor het samenvoegen van wee afzonderlijke lementen, terwijl de twee orspronkelijke hun eigen dentiteit behouden. In zijn erste werk citeert hij uit .F. von Weizsäcker's *Reflexgesetze* met etrekking tot diens nderzoek naar de eflextheorieën: "De igenschappen van het object n de intenties van het ubject (...) vermengen zich se mélangent) niet alleen, aar vormen bovendien een ieuw geheel" (SC, p.11). In atere fases van zijn denken ransponeert Merleau-Ponty eze vraag naar het esultaat van de vermenging' van igenschappen en intenties aar het terrein van het aarnemings- of kenproces ussen subjecten onderling.

33... Struyker Boudier vermeldt dit citaat in de paragraaf '*Interlichamelijkheid en intersubjectiviteit*', die begint met de vraag: "Hoe ervaren wij de ander? Hoe verschijnt de ander in 'het vlees van de wereld'? Merleau-Ponty beschrijft een 'intermonde',

een 'intercorporéité', die meteen een intersubjectieve wereld is" (Struyker Boudier, p.145). Hij voorziet zijn citaat met het volgende commentaar: "Met deze beschrijving of analyse in 'Le visible et l'invisible' moet de lezer het tot zijn spijt doen" (Struyker Boudier, p.146). Het is onduidelijk of Struyker Boudier een meer inhoudelijke invulling van dit begrip verwacht, of dat hij het betreurt dat Merleau-Ponty niet meer in de gelegenheid was zijn notie van de tussenwereld verder uit te denken.

34... S, pp.143-157. Dit artikel is de laatst geschreven bijdrage tot de bundel, vóóordat het 'Préface' er aan werd toegevoegd. Het verscheen aanvankelijk in 'La nouvelle revue française' (oktober 1959). Dankzij de werkaantekeningen weten we dat Merleau-Ponty zich rond september 1959 bezig hield met de ethnoloog Claude Lévi-Strauss, die zijn in 1962 verschenen 'La pensée sauvage' aan hem opdroeg. In commentaren op Merleau-Ponty's wijsbegeerte is nauwelijks aandacht besteed aan dit artikel, met uitzondering van Bakker, die in zijn laatste studie over Merleau-Ponty een hoofdstuk over Lévi-Strauss opnam.

5... Levinas verwijst in *Humanisme de l'autre homme* naar dit artikel over Lévi-Strauss. Geschiedenis en cultuur beletten ons niet om het wezen van het Zijn voor te dringen. Integendeel, het zijn de enige mogelijke wegen die er toe toegang toe verschaffen (Levinas 1990, p.53). "De toegang maakt deel uit van de betekenis zelf. Men kan de steigers nooit slechten. De ladder wordt nooit weggetrokken" (Levinas, 1990, p.57). De veelheid van culturen wordt gehandhaafd op een en hetzelfde vlak, waardoor een bepaalde ontologie ontstaat: een eenen van het Zijn dat uitgaat van de veelvoudige en veelzinnige culturele betekenis (Levinas 1990, p.57). De eenheid van het Zijn kan alleen maar bestaan vanwege het feit dat mensen elkaar begrijpen, omdat culturen onderling oordringbaar zijn: een

oordringbaarheid die niet tot stand komt door tussenkomst van een gemeenschappelijke taal of een 'esperanto' dat de twee talen met elkaar verbindt, maar ze daardoor tegelijk ervaart (Levinas 1990, p.61/62). Levinas refereert daarbij aan Merleau-Ponty, voor wie de wederzijdse oordringing ('zijdelings' latéralement) tot stand komt (Levinas 1990, p.62).

36... In het college '*Matériaux pour une théorie de l'histoire*' schrijft Merleau-Ponty: "In de zogeheten primitieve culturen berust het collectieve leven deels op verbeelding, en tussen de feiten die zich lenen voor een economische interpretatie, bestaan leemtes (lacunes) of tussenwerelden (intermondes) die opgevuld worden met de mythe" (RC, p.52/53).

37... De cursivering is van mij.



## TERUGBLIK OP HET TWEEDE DEEL

In dit deel hebben wij ons laten inspireren door de wijsbegeerte van Merleau-Ponty en maakten wij met hem de overgang mee van een fenomenologische naar een ontologische wijsbegeerte. De 'oer-ontologie' die in het vroege werk reeds ongearticuleerd aanwezig was, werd in het latere werk verdiept. Deze ontwikkelingsgang was een voedingsbodem voor een rijpend besef omtrent de 'intermonde'. Als cultuurwereld beschouwd is er binnen het domein van de 'tussenwereld' sprake van cultuur als ingebed in de natuur, van het aan-de-wereld-zijn van de mens, van geleefde ervaring en coëxistentie, van opheffing van de kloof tussen het pour-soi en het en-soi, van het probleem van het Ik en de Ander, van de excentrische positie van de mens. In ontologische zin echter - als 'plooi van het Zijn' - confronteert de 'tussenwereld' ons met de 'Ursprung', met het aan-de-wereld-zijn van het Zich, van het brute Zijn, het anonieme Zijn, het Zijn waarin onze persoonlijke geschiedenissen worden opgeheven.

Merleau-Ponty ontwikkelt zijn concept van de 'intermonde' voornamelijk via een indirecte kritiek op Sartre. Eerst zet hij vraagtekens bij de coëxistentiële waarde van een gezamenlijk gesloten 'pact' tussen mensen, omdat elke overeenkomst, hoe goed ook bedoeld, altijd een ontwerp (constructie) van afzonderlijke individuen blijft. Zelfs als beide partijen door middel van een gecodeerd taalsysteem strikte afspraken maken, blijft de gemeenschappelijkheid wankel. Zo'n tussenwereld is een kwetsbare, gemakkelijk te verstoren wereld, wat blijkt zodra aan onderlinge afspraken getornd wordt en zich onvoorziene gebeurtenissen voordoen.

Merleau-Ponty probeert de dichotomie van het dualistisch denken binnen het concept van de tussenwereld op te heffen. Het gaat dan niet om een wereld van òf-òf, maar van èn-èn, waarin de gemeenschappelijke (levens)geschiedenis een rol speelt en de symboliek (het gezamenlijke taalsysteem) een functie heeft. De tussenwereld kan alleen bestaan als er een gezamenlijke 'waarheid' verwerkelijkt wordt, zoals bij het graven van een tunnel of het bouwen van een muur, waaraan men van twee kanten tegelijk werkt. De 'werkruimte tussen beide groepen is niet ondoordringbaar of gestold, maar laagsgewijs, in fasen opgebouwd. Hoe meer men de verschillende lagen afpelt, hoe beter de een de ander kan 'verstaan' en men elkaars 'trillingen' weet op te vangen, of ieder op zijn beurt 'zijn eigen steentje bijdraagt'.

Tenslotte komt Merleau-Ponty tot een 'intermonde' als een pre-communicatieve wereld waarin blikken en waarnemingen elkaar snijden of kruisen. De wereld ligt niet kant en klaar voor ons, maar moet 'bewerkt' worden in de intermenselijke relatie. Ook nu plaatst Merleau-Ponty zijn visie tegen de achtergrond van Sartre's onmogelijkheid tot het concipiëren van een tussenwereld. In diens opvatting bouwt ieder als afzonderlijk individu aan de zijne en breekt tegelijk het scherm tussen hem en de ander af. De blik van de ander wordt dan bedreigend en kan zelfs 'dodelijk' zijn. Merleau-Ponty opteert voor het leven en schetst behoedzaam een 'intermonde' als een intersubjectief werkerterrein waarin de 'registers' in overleg worden opgetekend.

In grote lijnen is de 'intermonde' te omschrijven als een 'geleefde' *gemeenschappelijke* wereld, waarbinnen mogelijkheden liggen tot het oplossen van de problematiek rond het kennen van de ander. Door een 'geheel nieuw idee' van subjectiviteit te ontwikkelen, waarin subjectiviteit tot intersubjectiviteit transformeert, kan het begrip 'synthese' ontologisch worden gedefinieerd. Dit is mogelijk door het te relateren aan het gemoduleerde en gelaagde Zijn, dat de circulaire karakteristieken van de tussenruimte in zich draagt.

Het omschrijven van de subjectiviteit in 'synthetiserende' termen heeft tot doel de gemeenschappelijke betrekkingen die tussen mensen bestaan, opgenomen als ze zijn in het circulaire veld van hun 'monde commun', hun 'intermonde', beter te leren kennen. Omdat de ander en ik intrinsiek met de wereld verbonden zijn, blijven wij niet degenen die wij waren. Wij veranderen, wij moduleren. Niet als rivaliserende subjecten, maar als opgenomen in één circulaire beweging. Dit kan alleen wanneer wij stellingen betrekken die niet langer op het thematische vlak van de existentiële fenomenologie liggen, maar op een ontologisch voor-thematisch domein. Door het thematische terrein te verlaten, betreden wij een gebied waar gedifferentieerder mogelijkheden tot onderzoek aanwezig zijn. Door het wijsgerig 'probleem' van de ander op dat pre-analytische vlak als een 'zijnsprobleem' te begrijpen, verandert in de ontmoeting de distantie tussen het zelf en de ander. In pre-reflexieve zin heeft de 'intermonde' een functie als 'midden-term', waar de intrinsieke relatie tussen mens en wereld kan worden uitgedrukt. Niet als een 'tussenoplossing' om de dialoog tussen binnen- en buitenwereld onder woorden te brengen, maar als mogelijkhedenvoorwaarde, als 'être-au-monde', als 'zijn-aan-de-wereld'.

De betekenis van deze 'formule' voor de (wijsgerige) pedagogiek is verstrekkend. Een onoverzichtelijke en complexe wereld biedt weinig houvast. Dat maakt het 'zijn-aan-de-wereld' voor kinderen tot een 'zijn-aan-de-complexe-wereld', met als gevolg dat de omgang met kinderen in de pedagogische situatie moeilijker wordt, of zij nu van autochtone dan wel van allochtone origine zijn. De vraag dringt dan in hoeverre de waarnemingen en observaties van pedagogen nog wel adequaat zijn en ingesteld op de zich voortdurend wijzigende opvoedingssituaties.

Voor de opvoedingssituatie biedt het onderkennen van een tussenwereld een beter uitzicht op het kruisgewijze spanningsveld tussen opvoeder en opvoeding. Dit veld is enerzijds van 'ruimtelijke' aard, tot op zekere hoogte vergelijkbaar met de 'voorbereide omgeving' uit de opvoedingstheorie van Montessori. Deze theorie heeft bijzondere aandacht voor de pedagogische ontmoeting. Een montessori-leslokaal is, als het goed is, niet zomaar een ruimte, waarin toevallig les gegeven wordt, maar een plaats waarin de leid(st)er en de kinderen verantwoordelijkheid en zorg dragen; een gezamenlijke plek waarin men elkaar in rust en stilte kan ontmoeten, en men de gezamenlijk gemaakte afspraken in acht kan nemen. Anderzijds is dit veld van 'existentiële' aard, waar het niet-gezegde belangrijker is dan het gezegde, een wereld van stilte en vertrouwen, waarin de taal van het lichaam spreekt, en men elkaar 'begrijpt' op een pre-reflexief niveau.

Om die opvatting van intersubjectiviteit als intercultureel pedagogisch uitgangspunt te doen fungeren, moeten pedagogen opgeleid worden die in een gezamenlijke tussenwereld kinderen durven ontmoeten; die weten wat het betekent dat wanneer één van beide partijen minder investeert, communicatie moeilijk wordt; die weten dat zij zich niet aan hun taak kunnen onttrekken, omdat zij tot dezelfde wereld als die van het kind behoren; die begrijpen dat zij in hun gemeenschappelijkheid met kinderen méér doen dan het louter construeren van een taalsysteem, om elkaar te kunnen 'verstaan'; die zich ervan bewust zijn dat de persoonlijke geschiedenis een rol speelt in het tot stand komen van de tussenwereld; die daarin adequaat de juiste symbolen weten te gebruiken, zodat ieders waarheid een eerlijke kans krijgt; die beseffen dat die tussenwereld een gezamenlijk belevingsdomein is; die als vreemd durven beschouwen wat van hen is en als van hen wat vreemd voor hen is; die durven te veranderen wanneer de pedagogische situatie verandert. Kortom, in elke opvoedkundige handeling 'waarin blikken elkaar kruisen' ligt een terrein braak, dat bewerkt moet worden. Elk van beide partijen werkt daaraan vanuit zijn eigen positie, in zijn eigen tempo, met zijn eigen mogelijkheden totdat uiteindelijk een 'laatste waarheid' is bereikt.

Merleau-Ponty's fenomenologie is 'betrokken' fenomenologie, zowel zelf- als medebetrokkenheid. Dat betekent dat de ander, i.c. het kind, slechts gekend kan worden door onze zelfbetrokkenheid heen. Het is onmogelijk de ander, een cultuur, de dingen of het verleden op volkomen heldere wijze te vatten; er blijft altijd een 'eigenheid' van de ander, de cultuur, de dingen of het verleden bestaan. Door een beroep te doen op de 'terugkeer tot de ervaring', waarin het (zelfbetrokken) subject als het ware 'opgelost' is in de coëxistentie, wordt de ander door mij geleefd en ik door hem, nog voordat wij elkaar tot studieobject hebben gemaakt.

Wij staan nu voor de volgende opgave: hoe kan ons inzicht in de betekenis van de tussenwereld toegepast worden op de pedagogische ontmoeting in multiculturele situaties? Op grond van wat in de voorgaande delen van deze studie naar voren gekomen is, kiezen wij in het laatste deel voor een fenomenologisch-hermeneutische beschrijving van de multiculturele werkelijkheid. Zo'n benadering reikt verder dan de verklaringen van het empirisch onderzoek of de oppervlakkigheden van de pseudo-fenomenologie. Met andere woorden: door het primaat te leggen bij het ongereflacteerd leven, waarbinnen zich met een excentrische beweging een reflectie voltrekt, kunnen wij voor onszelf als opvoeder of onderzoeker het wijsgerige 'probleem' van de ander stellen. Wij maken dan een noodzakelijke beweging van een epistemologie naar een ontologie, van een kenleer naar een zijnsleer. Door dit op een verdiept ontologisch niveau te beschouwen kan het bewustzijn ontstaan dat daar het 'probleem' van de ander niet bestaat. De ander kan pas geproblematiseerd worden, wanneer wij ons weer van onszelf bewust zijn. Op dat moment is de 'vreedzame coëxistentie' weer opgeheven, zoals Merleau-Ponty duidelijk maakte.

Om aan te geven hoe zijn tussenwereldconcept als exponent van de 'existentiële methode' voor de pedagogiek kan functioneren, keren wij nog even terug naar Merleau-Ponty's beschouwingen over de auditieve waarneming in de 'Phénoménologie'. Hij vraagt zich af welke weg een geluidstrilling aflegt van een objectieve toon, via een geluidsgolf naar een subjectieve toon, om uiteindelijk als modulering van de existentie zelf te worden bestemd, die dan 'tot ervaring van een zekere aanpassing van heel mijn lichaam wordt' (PP, p.263). De functie van het bewegende lichaam wordt aangeduid als een vibratie die geluidstrillingen in mij

teweeg brengen. In existentiële zin bestaan er verschillende soorten tonen: "(...) er is een objectieve toon, die buiten mij om in het instrument weerklinkt, een atmosferische toon die zich *tussen* het object en mijn lichaam bevindt, en een toon die in mij vibreert 'alsof ik zelf de fluit of de klok zou zijn geworden' (...)" (PP, p.263). Deze vibratie is de 'stem van de stilte', de 'broedplaats van het spreken'. Zoals 'het ziet in mij', 'vibreert het in mij'. Er is geen sprake van een objectieve toon, eerder van een 'atmosferische klank die zich tussen het object en mijn lichaam bevindt', of nog eerder een 'klank die in mij vibreert alsof ik zelf de fluit of de klok was geworden'. In die zin hoor ik mijn vibreren 'van binnenuit'.

Op eendere wijze zullen wij proberen het specifieke 'anders-zijn' van het kind te ontdekken. Dat kan alleen als de 'vibratie' van de tussenwereld als 'derde' element, dat ons beiden omvat, een prominente rol gaat vervullen. Niet alleen het kind is partij in de dialoog, ook niet de 'ik' als 'gespreks' partner alleen, maar tevens de zaak waarop wij beiden gericht zijn, de richting waarin wij samen kijken. Deze zaak of richting is de tussenwereld waarin wij een gezamenlijke waarheid proberen te verwerkelijken. Dit inzicht maakt een herinterpretatie van de intersubjectiviteit mogelijk. Merleau-Ponty gaf, zoals wij zagen, zijn 'existentiële methode' gestalte door een dialoog met zijn gesprekspartners aan te gaan. Zijn perspectief, dat van zijn opponenten en de zaak waarop zij betrokken waren, vormden de drie elementen die elkaar in het zoeken naar waarheid veronderstelden. Slagen wij er op onze beurt in het punt te benoemen waar de drie elementen elkaar 'aangrijpen', dan liggen daar mogelijkheden het multicultureel pedagogisch ontmoetingsveld te bestuderen. Juist in multiculturele situaties waarin de ander 'ongrijpbaar' of 'onbegrijpelijk' lijkt, en het voor de pedagoog steeds moeilijker wordt zijn zelfbetrokken positie te bepalen, is een geëigende theorie omtrent de tussenwereld voor een studie naar de intersubjectief pedagogische ontmoeting onontbeerlijk.

Op het moment dat leerkrachten zich een zekere gevoeligheid tot een metafysische houding weten eigen te maken, zal hun visie op onderwijs en opvoeding veranderen. Voorstanders van het zogenaamde 'projectonderwijs' waren daarvan indertijd al op de hoogte. Leerkrachten gaan dan beter inzien dat zij behalve een kennisoverdragende functie vooral een opvoedende taak hebben. Zeker in de multiculturele situatie - waar de gevoeligheid tot de ander per definitie problematisch is - komt de ander ons op een bijzondere manier naderbij. Ontdekken leerkrachten zichzelf als metafysisch bewustzijn, als verwondering over zichzelf, en tegelijkertijd de ander als mogelijke toegankelijkheid, dan zijn de voorwaarden tot de interculturele, intersubjectieve ontmoeting vervuld.

Het is zoveel gemakkelijker met absolute principes de schijn te wekken de problemen in de wereld te kunnen oplossen. Dit geldt met name ten aanzien van de onderhavige interculturele problematiek waar, zoals in het derde deel zal blijken, schijnredeneringen en halve waarheden heersen, met als gevolg dat elke wetenschapper zijn eigen oplossing aanmerkt als meest efficiënte en zijn beweegredenen als meest waarachtige. Dat mag begrijpelijk zijn vanuit een 'natuurlijk' standpunt, een existentieel-metafysische onderzoekshouding gaat van andere principes uit. Het (absolute) weten van de onwrikbaar lijkende monoculturele waarheden is ontmaskerd en heeft afgedaan. Waarheid moet samen met de ander gevonden worden, als waarheid die in dat 'samen-vinden' gelegen is: intersubjectieve waarheid. Uit die wereld kunnen wij ons niet terugtrekken, zoals wij bij Bergson en De Saint-Exupéry zagen: morgen kan het de wereld van vervolging en discriminatie zijn.

Tot slot dienen wij ons af te vragen hoe de 'intermondiale' wijsbegeerte van Merleau-Ponty kan bijdragen tot een beter begrip van de multicultureel pedagogische ontmoeting. Zijn aansporing door middel van een andere houding opnieuw naar de verschijnselen te kijken met de bedoeling die in existentiële belevingstermen te omschrijven, heeft grote consequenties. Zo zal 'naar kinderen kijken' voortaan betekenen: bereid zijn met pre-analytische, synthetiserende ogen te kijken en onze verouderde monoculturele denkbeelden op de helling te zetten. Die 'andere' ogen zijn '*intermondiale*' ogen. Voor een pedagogiek die langzamerhand wel denkt te weten wat 'des kinds' is, is dat geen gemakkelijke opgave. Toch ontkomen sociale wetenschappers er niet aan zich af te vragen in hoeverre hun meningen over kinderen bepaald zijn door hun kijk op de 'volwassen' wereld. Houden hun interpretaties van het gedrag van kinderen wel voldoende rekening met wat het kind tot kind maakt in een 'wereld' die anders is dan vroeger?

Om het contact met de werkelijkheid niet te verliezen is een andere attitude en een andere methode nodig dan de onderzoekers met wie in het eerste deel kennis werd gemaakt. Als empirisch onderzoek slechts fragmenten van de wereld aan het licht brengt, en niet kan ontdekken hoe de achtergrond onder de figuur doorloopt, heeft dat gevolgen voor het bestuderen van de beleving van kinderen. Wij mogen geen genoegen

nemen met gefragmenteerde werkelijkheden, zoals gebeurt wanneer een cultuur, een milieu of een 'wereld' van onbegrip en eenzaamheid 'vergeten' wordt. Deze werelden lopen als achtergrond achter kinderen door en openbaren zich niet op directe wijze, maar worden 'weggestopt'. Dit gegeven legt beperkingen op aan elke mogelijkheid kinderen te leren kennen, ongeacht hun cultuurachtergrond. Toch is dit onze opgave als wij leven en beleven van kinderen in multiculturele situaties willen begrijpen. Om het 'probleem' van de ander te doen functioneren in de pedagogische theorievorming en het praktisch handelen is het nodig structuur in het pedagogisch waarnemingsveld aan te brengen.

Om dit te realiseren is een ontologische grondhouding nodig, die ons in staat stelt de resultaten van onze reflectie op de waarneming op het 'probleem' van de beleving van de ander toe te passen: zien wij werkelijk wat wij zien, of bedriegen onze ogen ons door de vooringenomen standpunten die al dan niet bewust zijn ingenomen? Door ons te verwonderen over de vanzelfsprekende houding waarmee altijd naar kinderen gekeken is, betreden wij het raakvlak tussen (sociale) wetenschap en wijsbegeerte. Het is dan onvermijdelijk dat de filosofische termen, waarin zo'n studie vervat wordt, voor veel sociale wetenschappers te abstract zijn. Toch is wijsgerig-antropologische oriëntatie vooraf nodig om de 'menswetenschappen' weer te 'vermenselijken', zodat de 'ander' in de sociale wetenschappen wordt teruggebracht.

Dit is vooral van belang in verband met de thematiek van de *'interculturaliteit'*. De wijsgerig-pedagogische vraag luidt dan: in hoeverre kan een meer doordacht begrip van *intersubjectiviteit* de problematiek rond dit thema verhelderen. Het wijsgerig inzicht dat een gezamenlijke waarheid slechts verwerkelijkt wordt in een zaak waarop wij beiden betrokken zijn, heeft consequenties voor de pedagogiek. Deze zaak, die zowel tussen ons staat als ons verbindt en aldus iets nieuws in het leven roept, geeft een andere dimensie aan de totstandkoming van de samenstelling in een klassikale onderwijs-leersituatie. Daarom ligt de vraag voor de hand: waaruit bestaat de pedagogische gezamenlijkheid en hoe kunnen wij - in de hoop op grond van onze studie naar de beleving 'een nieuw geheel' van ontmoetingswijzen te beschrijven - de dialoog met hen aangaan, zonder onze 'eigen wereld' geweld aan te doen?

Om die vraag te beantwoorden moet bepaald worden hoe beide kenmerken die de tussenwereld karakteriseren - het *'scharnier'* en het *'chiasme'* - een functie kunnen vervullen in het zoeken naar de beleving van kinderen in de werkelijkheid van grensoverschrijdend intercultureel pedagogisch denken. Met andere woorden: op welke manier biedt het tussenwereldconcept ruimte aan pedagogische concretisering? Deze vraag zal in het volgende deel aan de orde komen. Dit alles in het besef dat het weliswaar mogelijk is enige kennis van kinderen te verkrijgen, maar dat wij er nooit in zullen slagen volledig tot hun belevingswereld door te dringen. Dank zij het persisteren van het pre-reflexieve 'geleefde' solipsisme, dat inhoudt dat wij niet met de ander kunnen samenvallen, worden kinderen tegen al te onbescheiden blikken beschermd, al betekent dat niet dat wij hen niet kunnen leren kennen.

's Avonds verdeelden wij de aarde. Krijt  
gaf de grenzen aan van republiek en  
koninkrijk. Ver weg lag Alkmaar, hier  
was de wereld onder handbereik. Hier  
werd de oorlog aan elkaar verklaard.  
We sprongen met beleid van land naar  
land. Als een de strijd gewonnen had  
began de werkelijkheid. Dan kwam de  
loods. Geur en gevaar. We roken hout  
en hars en werden meer gewaar: adem  
en ongewassenheid van elkaar. Een  
stal vol ongeduld. Kwam groei nu maar.

Neeltje Maria Min, Kindsbeen, Amsterdam 1995, p.13

### DERDE DEEL - INTERCULTURELE WERELD

#### - interculturaliteit intermondiaal belicht -

De voornaamste les die uit het tweede deel getrokken kan worden betreft het primaat van de tussenwereld. Werkelijk begrip omtrent de ander komt tot stand als mijn perspectief en het perspectief van de ander zich met elkaar vervlechten in een gezamenlijke betrokkenheid op dezelfde zaak. In zijn zoeken naar 'waarheid' kon Merleau-Ponty op grond van zijn fenomenologische instelling laten zien hoe in deze triade de drie aspecten (ik, de ander en de zaak) elkaar in de ontmoeting als 'tussenwereld' veronderstellen. Voor de pedagogiek impliceert dat een verleggen van accenten en een herwaarderen van de intersubjectiviteit: de intersubjectieve ontmoeting wordt in de 'tussenwereld' manifest.

Subjectiviteit vormt voor de fenomenologische analyse geen bezwaar. Daarom wordt in dit hoofdstuk niet gevraagd, zoals in de positieve wetenschappen, of iets feitelijk gebeurd is of feitelijk waar, maar of het vertelde ons iets heeft te zeggen. Verhalen (van kinderen) hebben een transitieve waarde. Dit betekent niet louter een verwijzen bij de zaak; de zaak is als tussenwereld eveneens een doorgang, een passage naar de ander. Subjectiviteit wordt daarmee tot intersubjectiviteit, met andere woorden: mijn subjectiviteit verkrijgt een waarheid dankzij de subjectiviteit van de ander.

Omdat Merleau-Ponty zelf geen methode gaf om de subjectieve beleving van de (interculturele) ontmoeting te onderzoeken, is voorgesteld zijn 'analyse existentielle' te verruimen tot een 'synthèse existentielle'. Dat maakt het mogelijk het 'probleem' van de ander, dat ten grondslag ligt aan de tussenmenselijke ontmoeting, te begrijpen, uit te leggen of te interpreteren. Op dit punt raakt de fenomenologie het domein van de hermeneutiek. Zoals onze dialogische betrokkenheid op dezelfde zaak de kern uitmaakt van Merleau-Ponty's ontmoetingsfenomenologie, zo geldt dat eveneens voor de hermeneutiek, tenminste in de interpretatie die Gadamer geeft. Waar het 'probleem' van de ander zich op het interpreteren van teksten van de ander concentreert, mag de aanvulling van een adequate interpretatieleer niet ontbreken. Van deze 'confrontatie' worden in dit hoofdstuk eerst de contouren geschetst, om na te gaan hoe met behulp van een hermeneutisch-fenomenologische analyse van belevingsteksten de praktijk van de opvoedingswerkelijkheid betreden kan worden (hoofdstuk 1). Daarna is de weg vrij tot het concretiseren van de hiervoor in het vorige deel ontworpen fundamentele concepten van de tussenwereld. Door middel van het interpreteren van een aantal teksten, in de ruimste zin des woords, wordt getracht inzicht te verkrijgen in de manier waarop kinderen hun leven in multiculturele situaties beleven (hoofdstuk 2). Vervolgens wordt een beeld gegeven van de manier waarop deze problematiek in de praktijk van de initiële opleiding aan de orde kan komen. Dat gebeurt aan hand van enkele persoonlijke belevingsbeschrijvingen, die verweven zijn in een projectmatig initiatief betreffende het intercultureel opleiden van leerkrachten. Het houdingsaspect dat aan interculturaliteit ten grondslag ligt speelt hier een voorname rol (hoofdstuk 3). Daarna wordt bekeken op welke manier de verworven intermondiale inzichten kunnen bijdragen tot een betere hantering van termen als 'interculturele communicatie' en 'intercultureel onderwijs'. Ook de cognitieve invulling van de zogenaamde 'interculturele methode' wordt vanuit dat standpunt geïnterpreteerd (hoofdstuk 4). Tot slot wordt nagegaan of een 'transculturele' visie een zinvol alternatief is (hoofdstuk 5). Een slotconclusie sluit dit derde deel af (hoofdstuk 6).

Dit inleidende hoofdstuk legt een verbinding tussen de wijsgerige uitgangspunten die in het tweede deel naar voren gekomen zijn en de manier waarop daarmee in dit derde deel gewerkt zal worden. Eerst worden de ingenomen posities op een rijtje gezet om te begrijpen hoe Merleau-Ponty's 'existentiële analyse' uiteindelijk tot een 'synthese' wordt, zodat de mogelijkheid ontstaat in de volgende hoofdstukken op onbevange wijze belevingsteksten te interpreteren (paragraaf 1). Vervolgens wordt besproken waarom voor het begrijpen van teksten de fenomenologische analyse een hermeneutische toespitsing nodig heeft (paragraaf 2), om tenslotte de betekenis van het 'vertelde verhaal' voor de sociale wetenschappen aan te duiden (paragraaf 3).

\*1\*            Stand van zaken: een positiebepaling

Als Merleau-Ponty gelijk heeft dat er voor het begrijpen van de intersubjectieve ontmoeting 'een geheel "nieuw idee" van subjectiviteit' ontwikkeld moet worden, loont het de moeite ons te bezinnen op de betekenis van die bewering voor de pedagogische ontmoeting, in het bijzonder de ontmoeting tussen representanten van verschillende culturen en etnische groeperingen. Is de leerkracht zich bewust van zijn taak een cultuur over te dragen, dan zou de tussenmenselijke ontmoeting voor hem een dagelijks terugkerende zorg moeten zijn. Hoe groter de cultuurverschillen in de klas of groep, hoe moeilijker dat - uitgaande van de gangbare pedagogische handelingsconcepten - logischerwijs zou moeten zijn.

Eigenlijk draagt elke cultuuroverdracht een problematisch element in zich. In het gezin 'botsen' ouderlijke normen met die van de kinderen, maar bestaat er een redelijk sterke vertrouwensband, dan dragen weerstand en verzet als vanzelfsprekend bij tot een bevredigend samenleven. In het tweede milieu, de school, is die onnadrukkelijkheid niet zonder meer aanwezig. Slaagt de leerkracht er niet in zich - vanwege (mono)cultureel bepaalde contrasterende opvattingen - in de belevingswereld van kinderen te verplaatsen, dan ontstaat een situatie waarin hij en de klas (of groep) 'verschillende talen' spreken. Omdat er dan geen sprake is van uitwisseling en wederkerigheid, mankeert het in zulke situaties aan de meest primaire pedagogische zorg. Door uit te gaan van het op Merleau-Ponty geïnspireerde concept '*intermonde*' wordt in het volgende de gedachte uitgewerkt dat opvoedingssituaties in essentie (multi)culturele situaties zijn, die vanwege de wederkerigheid van de ontmoeting als *intercultureel* pedagogische ontmoetingssituaties kunnen worden gekarakteriseerd.

Als Merleau-Ponty in zijn kritiek op Sartre gelijk heeft dat elk besluit om met de ander in een 'intermonde' te leven niet tot een echte ontmoeting leidt, als die niet *geleefd* wordt in het circulaire veld van de 'monde commun', moet dat gevolgen hebben voor de onderwijs- en opvoedingsrelatie tussen opvoeder en opvoeding, leerkracht en leerling. Hoe nauw de opvoeder zich ook bij de opvoeding betrokken voelt, tussen hem en de ander blijft altijd een afstand bestaan die moeilijk is te overbruggen. Afspraken mogen dan oppervlakkig beschouwd een werkbare tussenwereld construeren, veel meer valt er niet te bereiken. Ook op dat vlak verschilt een multiculturele opvoedingssituatie in niets van monoculturele situaties, en precies dat bepaalt onze ingang tot een geleefde intermondiaal, of intercultureel pedagogische ontmoeting. Zou er werkelijk niets meer te bereiken zijn, dan was het einde van de pedagogiek in zicht. Merleau-Ponty laat echter zien dat elke constructie in de ontmoeting huichelachtig is. De intersubjectieve ontmoeting is per definitie ambigu en pas te begrijpen op een pre-reflexief, indirect en intuïtief lichamenlijk belevingsvlak. Deze 'indirectheid' van de lichamenlijke betrekking in de 'geleefde' pedagogische relatie is werkzaam in de immer aanwezige tussenwereld, en wordt als zodanig mogelijkheidsvoorwaarde voor de ontmoeting. In die zin kan Merleau-Ponty's intermondeconcept bijdragen tot een beter begrip van de belevings- en houdingsgerichte intercultureel pedagogische ontmoeting.

In dit derde en laatste deel bepaalt onze interpretatie van enkele basisconcepten uit de wijsbegeerte van Merleau-Ponty de manier waarop naar de beleving van kinderen in multiculturele situaties gekeken zal worden. In het eerste deel is vastgesteld dat het uitvoeren van belevingsonderzoek een complexe aangelegenheid is. In elk geval lenen belevingen zich er niet voor getalsmatig te worden onderzocht. Een

kwantitatieve onderzoeksmethode is daarom ongeschikt, al hoeft dat niet te betekenen dat elke kwalitatieve methode automatisch wel voldoet. Om, zoals Merleau-Ponty stelt, in de (pedagogische) ontmoeting de 'ander' te 'bewonen', te 'leven', mogen belevingsuitingen van kinderen niet gedegradeerd worden tot cijfermatige berekeningen of spannende belevenissen. Zijn 'analyse existentielle' gaat uit van het inzicht dat mensen niet in hun vanzelfsprekendheid gekend worden, maar in hun 'vreemdheid', hun 'anders-zijn': daar liggen hun overeenkomsten, hun ontmoetingsmogelijkheden. Die erkenning vereist een geesteswetenschappelijke, metafysische houding van de pedagoog. Niet hijzelf neemt waar, maar een onpersoonlijk 'men' dat in hem waarneemt. De beleving van de ander kan niet cognitief worden begrepen. Ik 'ken' de ander door mij via mijn lichaam en taal naar hem te openen. De ander spreekt dan in mij. In die visie brengt de metafysische betekenis van de beleving de existentie op het niveau van de coëxistentie en wordt onze afzonderlijke subjectiviteit tot intersubjectiviteit. De ambigue verhouding tussen mij en de ander is dan niet langer een belemmering of bedreiging. Bovendien krijgt het solipsisme als 'geleefd' solipsisme in het spanningsveld tussen mensen en culturen een ander gewicht. 'Inter'menselijke betrekkingen kunnen dan als 'inter'culturele betrekkingen worden beschouwd. In die zin wordt in dit deel een nieuwe betekenis gegeven aan de omstreden en poly-interpretabele term '*interculturaliteit*', die in termen van 'interculturele communicatie', 'intercultureel onderwijs' of 'interculturele methode' in onderwijs- en opvoedingskringen gemeengoed is geworden.

Door deze visie bovendien tegen het licht van de latere ontologische wending van Merleau-Ponty te houden, krijgt de synergetische betekenis van het begrip '*interculturaliteit*' een nog sterker accent. Welbeschouwd is de 'analyse existentielle' nauwer gelieerd aan de 'psychosynthese' van de Italiaanse psychiater Assogoli<sup>1</sup> dan aan Freuds 'psychoanalyse'. Daarom kan de uit Merleau-Ponty's ontologie te destilleren 'methode' als een '*synthèse existentielle*' worden gekenschetst. De accentuering van synergie als uiterste consequentie van zijn wijsbegeerte toont aan dat het denken van Merleau-Ponty als synthetiserend opgevat moet worden. Dit houdt, zowel voor onze pedagogische doordenking van de beleving, als voor onze specifieke wijsgerig-pedagogische interpretatie van *interculturaliteit*, geen accentuering van deelaspecten van het probleem in, zoals bij een cognitieve benadering gebeurt. Bij een synthetiserende aanpak worden alle facetten van het menselijk bestaan als eenheid in stand gehouden. Assogoli symboliseerde dit door middel van zijn '*interface-model*' als verbinding tussen binnen- en buitenwereld; Merleau-Ponty's '*intermonde-model*' komt daarmee overeen. Daarom wordt in dit deel de belevingsdualiteit, die het leven in een multiculturele samenleving met zich meebrengt, opnieuw doordacht met behulp van Merleau-Ponty's categorie van de 'tussenwereld' als wijsgerig grondbegrip van een *interculturele ontmoetingspedagogiek*.<sup>2</sup>

#### \*2\*De noodzaak van een hermeneutische toespitsing

Wij staan nu voor het probleem een verbinding te leggen tussen het wijsgerig 'probleem' van de ander, zoals dat in het vorige deel behandeld is, en de sociaal-wetenschappelijke verbijzondering daarvan met het oog op de (pedagogische) toepasbaarheid. Zoals wij zagen is dit probleem door Merleau-Ponty als 'het probleem van de interpretatie' ook herkend en aldus verwoord: op het moment dat de onderzoekende pedagoog interpreteert is hij, in metafysische zin, filosoof geworden. In deze uitspraak zit een dubbelzinnigheid. Immers, zodra de filosoof gaat voorschrijven hoe de leerkracht moet interpreteren, kan hij geen afstand meer nemen en is hij geen filosoof meer. Wij hebben gezien hoe graag sociaal-wetenschappelijke onderzoekers de filosofie 'liever wat willen mijden'. Het bovenstaande zou een van de redenen kunnen zijn. Het feit dat in de onderhavige studie de wijsbegeerte zo'n prominente rol toebedeeld is, maakt het zoeken naar een oplossing voor het hier geschetste discrepantieprobleem in het spanningsveld tussen filosofie en sociale wetenschappen noodzakelijk. In deze paragraaf zullen wij zien dat het met een geëigende interpretatieleer, de hermeneutiek, mogelijk is deze connectie te maken. Met name de hermeneutische opvatting van Gadamer sluit naadloos aan bij de fenomenologische analyse van Merleau-Ponty.<sup>3</sup> Deze overwegingen, waarin de hermeneutiek als het ware tot 'toespitsing' van de fenomenologie geworden is, openen de weg tot het interpreteren van belevingsteksten: het verhaal leert ons de ander kennen.

Voor een beter begrip van deze 'wending' gaan wij te rade bij Widdershoven, die in zijn proefschrift '*Handelen en rationaliteit*' (1987) wijst op een aantal essentiële overeenkomsten tussen de fenomenologie van Merleau-Ponty en



de hermeneutiek van Gadamer. Het was Heidegger die stelde dat de fenomenologische beschrijving van het in-de-wereld-zijn de gedaante dient aan te nemen van een uitleg of een hermeneutiek (Widdershoven, p.57). Widdershoven werkt deze gedachte uit en maakt de hermeneutische principes toepasbaar voor de opvoedingswetenschappen: "De opvoeder dient de stappen die de opvoeding zet te volgen, en de opvoeding te stimuleren zich verder te ontwikkelen. Dit vereist een hermeneutische instelling" (Widdershoven, p.166).

Widdershoven volgt vooral Gadamer, die in zijn *Wahrheit und Methode* (1975) de hermeneutiek een bredere betekenis geeft dan dat in de traditionele opvatting, als uitleggen van teksten, gebeurt: hermeneutiek heeft betrekking op elke vorm van uitdrukking. Volgens Gadamer is de waarneming geen weergave van de werkelijkheid: de waarneming interpreteert de werkelijkheid. Daarom is interpreteren een vorm van deelhebben aan, van participatie: "Participatie is fundamenteel voor het menselijk leven" (Widdershoven, p.90). Het gaat dan niet om het doen op zich, maar om het aangedaan worden, het 'opgenomen zijn in een gebeuren', 'het meegesleept worden door de aanblik', (Widdershoven, p.90). Gadamer illustreert dit beeldend met behulp van het spel: niet de speler is primair, maar het spel (Widdershoven, p.90). Hier ligt een eerste overeenkomst met Merleau-Ponty: in het spel vallen de perspectieven van beide spelers samen; het spel (de zaak) is primair. Ook de (wijsgerige) interpretatie is een (waarheids)spel dat door de deelnemers wordt gespeeld, aldus Gadamer.

In die zin is hermeneutiek: 'uitleggen van betekenissen', 'interpretatie van de wereld', immers heel het menselijk handelen is als een hermeneutisch gebeuren te karakteriseren (Widdershoven, p.94). Dit heeft gevolgen voor ons begrijpen van het andere of de ander. Zo is elk begrijpen van een tekst een toepassing van die tekst op de situatie van degene die interpreteert: "Men kan een tekst niet begrijpen zonder haar met de eigen situatie in verband te brengen" (Widdershoven, p.97 en 103). In deze subjectiviteit is de hermeneutiek niet onmethodisch, maar heeft, zoals het spel, een eigen herhaalbaarheid en controleerbaarheid, met een eigen hermeneutisch waarheidsbegrip: "Waarheid is in de hermeneutiek niet strijdig met methode, herhaling en controle" (Widdershoven, p.101).

Essentieel voor het interpreteren binnen de geesteswetenschappen is het hermeneutische principe van de 'cirkel', door Widdershoven omschreven als een vorm van interpretatie waarbij een deel vanuit de context van het geheel begrepen moet worden, en het geheel vanuit de delen (Widdershoven, p.102). Dit principe moet niet opgevat worden als een methodisch recept, maar als een regel die impliciet besloten ligt in het handelen van ervaren wetenschapsbeoefenaars. (Widdershoven, p.102). Dit wekt de indruk als zou het hanteren van de hermeneutische cirkel slechts wegelegd zijn voor 'ervaren' onderzoekers. Ontologisch beschouwd, en dat is het wat Gadamer doet, ligt de hermeneutische cirkel aan elke interpretatie of communicatie ten grondslag. Dat brengt het interpreteren op een zijnsniveau waar menselijke herkenbaarheid mogelijk is. Mensen kunnen interpreteren en communiceren omdat zij als deelnemers in een historische traditie staan. Gadamer spreekt van 'Vorbegriff', een voorbegrip als beginpunt van de hermeneutische cirkel: "De hermeneutische cirkel werkt alleen indien er al een bepaald voorbegrip van de zaak aanwezig is. Men kan een tekst niet lezen zonder een - nog vaag en onbepaald - idee te hebben waarover hij handelt. (...) Zonder voorbegrip, zonder vooronderstellingen, zou een interpretatie niet mogelijk zijn" (Widdershoven, p.102). Dit voorbegrip geldt voor iedereen; op een pre-reflexief zijnsniveau is het voorbegrip altijd al aanwezig.

Het voorbegrip betreft geen vooroordeel, geen vooropgezette mening, maar 'een praktische vertrouwdheid met datgene wat de tekst uitdrukt', 'een benadering van de tekst vanuit de eigen wijze van in-de-wereld-zijn, de eigen vorm van leven', 'een oorspronkelijke, praktische vertrouwdheid met de wereld die in de tekst ter sprake komt' (Widdershoven, p.102/103). Gadamer vat de hermeneutische cirkel op als 'een beweging binnen het voorbegrip van datgene waarover de tekst gaat en het begrip van de wijze waarop dit in de tekst uitgedrukt wordt': "Interpreteren is niet zich verplaatsen in het innerlijk van de ander, maar het vatten van de zaak die de ander ter sprake brengt" (Widdershoven, p.103). Dit werpt een ander licht op het 'probleem' van de ander. Omdat Gadamer ervan uitgaat dat niet de subjectieve opvattingen van de ander primair zijn, maar de zaak die hij tot uitdrukking brengt, krijgt het gezichtspunt van de ander meer waarde toebedeeld, dan wanneer het om de strikt individuele beleving van de ander zou gaan, met andere woorden: auteur en interpretator staan onder het gezag van de zaak (Widdershoven, p.268).

Interpretatie is volgens Gadamer 'een gesprek over de zaak die in de geïnterpreteerde uitdrukking aan de orde gesteld wordt' (Widdershoven, p.103). Dat betekent geen reductie tot het mededelen van bedoelingen of

uitwisseling van meningen: "Het gesprek wordt niet bepaald door de opvattingen en gevoelens van de deelnemers, maar door hun betrokkenheid op de gemeenschappelijke zaak" (Widdershoven, p.103/104). Beiden hebben een verschillend perspectief op dezelfde zaak. Enerzijds is er een zekere vreemdheid, maar daarnaast is een zekere vertrouwdheid. De uitdrukking (hermeneutiek) ligt daartussen: "In het gebied tussen vreemdheid en vertrouwdheid is de plaats van de hermeneutiek gelegen, aldus Gadamer" (Widdershoven, p.104).<sup>4</sup>

Van wezenlijke belang voor de interpretatie is de voorwaarde: "(...) dat de interpretator een ander perspectief op de zaak heeft dan degene die haar verwoordt, maar dat beide perspectieven tevens verbonden zijn" (Widdershoven, p.104), zoals het verloop van de tijd de historicus scheidt van de (historische) tekst, en hem er tevens mee verbindt, omdat hij deel heeft aan de traditie waarin de tekst staat. Daarom kan de historicus afstand nemen, wordt hij er niet geheel door in beslag genomen en staat hij er in zekere zin buiten. Deze distantie vormt de kern van elk interpreteren (Widdershoven, p.104). In dit spanningsveld van nabijheid (vertrouwdheid) en distantie (vreemdheid) wordt al interpreterend het perspectief van de ander dat oorspronkelijk vreemd voor mij was, mij langzamerhand vertrouwd. Het eigen perspectief wordt verbreed en gaat het perspectief van de ander omvatten. Gadamer noemt dit 'horizonversmelting': beide perspectieven gaan in elkaar over en veranderen wezenlijk van karakter, met andere woorden: "Datgene wat de ander over de zaak te zeggen heeft, wordt niet langer beschouwd als iets vreemds, maar als een antwoord op een vraag die men zelf heeft" (Widdershoven, p.104).

Deze consequentie is essentieel voor ons 'probleem' van het begrijpen van de ander: het vreemde, of liever gezegd het vreemde van de ander, raakt in de ontmoeting vertrouwd. Dit heeft niet alleen gevolgen voor de manier waarop de deelnemers aan een gesprek via het interpreteren tot overeenstemming komen over de zaak, maar ook voor onze betrokkenheid, die ons als medebetrokkenen doet veranderen van inzicht en instelling, of zoals Widdershoven bij Gadamer citeert: "Overeenstemming in het gesprek is niet het uitspelen en doordrukken van het eigen standpunt, maar een verandering in het gemeenschappelijke, waarin men niet blijft wat men was" (Widdershoven, p.105).<sup>5</sup>

Op dit punt ligt een tweede wezenlijke relatie tussen de hermeneutische interpretatieleer van Gadamer en Merleau-Ponty's fenomenologische opvattingen, die elkaar in een ontologisch perspectief ontmoeten. Wij zagen hoe Merleau-Ponty zich kon vinden in Lévi-Strauss' interpretatie van de etnologie als 'een noodzakelijke manier van denken als het object 'anders' is, en die van ons verlangt dat wij onszelf veranderen'. Dit bracht hem tot het cruciale inzicht dat er slechts één manier is om die verandering te bewerkstelligen, namelijk 'als vreemd leren beschouwen wat van ons is, en als van ons wat vreemd voor ons is'. Bovendien is er een voorwetenschappelijke gerichtheid op de wereld - of zoals Widdershoven in een terminologie die verwantschap vertoont met Merleau-Ponty's aandacht voor de 'derde term' stelt - interpretatie is: "(...) een gesprek waarin verschillende perspectieven verenigd worden, niet doordat de deelnemers hun gezichtspunt aan de ander opleggen, noch doordat ze het ondergeschikt maken aan dat van de ander, maar doordat ze datgene wat de ander te zeggen heeft zien vanuit zijn betrokkenheid op dezelfde zaak" (Widdershoven, p.106).

Wat betreft onze opzet belevingsbeschrijvingen te waarderen houdt een afrekenen met elke poging tot afstandelijk, objectiverend interpreteren in; er is een praktische betrokkenheid op het geïnterpreteerde, die aan thematisering voorafgaat. Het eigen standpunt kan daarbij niet geheel opgeheven worden; er blijft altijd enige distantie bestaan. Widdershoven wijst erop dat tussen participatie en eigen inbreng een wederzijdse relatie bestaat: 'zonder participatie geen eigen inbreng, en zonder eigen inbreng geen participatie' (Widdershoven, p.106). Voor de opvoeding houdt dat 'deelname aan een traditie' in. Opvoeding, als overdracht van traditie, speelt zich niet af tussen twee subjecten (opvoeder en opvoeding); beiden maken deel uit van de traditie, opgenomen en meegesleept in dat spel (Widdershoven, p.107).

Vervangen wij het begrip 'traditie' door 'cultuur', dan krijgt de opvoeding een 'intercultureel' karakter en kan 'interculturaliteit' als tussenwereld van de diverse connotaties, die er in de loop der tijd aan dit begrip toegekend zijn, losgeweekt worden om als 'Vorbegriff' begrepen te worden. Traditie (cultuur) wordt dan niet opgevat als conservatisme, maar integendeel als verandering, beweging, ontwikkeling, emancipatie, verandering, of zoals Widdershoven bij Gadamer citeert: "Traditie is altijd een voortdurend anders-worden" (Widdershoven, 108). Zo beschouwd wordt de opvoeding opgenomen in de gemeenschappelijkheid van traditie, van de cultuur, met andere woorden: de opvoeder maakt de traditie toegankelijk voor de opvoeding, hij is de tolk, de hermeneut

(Widdershoven, p.111). Daarom is opvoeden een vorm van dialoog.

Hier is een derde overeenkomst met Merleau-Ponty aan te wijzen, die in het kader van deze studie de kern vormt van de verbinding tussen wijsbegeerte en sociale wetenschappen. Het centrale element in de opvoeding is de voorbewuste verhouding tot de wereld: "(...) een dialoog, waarin het perspectief van de opvoeder en dat van de opvoedeling elkaar raken en uiteindelijk met elkaar versmelten". (Widdershoven, p.112). Of, in termen van Merleau-Ponty: in elkaar overgaan, met elkaar vervlechten. Aldus biedt Gadamer's hermeneutische visie op het gesprek, of de interpretatie, als een toespitsing van de fenomenologie van Merleau-Ponty, ruime perspectieven tot het begrijpen van de beleving van de ander.<sup>6</sup> Beiden, Gadamer en Merleau-Ponty ontmoeten elkaar in het voor-predicatieve domein van een denken als mogelijkhedenvoorwaarde voor het gesprek. Daar blijkt dat het gesprek (de interpretatie) niet kan bestaan in de objectiviteit van twee afzonderlijke individuen: het gesprek vindt plaats in de dialectiek van vraag en antwoord, van tekst en uitleg. In deze dialectiek vervlechten de vraag van de een en het antwoord van de ander zich in een gemeenschappelijke taal, waar het voornaamste kenmerk is dat het andere (de ander), het (de) vreemde als anders volledig wordt erkend. Deze appreciatie van het andere als anders is gegrond in de mate van zelfbetrokkenheid in het andere, omdat er altijd al een verstaan, een vertrouwdheid met de ander is voorgegeven, immers: wij zijn reeds vóór het gesprek dat wij zijn.

Het gaat in het zoeken naar een oplossing voor het 'probleem' van de ander niet om de eenheid van het andere in mijzelf, of om het volledig vertrouwd zijn met de ander, maar integendeel om het oorspronkelijke anders-zijn in mijzelf. In dat voortalige domein wordt de 'taal van de stilte' gesproken, als een 'Hin- und Herbewegung' binnen de hermeneutische 'cirkel van het verstaan'. Dan kan begrepen worden dat het pedagogisch 'begrijpen' niet ontstaat door pogingen ons in het kind te verplaatsen, omdat wij ons op een praktisch niveau nooit geheel in de ander kunnen verplaatsen. De essentie van de hermeneutiek bestaat uit het luisteren naar verhalen van de ander, naar wat de ander heeft te zeggen. Door met hem het gesprek aan te gaan ontstaat 'begrip'. Het gaat er dan niet om de ander beter te verstaan, maar om hem anders te verstaan (Gadamer, p.280). Met andere woorden: onze toegang tot de ander ligt niet in het vertrouwd-zijn met de ander, maar in zijn anders-zijn. Dank zij zijn oorspronkelijke vreemdheid kunnen wij de ander ontmoeten.

Vanuit de hierboven geschetste fenomenologisch-hermeneutische houding zullen wij in de komende hoofdstukken niet alleen intensief naar verhalen van kinderen luisteren, maar spelen wij als interpretator eveneens - als in een circulaire beweging - een actieve rol door persoonlijk geschreven belevingsteksten te doen functioneren in het wederkerige pedagogische interpretatieveld van de tussenwereld.

### \*3\* Het vertelde verhaal

Voor Merleau-Ponty geeft het 'vertelde verhaal' een even diepe betekenis van de wereld als een filosofisch vertoog, zoals in het voorgaande deel is betoogd. In die opvatting ligt een motivering 'verhalen' van kinderen als informatiebron tot een beter begrip van de beleving te gebruiken. Het 'vertelde verhaal' mag dan een subjectieve bron zijn - onbruikbaar in louter objectiverend onderzoek - als het in het kader van de wijsgerig-pedagogische ondervraging een even diepe zin heeft als een filosofische verhandeling, is het niet minder waardevol dan de op objectieve wijze verkregen data van de meer positivistisch ingestelde wetenschapper. Het intersubjectiviteitscriterium dat hieraan ten grondslag ligt is er de uitdrukking van dat elke opvatting een eigen waarheid vertegenwoordigt: het door de mens vertelde verhaal heeft een '*menselijke waarheid*'. Een subjectieve waarheid is daarom niet minder waar dan een vermeende objectieve waarheid, maar een andere waarheid. Kinderen kijken nog met verwonderde ogen naar hun wereld en vertellen daarover in hun eigen woorden een eigen verhaal. Om hun verhalen te kunnen interpreteren, moet de volwassen onderzoeker op zijn beurt leren met eenzelfde verwonderde houding naar hen en naar zichzelf te kijken. Kinderen, voor wie het leven nog een mysterie is, lijken de vooroordelen van de objectieve wereld op te schorten alsof zij de voor volwassenen zo moeizaam te verwerven fenomenologisch-existentiële zienswijze moeiteloos beheersen. Het 'verhaal van de ander' krijgt zo een andere dimensie. Het wordt uitgetild boven het niveau van de anecdote en kan binnen de hermeneutische analyse volwaardig functioneren.

Eenzelfde aandacht voor het 'vertelde verhaal' is aanwezig in Dasberg's artikel '*Op zoek naar het kindbeeld in de belletristiek van 1900 tot heden*' (Dasberg 1975). Daarin houdt zij een pleidooi voor het gebruik van verhalen en

literaire bronnen ten behoeve van sociale wetenschappen. Het geringe gebruik van het verhaal in deze wetenschappen is, naar zij meent, te wijten aan het ontbreken van een adequate methode. De romanschrijver bijvoorbeeld, wiens kindbeeld Dasberg, zoals zij dat uitdrukt wil 'betrappen', is in tegenstelling tot de sociale wetenschapper, niet uit op het leveren van een pedagogische theorie of een kindbeeld. Beschrijft hij kinderen in zijn verhaal, dan gebeurt dat onbewust toch. Voor Dasberg is dat de 'onschatbare en tot nu toe sterk onderschatte waarde' van de verhalende bron: "De waarde ligt vooral in het onbewuste karakter van de informatie die de kunstenaar verstrekt. Juist door de onbedoeldheid en ongewildheid van zijn mededelingen krijgen deze een ongekende betrouwbaarheid" (Dasberg, 1975, p.268).

Aan onze vraag naar de beleving van kinderen ligt eenzelfde gerichtheid op het onbedoelde, het indirecte ten grondslag. Vanwege de aandacht voor de dialectiek tussen mens en wereld is deze even valide als de subjectiviteit van de verhalende bron, of in de woorden van Dasberg: "Om het dialectisch uit te drukken: de subjectiviteit van de informant betekent een optimale objectiviteit van de geïnformeerde" (Dasberg, 1975, p.269). Al missen wij in deze woorden een noodzakelijk intersubjectieve gerichtheid op de wederkerige circulariteit van deze 'ontmoeting', deze these is van een vergelijkbare ambiguïteit als het chiasme van Merleau-Ponty. Dit schept mogelijkheden het spanningsveld tussen informant en geïnformeerde te benaderen op het kruispunt van subjectiviteit en objectiviteit, of zo men wil op het punt waar 'waarheid' en 'methode' elkaar ontmoeten. Het 'naïeve' en 'onbewuste', dat eigen is aan de pre-reflexieve werkwijze van de kunstenaar, is vergelijkbaar met de natuurlijke spontaneïteit en intuïtie waarmee kinderen hun verhalen schrijven.

Kinderen, zowel allochtone als autochtone, groeien in multiculturele situaties op. Allen hebben daarin hun eigen specifieke 'belevings'verhaal. Om die verhalen te kunnen interpreteren moeten wij een beeld hebben van de ambivalente leefsituaties waarin zij in het grensgebied van culturen leven. De kern daarvan is te omschrijven als een kloof tussen het *vertrouwde*, het *eigene* wat van thuis aan normen en waarden aan kinderen is meegegeven en het *vreemde*, het *andere*, dat elders wordt opgedaan, zoals op school of op straat. Kinderen beleven deze dualiteit tussen vertrouwdheid en vreemdheid, tussen eigenheid en anders-zijn dagelijks, zodra zij de ouderlijke woning verlaten. Voor de pedagogiek is deze discrepantie tussen thuis- en school/straatcultuur een opgave, waarvoor nog geen adequate oplossingen zijn gevonden. De reden daarvan is de onbekendheid met de manier waarop kinderen deze situatie beleven. Door te luisteren naar kinderen die in veranderende situaties opgroeien, kunnen nieuwe pedagogische inzichten ontstaan, met multiculturaliteit als uitgangspunt.

Op grond van de door ons gekozen intermondiale uitgangspositie wordt de belevingswereld van kinderen in deze studie gesitueerd in gebieden waar *uitwisseling* plaatsvindt. Mensen zijn voortdurend in overgangssituaties met het andere en de ander vervlochten. Het ambigue karakter van Merleau-Ponty's denken breekt 'werelden' open waarin ambigue situaties centraal staan, zoals bij kinderen die een 'verstoorde relatie' met de wereld hebben. De wereld is dan 'vreemd' voor hen. Wij hebben gezien hoe de existentiële analyse van de seksuele beleving en de hallucinatie verduidelijkte hoe, door middel van een 'verstoring' in de dialectiek tussen lichaam en wereld, beide zich in hun 'vreemdheid', in hun 'anders-zijn' tot elkaar verhouden. Is de vertrouwde, 'natuurlijke' relatie tussen mens en wereld verstoord, dan heeft dat gevolgen voor de totale houding tegenover de wereld. Dit geldt niet alleen voor psychische verschijnselen en ziektes. Ook verstoringen in de ruimte, veroorzaakt door verplaatsing in een andere omgeving, zoals verhuizingen, adoptie, ziekenhuisopname of migratie, zijn hiertoe te rekenen. Door ons op deze overgangs- of uitwisselingssituaties te richten en die te doordenken met behulp van de categorie van de tussenwereld, blijkt dat het 'verborgen' karakter ervan de toepasbaarheid ernstig belemmert. Verstoringen in de relatie tussen mens en wereld geven weliswaar inzicht in die problematiek, maar staat men in een (opvoedings)relatie tot kinderen, dan is dat extra moeilijk: het luisteren naar kinderen en het begrijpen van wat zij te zeggen hebben, stelt bijzondere eisen aan de onderzoeker. Kinderen staan in een andere relatie tot de wereld dan volwassenen.<sup>7</sup> Omdat kinderen 'beleving zijn', 'leven' zij hun beleving spontaan en onnadrukkelijk; zij verwoorden hun beleving niet op directe wijze. Dat leidt ertoe dat deze belevingen evenmin op directe wijze bestudeerd kunnen worden. Onze keuze voor een 'existentiële synthese' hangt samen met het *indirecte*, *subjectieve* karakter van deze werkwijze. Daarom kunnen verhaaltjes of gedichtjes van kinderen in het volgende op het kruispunt tussen 'vreemdheid' en 'vertrouwdheid' op onopvallende, soms zelfs toevallige wijze hun functie vervullen.

## NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 1

1... De Italiaanse psychiater Roberto Assagioli (1888-1974) was de grondlegger van de transpersoonlijke psychotherapie, door hem 'psychosynthese' genoemd. Assagioli introduceerde Freuds psychoanalyse in zijn land, maar distantieerde zich daarvan in ongeveer dezelfde periode als Jung dat deed. Naar zijn mening was er in de opvatting van Freud geen plaats voor de menselijke behoefte het leven een betekenis te geven, waarbinnen 'hogere' waarden pasten. Bovendien zou het in de psychoanalyse mankeren aan een essentieel bestanddeel van de persoonlijkheid, namelijk de wil. Dank zij de wil kunnen wij kiezen tussen goed en kwaad, de ene mens en de ander, tussen onszelf en de ander. Behalve een synthese te bewerkstelligen tussen vaak tegenstrijdige strevingen en behoeften in de mens, probeerde Assagioli het moderne westerse denken omtrent de psyche van de mens te verbinden met de aloude mystieke oosterse kennis en de religie. Assagioli schreef als praktiserend psychiater slechts korte verhandelingen. Deze bleven vrijwel onopgemerkt. Pas aan het eind van zijn leven liet hij zijn boeken uitgeven, met als gevolg dat binnen korte tijd overal ter wereld centra ontstonden, die de psychosynthese in praktijk brachten.

... Dit naar analogie van trycker Boudier die - op et punt van zijn erlegenheid met het ntermondebegrip - de uggestie deed de duale elatie tussen moeder en ind opnieuw te doordenken et behulp van Merleau-onty's categorie van het vlees'.

3... Strasser heeft zich in zijn '*Fenomenologie en empirische menskunde*' (1962) vooral beziggehouden met hermeneutische karakter van de fenomenologie. Zo stelt hij daaromtrent: "De hermeneutische houding bestaat in negatief opzicht daarin, dat de filosoof niet de pretentie heeft zijn werk als een a-kosmisch, onhistorisch en met niemand sociaal verbonden bewustzijn te kunnen beginnen. Zij is positief gekarakteriseerd, doordat de filosoof zijn eigen bestaan met alle wezenskenmerken van dit bestaan als van te voren gegeven beschouwt. Hij zal trachten de essentiële structuren van dit bestaan bloot te leggen en hun metafysische betekenis te

vatten" (Strasser, p.231/232). Het terrein waarmee de hermeneutiek bemoeienis heeft, wordt door Strasser als volgt omschreven: "De opvatting van de wijsbegeerte als een systematische duiding van het reeds vertrouwde en toch onbekende noemen we de hermeneutische opvatting" (Strasser, p.214).

De moeilijkheid van het zoeken naar een juiste balans op dit terrein wordt door Strasser aangeduid in zijn omschrijving van de 'hermeneutische horizon': "Voor een ontwerpen van een hermeneutica is het nodig, dat men zich enerzijds boven het weten der ervaringswetenschap verheft en anderzijds voortdurend contact blijft houden met de problematiek van dit weten" (Strasser, p.219). Uiteindelijk ziet Strasser in een 'hermeneutische horizon van de fenomenologie' een oplossing om zijn nieuw ideaal van wetenschappelijkheid te verwezenlijken. Een horizon die verandert al naar gelang het standpunt dat men inneemt. Op dit punt echter kunnen gemakkelijk inschattingsfouten worden gemaakt.

Strasser beschrijft dit in een paragraaf die hij 'De grensstrook' noemt. Dit is ieta anders dan een 'grens': "Wij komen dichterbij de waarheid, wanneer wij van een *grensstrook* gewagen", maar, zo voegt hij eraan toe: "Vele vooraanstaande geleerden worden, zodra de 'grensstrook' in hun gezichtskring komt, een beetje zenuwachtig" (Strasser, p.267/268). Om hier meer openheid te bieden verwijst Strasser in hermeneutische richting: "Misschien verliest deze vraag (naar de aard van de grensstrook SK) iets van haar betekenis, wanneer men van een hermeneutisch begrip der filosofie uitgaat" (Strasser, p.268). Strasser sluit de mogelijkheid niet uit: "(...) dat het leven in de 'grensstrook' *in feite* verbonden is met bepaalde gevaren. Het zou zelfs zo kunnen zijn, dat een onvolmaakt inzicht in het wezen der fenomenologische wijsbegeerte deze risico's vergroot" (Strasser, p.268). Strasser geeft daarbij de volgende toelichting: "Waarom bestaan de gevaren, die de geleerde bedreigen, zodra hij zich in het grensgebied van empirie en filosofie, van positieve en wijsgerige menskunde begeeft?", en hij hanteert dan de metafoor van de kapitein van de grote vaart in vergelijking met die van de kustvaarder: "De oceaanvaarder (...) heeft de lichten van de éne kust reeds lang uit het oog verloren, terwijl hij die van de andere nog niet ziet. Hij bevindt zich in zekere zin in een 'no man's land'" (Strasser, p.269). Een terechte waarschuwing. Immers: "Nadat hij vele dagen geen contact meer gehad heeft met de kust verbeeldt hij zich, dat er geen lichtbakens bestaan. Hij zoekt dan ook niet meer naar oriëntatie-punten" (Strasser, p.269). De wetenschapper die zich zo ver in het niemandsland gewaagd heeft, is met recht alle oriëntatie kwijt. Dit pleit er voor dit gebied duidelijker in kaart te brengen dan tot nu toe gedaan is.

4... Gadamer's uitspraak over de 'Zwischenstellung' is ondubbelzinnig: "Es besteht wirklich eine Polarität von Vertrautheit und Fremdheit, auf die sich die Aufgabe der

Hermeneutik gründet. (...) Die Stellung zwischen Fremdheit und Vertrautheit, die die Überlieferung für uns hat, ist das Zwischen zwischen der historisch gemeinten, abständigen Gegenständlichkeit und der Zugehörigkeit zu einer Tradition. *In diesem Zwischen ist der wahre Ort der Hermeneutik*" (Gadamer, p.279). Op dit punt raakt de hermeneutiek dicht aan de fenomenologie, zoals uit de omschrijving blijkt die Janse de Jonge daaraan in zijn studie *'De mens in zijn verhoudingen'* geeft: "De fenomenologische methode berust grotendeels op de merkwaardige eigenschap van de mens binnen datgene, wat zich hem aanbiedt, een scheiding te kunnen maken in 'vreemd' en 'eigen'" (Janse de Jonge, p.195), of: "De fenomenologische methode richt zich (...) op de verhouding tussen het waarnemende subject en het waargenomen object" (Janse de Jonge, p.9). Janse de Jonge, die vooral bij Lersch te rade gaat - "Het hele betoog van Lersch is geborduurd op het stramen van de tegenstelling: binnen-buiten" (Janse de Jonge, p.179) - brengt deze problematiek als psychiater voortdurend in verband met de relatie die er in de psychiatrische diagnostiek tussen arts en patiënt bestaat.

5... Widdershoven citeert hier uit: Gadamer, p.360.

6... In hun aversie tegen filosofische inmenging in de sociale wetenschappen wijden fenomenologen als Beekman en Mulderij een korte alinea aan deze problematiek. Hun beknoptheid echter roept meer vragen op dan dat duidelijkheid wordt geschapen, zoals uit het volgende blijkt: "De fenomenologische analyse nu is een kwalitatieve analyse, die als betekenisanalyse gericht is op de beleving van betrokkenen *nu*. Daardoor alleen al mag een hermeneutische aanvulling niet ontbreken (daar wordt de actualiteit reflexief gevat als verbonden met een eigen verleden; wij kunnen daar hier niet over uitwijden)" (Beekman en Mulderij, p.122).

Ook Bleeker en Mulderij beperken zich slechts tot het summier aanstippen van deze problematiek. In hun kritiek op Husserl stellen zij naar aanleiding van het 'hermeneutisch moment in de fenomenologie': "Ons inziens ontkomen we er in de pedagogiek niet aan gegevens te duiden, te interpreteren om zo de betekenis voor betrokkenen te achterhalen. En eenvoudig gesteld houdt hermeneutiek zich met die kunst van het interpreteren bezig. Linke spreekt zelfs van een vervlechting van fenomenologie en hermeneutiek in de pedagogiek: '(...) ihre Methode befindet sich in einem *Zwischenfeld*, und zwar zwischen objektiver Deskription und wertender Deutung pädagogischer Phänomene. In der phänomenologisch-hermeneutischen Pädagogik sind demnach beide Sichtweisen zu einer methodischen Einheit zusammengeschmolzen'. Hoe dan ook: al interpreterend brengen we onszelf, onze tijd, onze taal en cultuur mee" (Bleeker en Mulderij, 1984, p.148/149). Het 'hoe dan ook' is veelzeggend en tegelijk kenmerkend voor de werkwijze van onderzoekers die uiteindelijk de essentie van de opvoedingsproblematiek uit de weg gaan.

7... Kwant omschrijft het samenvallen van woord en existentie

bij kinderen als volgt: "Kinderen spreken niet over hun innerlijkheid, maar over de wereld waarin zij samen bestaan. Die wereld wordt natuurlijk niet op een objectieve manier besproken. Woord en wereld, woord en leven zijn volkomen met elkaar versmolten. Het is alsof de wereld zelf gecommuniceerd wordt in de gesprekken tussen kinderen. Kinderen existieren ten volle in hun spreken; van afstand tussen woord en existentie, tussen woord en wereld, is bijna geen sprake. Wij volwassenen, kennen deze versmoltenheid bijna niet meer, en daarom kunnen wij zo moeilijk echt deelnemen aan kindergesprekken" (Kwant, 1964, p.196).



De betekenis van het 'vertelde verhaal' van kinderen voor de sociale wetenschappen zal in de beide volgende hoofdstukken worden besproken. Staat het verhaal als persoonlijke belevingsbeschrijving in het derde hoofdstuk centraal met het doel vervolgens te komen tot een theoretische invulling van een intermondiaal georiënteerde interculturele ontmoetingspedagogiek, nu worden de kenmerken van de tussenwereld als fundamentele concepten geconcretiseerd. Behalve een enkele persoonlijke belevingsbeschrijving om het 'scharnier' als eerste concept in te leiden, zal dat gebeuren met behulp van een aantal bescheiden bijdragen van kinderen van basisscholen.

Om aan belevingsmateriaal te komen benaderde ik enkele leerkrachten die ik regelmatig tijdens mijn stagebezoeken aan studenten op basisscholen ontmoette, met het verzoek verhalen van kinderen voor mij te verzamelen, teneinde een beter zicht te verkrijgen op de problematiek van leven en beleven van kinderen in multicultureel pedagogische ontmoetingssituaties. (paragraaf 1). Dat materiaal werd door mij door middel van een hermeneutisch-fenomenologische belevingsanalyse geïnterpreteerd, waarbij de beide op Merleau-Ponty geïnspireerde metaforen, het 'scharnier' en het 'chiasme' als interpretatiekaders fungeerden. Deze fundamentele concepten kenmerken de werking van de tussenwereld. Dat betreft in eerste instantie de wijze waarop het lichaam als scharnier beschouwd kan worden (paragraaf 2), en vervolgens de ontmoeting als kenmerkend aspect van het chiasme (paragraaf 3). De complexe wederkerigheid van die ontmoeting wordt in een beschouwing over de circulaire en gelaagde werking van de tussenwereld geschetst, waarbij ook gebruik gemaakt wordt van de door kinderen veel gefrequenteerde brievenrubriek 'Achterwerk' uit de VPRO-gids (paragraaf 4). Enkele conclusies sluiten dit hoofdstuk af (paragraaf 5).

\*1\* Verhalen verzamelen

Leerkrachten verkeren in de ideale omstandigheid dat zij zich dagelijks kunnen vergewissen van de vaak intense mondelinge of schriftelijke uitingen van kinderen. Zeker als het hun ernst is kinderen voor te bereiden op hun toekomstige leven in een multicultureel samenleven, zullen zij situaties scheppen die kinderen uitdagen ontmoetingen met anderen aan te gaan, of zich daarover meningen te vormen. Met mijn verzoek in verband van deze studie belevingsmateriaal voor mij te verzamelen, maakte ik de leerkrachten duidelijk dat zij het waren die de kinderen het beste konden motiveren tot het schrijven van gedichtjes of korte belevingsverhalen. Omdat het mij specifiek om de beleving van kinderen ging, zou ik dat als buitenstaander nooit kunnen overnemen, al deed ik mij nog zo kindvriendelijk voor. Kinderen en leerkrachten staan in een unieke relatie tot elkaar. Zij vormen een gezamenlijke tussenwereld. Inmenging van buitenaf zou zelfs het natuurlijk proces in de klas kunnen schaden.

Wel gaf ik de leerkrachten indicaties en suggesties over de manier waarop zij het materiaal konden verzamelen:

- het centraal stellen van een dagboek, journaal of logboek in de klas. In zo'n dagboek kan behalve geschreven, ook getekend of geplakt worden.
- het schrijven van brieven naar andere kinderen, op de wijze waarop in het Freinet-onderwijs de klassecorrespondentie plaats vindt; het schrijven naar auteurs van in de klas gelezen kinderboeken; het schrijven naar instanties of rubrieken voor jonge lezers, zoals 'Achterwerk' in de VPRO-gids.
- het schrijven van een verhaal, opstel of gedicht, waarvan de titel of eventueel een beginregel kon worden gegeven: wat of wie zou ik het liefste willen zijn; de dag waarop ik me zo verdrietig voelde; het plekje waar ik me het meest op m'n gemak voel; waarom ik denk dat ik anders ben; wat heb ik toch een hekel aan ... etc. Deze titels waren niet bindend; men werd verzocht vooral eigen ideeën naar voren te brengen.

Geen van de leerkrachten koos uiteindelijk voor het dagboek of het schrijven van brieven. Het werken met een dagboek kostte veel tijd en de meeste kinderen zouden ervan de zin niet inzien, waren algemeen gehoorde argumenten. Wanneer kinderen wel zouden willen meewerken, was het de vraag of zij toestemming gaven om de inhoud te laten lezen. Het kan ook zijn dat de leerkrachten het zelf weinig zinvol vonden. Dat bleek toen de situatie zich er goed voor leende. Zo vond mijn verzoek in de laatste weken van

april plaats. De leerkrachten van de hoogste groepen kregen de suggestie teksten uit het dagboek van Anne Frank te lezen en te bespreken. Dit zou een aanleiding kunnen zijn met de klas enige tijd een dagboek bij te houden. Sommigen reageerden enthousiast, maar in de praktijk bleef het daarbij.

Ook over het schrijven van brieven was men over het algemeen vrij sceptisch. Enkele scholen hadden ervaring met het schrijven van brieven naar auteurs van kinderboeken, maar men kreeg zelden een reactie. Men viel liever terug op het vertrouwde opstel. Vrijwel alle leerkrachten hielden zich aan de gesuggereerde onderwerpen. Slechts een enkeling nam zelf het initiatief tot een andere keuze. Achteraf is het moeilijk te beoordelen of de leerkrachten het belang van mijn verzoek inzagen. Soms rees zelfs het vermoeden dat zij hun medewerking verleenden om mij, in mijn dubbelrol als onderzoeker en als een hun bekende stagebegeleider ter wille te zijn.

Omdat ik uiteindelijk over enige honderden verhalen en gedichten kon beschikken, was het mogelijk uit hoogwaardig kwalitatief belevingsmateriaal te kiezen. Als betrof het een diepte-interview waren slechts enkele kenmerkende uitingen van kinderen voldoende om hun belevingen zinvol te kunnen interpreteren.

Om tot een eerste globale selectie te komen, las ik het materiaal enkele malen zorgvuldig door. Het was niet moeilijk tot een inperking van het geschrevene te komen. Verhalen die van elkaar overgeschreven leken werden terzijde gelegd. In de voorgesprekken met de leerkrachten was niet aan de orde gekomen of kinderen overleg konden plegen. Ook verhalen die de indruk wekten niet serieus bedoeld te zijn, vielen af. Op grond van deze eerste 'strengere' schifting bleven 110 verhalen voor een nadere analyse over.

De tweede fase hield een meer verfijnde sortering van het materiaal in. De 110 verhalen werden nauwkeurig bekeken op hun 'belevingsgehalte'. Deze fase bleek problematischer: hoe is het mogelijk uit overwegend schijnbaar afstandelijke beschrijvingen een 'beleving' te destilleren? Het ordeningsprincipe dat een essentieel onderscheid tussen 'ervaring' en 'beleving' mogelijk maakt, trad nu in werking. Waar kinderen nog 'beleving zijn', hebben 'objectief' lijkende beschrijvingen reeds belevingswaarde, maar het is niet eenvoudig deze belevingswaarde te vinden. Bovendien vertolken kinderen datgene wat hen bezig houdt anders dan volwassenen. Ook hun geringe woordenschat kan belemmerend werken, al moet dat tevens als een voordeel beschouwd worden, omdat een teveel aan woorden de werkelijk doorleefde beleving maskeert. Toch was een rigoureuze cesuur nodig om niet in een te oppervlakkige opsomming van gebeurtenissen en feiten terecht te komen. Daarom ging ik op zoek naar datgene wat in de beschrijvingen verborgen lag.

De meeste kinderen beschrijven in simpele bewoordingen wat zij meegemaakt hebben, zoals het verlies van hun lievelingsdier, hun broertje of opa: "(...) en toen ging hij dood. Ik moest erg huilen", of het feit dat ze geplaagd worden: "(...) en toen schold hij mij uit. Dat vind ik stom". Het feit dat een ander kind in vrijwel dezelfde context schrijft: "(...) en toen schold hij mij uit, maar ik schold terug", zegt weliswaar iets over het verschil in reactie op schelden door kinderen, maar vertelt niets over de beleving van het schelden. Om die beleving te beschrijven is andere informatie nodig.

De verhaaltjes die uiteindelijk voor nadere analyse in aanmerking kwamen onderscheidden zich vooral door hun puurheid en originaliteit, die mij als lezer persoonlijk aansprak; ze kenmerkten zich door een grote mate van 'zeggingskracht'. Deze verhalen fungeerden in hermeneutische zin op intermondiale wijze tussen mij en de kinderen, met als gevolg dat onze afzonderlijke subjectiviteit tot intersubjectiviteit kon worden. Opvallend was dat veel van deze uitingen in dichtvorm waren gegoten. Bij navraag bleek dan dat de leerkracht de opdracht serieus had ingeleid: soms was dat gebeurd door middel van een inleidende les over migratie of, zoals in een enkel geval, over het schrijven van gedichten. Dit was ook te merken aan de zorg die de kinderen aan deze beschrijvingen hadden besteed. Vaak waren ze met illustraties versierd.

#### \*2\* Het lichaam als scharnier

Om aan te geven hoe de verschillende aspecten van de tussenwereld - met name die van het scharnier - functioneren in de pedagogische praktijk, volgt eerst een persoonlijke belevingsbeschrijving, die ik noteerde naar aanleiding van een gebeurtenis die mijn ontmoetingswijze en pedagogische houding naar kinderen blijvend heeft bepaald:

## Judith

Het is maandagochtend 10 uur. Ik zit aan mijn bureau en bekijk wat schriften van leerlingen. Mijn klas, de vijfde, is aan het werk. Er wordt geklopt. Clazien doet open en Judith uit de eerste komt binnen. Ze loopt naar mijn bureau en zegt zachtjes: "Ik moest van mamma zeggen dat Johan ziek is". Ik kijk haar aan en vraag wat hem mankeert, maar ze zegt niets. Ik zie angst in haar ogen en het onbehaaglijke gevoel dat er iets mis is, bekruipt me. Ik zeg: "Judith, is er wat?" Ze legt haar handjes op mijn arm en er gaat een schok door mij heen. Haar handen zijn ijskoud. Ik pak haar hand en herhaal mijn vraag. Even aarzelt ze, dan begint ze zachtjes te huilen en fluistert nauwelijks hoorbaar: "...er was een man...". Als in een flits schieten beelden door mijn hoofd. Ik sta op, neem haar bij de hand en samen lopen wij de klas uit. In het kamertje begint ze te huilen en komt het verhaal er stukjes bij beetje uit.

De details doen hier niet ter zake. Ter reconstructie alleen dit: Judith was die ochtend alleen naar school gegaan. Haar broertje, die bij mij in de klas zat, was ziek thuis gebleven. Een man had haar onderweg aangesproken en gevraagd of hij haar achterop zijn fiets naar school zou brengen. Dat leek haar wel wat, nu Johan niet bij haar was. In een parkje, niet ver van school, had hij haar op een afschuwelijke manier misbruikt. Het latere onderzoek van de huisarts liet daarover geen twijfel bestaan. Na het gebeurde had de man haar weer achterop zijn fiets gezet en haar vlak bij school achtergelaten. De juf van de eerste had wel opgemerkt dat Judith een half uur te laat was, maar ze had daaraan weinig aandacht geschonken. Judith was stil op haar plaats gaan zitten en had pas veel later gevraagd of ze even naar mij mocht om te zeggen dat Johan ziek was. De juf had verder niets aan haar gemerkt.

De gebeurtenis van die ochtend was voor Judith een afschuwelijke ervaring. Wat moest ze doen? Ze stond voor de school en de enige mogelijkheid was naar binnen te gaan. De weg naar huis was in haar beleving een eindeloze, en vooral onveilige weg. Haar eigen klas was voorlopig een omgeving waarin ze tot zichzelf kon komen. Niemand die speciaal op haar lette of haar moeilijke vragen zou stellen.

Dan, na een half uurtje, komt langzaam de werkelijkheid terug: "Ik zie de man van vanochtend bijna niet meer, die is heel klein geworden. Maar ik zie Johan, die ziek is en mamma die gevraagd heeft of ik dat even tegen de meester wil zeggen. Ik vraag aan de juf of ik even naar de vijfde mag. Het mag en ik loop de gang op. De meester van Johan lijkt wel een beetje op pappa. Hij maakt vaak grapjes en ik wandel graag met hem over het plein. Ik klop. Clazien doet open en ik loop naar het bureau, waar ik hem als in een waas zie zitten. Het is net alsof ik droom: ik zeg wat ik zeggen moet, maar ik bereik hem niet. Hij is te ver weg. Hij vraagt me wat, maar ik versta hem niet. Plotseling zie ik de man weer voor me, de man in de bosjes: een afschuwelijk monster. Ik grijp de arm van de meester en voel me vreselijk alleen".

Deze beschrijving onthult de werking van het scharnier en de begrippen die de scharnierfunctie vertegenwoordigen: '*lichaam*' en '*vertrouwdheid*'. Om noodsignalen uit te zenden schieten woorden tekort. Judiths hele wezen drukt zo'n signaal uit. Haar ogen en handen, haar hele lichaam is erbij betrokken. Vooral haar handen spreken. Ze steekt ze uit en geeft uiting aan wat in haar leeft: een duidelijke hulpvraag. Ze zet daarmee een eerste stap, in de hoop dat die vraag zal worden beantwoord. Daardoor kan ik haar angst, haar wanhoop en verdriet voelen. Haar onrust en mijn rust raken elkaar niet alleen, ze glijden in elkaar over, beïnvloeden elkaar: mijn rust neemt iets van haar onrust weg, terwijl op hetzelfde moment haar onrust mij alarmeert. Haar angst wordt mijn angst. Onze handen zijn contactpunten die elkaar op het moment van herkenning raken. Ze vormen een bijzonder wereldje tussen ons: een 'tussenwereldje' van *gedeelde angst*, dat gestalte krijgt wanneer wij hand in hand de klas uitlopen.

Niet alleen Judiths lichaam is geschonden. Ook haar vertrouwen in de wereld is kapot. Toch blijkt ze in staat haar signaal uit te zenden naar iemand waarvan ze hoopt dat die te vertrouwen is en haar noodkreet verstaat, iemand die ze via haar zwijgende lichaam kan bereiken. Voor die ontmoeting is méér nodig dan het uiten van die kreet alleen, haar roep moet ook worden opgevangen. Het uiten van de hulpvraag is de eerste stap, het verstaan ervan de tweede. Pas daarna kan ze worden geholpen. Judiths hulpvraag is een vraag naar olie om het scharnier weer te doen bewegen.

Wenden wij ons vervolgens tot de kinderen zelf, dan ontmoeten wij eerst de dertienjarige Mohammed (Marokkaan), die, wanneer hem gevraagd wordt op te schrijven wat hij het liefste zou willen, noteert:

ik zou willen dat ik een witte huid had  
en dan door niemand gepest  
iedereen is van me bang  
omdat ik nu een zwarte huid heb  
en omdat ik grote tanden heb  
niemand geeft mij een hand  
niemand wil mijn vriend zijn

ik wou dat ik een deurknop was  
dan gaf iedereen mij een hand

ik zou willen dat ik een fles was  
dan opent iedereen mij met de hand

Door deze woorden heen horen wij waarom Mohammed een ander lichaam wil. Niet omdat hij zoals de anderen met hun witte huid en gewone tanden wil zijn, maar omdat hij met die anderen wil omgaan. Zijn donkere lichaam en zijn grote tanden belemmeren dat. Hij voelt zich alleen en wil alles doen om te bereiken dat zijn uitgestoken hand door iemand wordt gepakt. Want dat is wat hier gebeurt: Mohammed steekt zijn hand uit! Met die impliciete boodschap, dit indirecte signaal komt hij naar ons toe. Het is alsof hij met zijn woorden Merleau-Ponty's metafoor van de elkaar aanrakende handen in werking stelt. Het gaat er nu om of wij waarnemingsinstrumenten ter beschikking hebben om zijn signaal te kunnen opvangen. Het bijzondere is dat Mohammed ons die zelf aanbiedt. Zijn 'niemand' klinkt driemaal, zijn 'iedereen' ook, maar alleen de beide laatste keren maken de contouren van een tussenwereld zichtbaar. De essentie van zijn verhaal ligt in de wens een deurknop te zijn, een instrument om de deur naar de wereld van de 'ander' te openen. Wordt deze knop vastgepakt en omgedraaid, dan treedt het scharnier van de deur in werking en ligt de wereld open. De deurknop is de onmisbare schakel in de verhouding tussen Mohammed en de ander.

Dit beeld grijpt terug op een wezenlijk kenmerk van de tussenwereld: *bereidheid-tot*. De deur kan draaien dankzij de ophanging aan scharnieren, zodat wij naar buiten of naar binnen kunnen, onder voorwaarde dat wij de deur wel willen openen. Pas dan blijkt of het scharnier is gesmeerd of vastgeroest. Mohammeds verhaal maakt duidelijk dat de werking van het scharnierpunt voorafgegaan wordt door de wilshandeling van het ontsluiten van de deur.

Deze bereidheid maakt een tweede aspect zichtbaar. Behalve dat er de wil moet zijn om naar Mohammed te luisteren, moeten wij in *beweging* komen om de deur te openen, anders vindt er geen werkelijke ontmoeting plaats. Verbinden en in beweging komen zijn onlosmakelijk verweven handelingen.

Als derde aandachtspunt roert Mohammed in zijn gedicht de betekenis aan van het *lichaam* als scharnierpunt van de tussenwereld. Zijn zwarte huid en grote tanden belemmeren hem in het contact met de anderen die een witte huid hebben en kleine tanden. Het lichaam verbindt als een scharnier werelden met elkaar, die van origine niet op elkaar aansluiten. Een scharnier heeft olie nodig om soepel te kunnen functioneren. Het is een pedagogische opgave te bepalen wie dat proces op gang brengt, wie het scharnier smeert en op welke manier dat moet gebeuren. Is dat niet het geval, dan blijft het knarsen en schuren, en de kans is groot dat het vastloopt. Mohammed ziet waarschijnlijk het gevaar van vastgelopen en ontwrichte mensen dagelijks om zich heen: hij wordt gepest en iedereen is bang voor hem. Daarom vraagt hij die uitgestoken hand. Hij wil erbij horen. Zoals het een voorwaarde is dat elkaar schuddende handen bij de ontmoeting kunnen bewegen (of scharnieren) zo wil hij de ander ontmoeten. Hij benadrukt dit door te laten zien hoe binnen en buiten pas in elkaar overvloeien als de kurk van de fles is verwijderd. Dichte deuren en flessen kunnen geopend worden.

Als bewegend principe tussen landen en 'werelden' is een *scharnier* het draaipunt tot het openen of sluiten van de slagboom bij de grens. Het staat voor flexibiliteit, beweging, soepelheid, voor wat verbindt en scheidt, voor wat binnen of buiten is, voor de verhouding tussen mens en wereld of mensen onderling. Het scharnier is een mechanisch instrument dat afzonderlijke en immobiele delen beweegbaar met elkaar verbindt: de as of spil, waaromheen de kom van het gewricht draait. Aan het scharnier zijn verschillende kwaliteiten toe te kennen. In de eerste plaats heeft het de dubbele functie van *verbinding* en *beweging*: het verbindt twee afzonderlijke elementen en doet ze ten opzichte van elkaar bewegen. Er is dus een middelpunt, een verankerde basis, waaromheen de beweging plaatsvindt. Tussen spil en kom bevindt zich een geringe ruimte die gesmeerd moet worden om een soepel draaien mogelijk te maken. Daarnaast is er dus een ruimte tussen de bewegende delen waarin een smeermiddel soepelheid moet garanderen. Ook aan deze 'verbindingsruimte' zijn twee aspecten te onderscheiden: *nabijheid* en *distantie*, die zich in een zeker evenwicht tot elkaar verhouden. Is de ruimte tussen spil en kom beperkt, dan is de kans op vastlopen groot en biedt het smeermiddel slechts voor korte tijd soulaas. Draait het scharnier daarentegen te ruim, dan functioneert het evenmin optimaal; het kan 'ontsporen' of 'uit z'n voegen lopen'.

In pedagogische zin bevindt de opvoeder zich in zijn lichamelijke betrokkenheid op een kruising van nabijheid en afstand; deze ambigue tussenruimte is zijn werkterrein. Hij behoort nabij te zijn in 'normale' leer- en opvoedingssituaties en vooral als noodsignalen van kinderen hem bereiken. Maar hij moet zich ook distantiëren om kinderen zelf hun oplossingen te laten zoeken, of om de 'eigen wereld' van hun beiden te waarborgen. Deze 'schizofrene' pedagogische taak is alleen te vervullen als de opvoeder zijn lichamelijke inzet en zich voor de lichamelijke van de ander opent. Daartoe moet hij over de juiste waarnemingsinstrumenten beschikken. Het scharnier is zo'n 'instrument'. Het stelt hem niet alleen in staat het waargenomen beter onder woorden te brengen, maar ook om adequater te handelen.

Merleau-Ponty beschouwt het lichaam niet als een 'verstregeling van algemene eigenschappen' maar als 'chair'. Dit maakt het lichaam van de ander tot 'vlees van mijn vlees'. Om dat inzicht in pedagogische zin te hanteren, is het nodig de scharnierende functie van het lichaam te onderkennen. Het lichaam vormt de wereld om tot een handelingswereld. Het lichaam 'denkt' de wereld al handelend, bewegend en de ruimte aftastend, zodat wij er feilloos de weg kunnen vinden. Als kind maakten wij ons al bewegend via ons lichaam met de wereld vertrouwd. Al kruipend, vallend en opstaand exploreerden wij onze omgeving en 'lijfden' die via ons wetende lijf in. De wereld werd uitgebreid door ons lichaam, dat als een scharnier binnen- en buitenwereld met elkaar verbond. Door deze pre-reflexieve kennis konden wij op speelse, bijna onbewuste wijze de wereld binnentreden. Een bewustzijn ervan zou deze kennismaking en zingeving zelfs ernstig hebben belemmerd.

Onze intrede in de wereld is begrensd: wij zijn afhankelijk van de mogelijkheden die de grenzen van het lichaam bieden. Dat legitimeert de vraag in hoeverre het lichaam onze exploratie en openheid naar de wereld, en naar de ander in die wereld, mogelijk maakt of in de weg staat. Het lichaam functioneert alleen 'in vertrouwen'. Om beter te begrijpen hoe het vertrouwen bepalend is voor onze intrede in de wereld en onze toenadering tot de ander, is een besef van de scharnierende mogelijkheden van het lichaam onontbeerlijk. In het volgende wordt aangegeven hoe de al dan niet scharnierende werking van gezin en school, als lijfelijke 'omhulsels' van kinderen, de intrede tot de wereld bepaalt.

### 1. Vertrouwen

Merleau-Ponty heeft de waarneming omschreven als: vertrouwen hebben in de wereld, 'geloven aan een wereld'. Zintuigen spelen daarbij een voorname rol. Er ontstaat vertrouwen in de wereld wanneer er het bewustzijn is dat ons lichaam een juiste greep op het waargenomen heeft. Ons lichaam functioneert dan optimaal. Wie zich sterk verbaast zegt dat hij zijn ogen niet kan geloven. Dit brengt de relatie tussen geloven of vertrouwen en de zintuigen aan het licht. In situaties waarin de bewegingsruimte beperkt is, en de wereld als onbetrouwbaar of vreemd overkomt, is het geloof in die wereld verdwenen. Dan rijst de vraag hoe er in zo'n wereld vertrouwen moet ontstaan. De noodzakelijk geachte relatie is verstoord en belemmert een gunstige ontwikkeling van het individu. Voor vertrouwen is openheid naar de wereld nodig; onze

zekerheden en waarheden ontstaan daaruit.

Er is fundamenteel vertrouwen nodig om in de wereld te kunnen functioneren. Dit proces verloopt 'gesmeerd' als die wereld veilig is en er voldoende mogelijkheden tot exploratie zijn. Er is dan ruimte voor beleving en variatie, creativiteit en verbeelding. Dit vertrouwen opent ook de weg naar de ander. Het lichaam is dan soepel genoeg om een scharnierende beweging naar de ander te maken, om te communiceren. De deur naar de ander kan dan in vertrouwen worden geopend. Deze ideale toestand kan zich alleen voordoen wanneer de omstandigheden optimaal zijn. De ervaring leert dat dit slechts zelden het geval is, al wil dit niet zeggen dat in elke ideale situatie mensen deuren naar elkaar openen. Zodra zich veranderingen in de uitwendige situatie voordoen verandert het beeld geheel. Het vertrouwen wordt dan op de proef gesteld. Het scharnier verdroogt en knarst en verliest uiteindelijk de draaifunctie, wat ook gebeurt als de deur lange tijd niet wordt gebruikt. De deur gaat dan nog slechts met moeite open, of blijft voor altijd dicht. Om een deur de oorspronkelijke soepelheid terug te geven moet het scharnier zorgvuldig worden geolied.

Pedagogisch gezien beïnvloeden veranderingen de beleving van kinderen. De kwetsbaarheid van kinderen en hun innerlijke spankracht zijn in het geding, al impliceert dit niet dat veranderingen per definitie negatief zijn: veranderingen kunnen nieuwe impulsen geven. Het probleem is dat wij ons vaak niet bewust zijn van het scharnierende karakter van ons lichaam in een vertrouwde verhouding tot de buitenwereld. Toch ligt op dit punt de voornaamste bijdrage tot de pedagogische taakopvatting. Kinderen vergroten al 'grijpend' hun grip op de wereld van de dingen, die daarmee een 'begrepen' en vertrouwde wereld wordt. Zoals wij met een deurkruk een 'vertrouwde relatie' aangaan - omdat onze hand zich bij voorbaat aan de vorm van de kruk aanpast - zo passen kinderen zich aan hun wereld aan, tenminste wanneer dit vanuit een vertrouwensbasis gebeurt. Dit aanpassen geschiedt in fasen: het eerste 'oefenterrein' waar het vertrouwen op de proef wordt gesteld is het gezin; het tweede is de school.

## 2. Het gezin

Al onderzoekend en uitdagend, protesterend en wegvluchtend, vergroten kinderen hun grip op de wereld en leren zij menselijke verhoudingen kennen. Het gezin is het eerste milieu waar kinderen hun oorspronkelijke vertrouwdheid leren kennen. Daar leren zij, als het goed is, afhankelijk van de positie die zij innemen, op adequate wijze met de wereld om te gaan. Maar het gezin is ook het eerste milieu waar kinderen hun oorspronkelijke wantrouwen tegenover de wereld opdoen. De weerstand jegens de buitenwereld is dan groot en biedt een breed spectrum van reactievormen tussen terugtrekken en het plegen van verzet. Verlaten kinderen het gezin vroegtijdig, dan moeten zij in de nieuwe omgeving nieuwe bindingen aanknopen, maar de kans is groot dat deze pogingen ook negatief uitpakken.

In beide gevallen is de basisvertrouwdheid vanuit het gezin in het geding. Groeien kinderen op in een warm en veilig milieu, dan zijn er voldoende mogelijkheden tot het ontwikkelen van een open houding naar de wereld. Vrij moeiteloos worden culturele en maatschappelijke aanpassingen dan voltrokken. In traditionele *monoculturele situaties*, die doorgaans ongecompliceerd zijn, is de kans op een soepele werking van het scharnier groot. Er rijzen pas problemen als kinderen opgroeien in de complexiteit van de *multiculturele situaties*, waarin de gezinscultuur verschilt van die van het tweede of derde milieu, buiten het gezin. De vraag is dan welke wereld met vertrouwen tegemoet moet worden getreden. Algemeen wordt gesteld dat kinderen van migranten altijd in zo'n situatie verkeren, maar in toenemende mate is dit ook voor autochtone kinderen het geval. Om daarop pedagogisch adequaat te kunnen inspelen is inzicht nodig in de manier waarop kinderen proberen een leven in twee werelden te verwerklijken.

De zich sterk wijzigende functie van het gezin blijkt het sterkst binnen het probleemgebied van de migratie. Het gezin dat van oorsprong in het herkomstland als *hoeksteen* een statisch maatschappijbeeld vertolkte, raakt na de migratie op drift in een samenleving, waarin al geruime tijd aan de hoeksteenfunctie wordt getornd. Een gestaag veranderende maatschappij heeft nieuwe beelden en termen nodig die overeenstemmen met de dynamiek ervan. Het zogenaamde 'moderne' westerse gezin heeft een meer dynamische en flexibele functie gekregen. Het heeft de hoeksteenfunctie vrijwel verloren, ondanks het feit dat men in conservatieve kringen nog krampachtig probeert dit beeld vast te houden. Zoeken wij met het oog op het pedagogisch handelen binnen de school naar termen om de dynamiek van het nieuwe gezin te

verwoorden, dan vormt het *scharnier* een alternatief voor de hoeksteenfunctie. De vraag is alleen hoe gezinnen, met name migrantengezinnen in deze functiewijziging moeten manoeuvreren.

De ontwikkelingen in het migrantengezin tonen aan dat beweging en een grote mate van flexibiliteit noodzakelijke voorwaarden zijn voor kinderen, om optimaal profijt te kunnen hebben van het op school gebodene. Het gezin functioneert alleen als hoeksteen in strikt monoculturele situaties. Groeien kinderen op in multiculturele situaties, dan verdwijnt deze functie. De dynamiek van multiculturaliteit verlangt van gezinnen een andere opstelling tegenover de leefwereld. Het beschouwen van het nieuwe gezin als scharnier legt de betrokkenheid tussen gezin en school bloot. Om het gezin de vertrouwensfunctie te laten herontdekken moeten ouders worden gemobiliseerd. Met betrekking tot het migrantengezin wordt daarvan iets zichtbaar bij de ontwikkelingen van het zogenaamde 'Opstap'-programma van de Leidse universiteit, waarin kleuters en hun moeders gezamenlijk de eerste stappen naar het aanvankelijk leesonderwijs zetten.

Dit soort programma's zijn alleen succesvol als kinderen en ouders op het draaipunt van mens en wereld, tussen mens en medemens voldoende speelruimte krijgen. Kinderen moeten 'lekker in hun vel' zitten om die ontmoeting aan te gaan. Die speelruimte is de bron waaruit de vertrouwdheid met de menselijke wereld ontstaat. Deze persoonlijke ontmoeting met de wereld is in eerste instantie een lichamelijke kwestie. Elk kind beleeft de relatie met de wereld vanuit zijn eigen individuele lichamelijkheid. Het kind is niet slechts aanrakende, maar ook aangeraakte, zoals in het voorgaande deel werd geconstateerd. Dat betekent dat het er niet slechts om gaat hoe het kind de wereld ziet, maar ook hoe het door de wereld wordt gezien, of liever: hoe het zich door de wereld voelt gezien. Op grond van dat intuïtieve, lichamelijke weten beleeft het zich als dik, gehandicapt, zwart, kortom als anders of, in termen van deze studie, als de 'ander'.

Het gezin is de broedplaats voor de sociaal-emotionele uitgroei van kinderen en vormt de basis voor het vertrouwen of wantrouwen waarmee zij hun ontmoeting met de wereld aangaan. Wanneer er een circulaire stroming van wederkerigheid op gang gebracht wordt, is de buitenwereld niet 'anders' of 'vreemd' meer, maar krijgt deze een uitnodigend karakter. Kinderen zijn dan in staat beide werelden met elkaar te vervlechten en van beide de positieve elementen in zich te verenigen tot een nieuwe 'creatie', die zij 'half-half', of 'mengseltjes' noemen.<sup>1</sup>

Kinderen die erin slagen nieuwe posities in te nemen en keuzes te maken, leven niet tussen maar *in of mèt* twee culturen. Hun werelden overlappen elkaar op evenwichtige wijze, omdat er dan sprake is van tweezijdige integratie, waarbinnen zij een nieuwe identiteit kunnen vormen. Dat evenwicht is er pas als er van beide kanten respect is voor hun keuzes: respect vanuit de eigen achtergrond voor de getoonde openheid naar het anders-zijn van de nieuwe situatie, maar ook respect vanuit die nieuwe wereld voor de eigenheid en het anders-zijn, dat een wezenlijk onderdeel van de identiteit uitmaakt.

Groeien kinderen op in een milieu dat de ontredde van de migratie niet heeft weten te overwinnen, dan is het gezin een bron van wantrouwen en argwaan. De buitenwereld is en blijft vijandig. Er treedt een stagnatie op die een werkelijk ontmoeten belemmert. De beide werelden blijven in hun tegenstellingen tegenover elkaar staan en de kinderen raken daartussen bekneld als in een 'niemandsland'.

### 3. De school

Langevelds in het eerste deel besproken 'gespiegelde ontmoetingswaarde' vertoont grote overeenkomsten met de lichaamstheorie van Merleau-Ponty. De beleving van het lichaam komt niet als een 'je pense' in beweging, maar als een 'je peux' en verbindt zich zodanig met de wereld. Er is geen overweging vooraf, geen vooropgezet plan, alleen openheid-naar, vertrouwen. Vanuit dit vertrouwen kan gehandeld worden en zijn ontmoetingen mogelijk. Dit is kenmerkend voor het functioneren van het scharnier dat zowel de noodzaak van een *vertrouwensbasis*, als *aanpassingsmogelijkheden* blootlegt. De pedagogische consequenties hiervan zijn tweërlei. Enerzijds betreft het ons *vertrouwd-zijn-met-de-wereld*: ons wetende lichaam zorgt ervoor dat wij ons op pre-reflexieve wijze vertrouwd voelen met de wereld. Anderzijds betreft het de *aanpassing aan de wereld*: ons wetende en vertrouwende lichaam maakt deze aanpassing, deze instelling op de wereld mogelijk.

Met behulp van het scharnier als waarnemingsinstrument kan de opvoeder leren met fundamentele kwesties als vertrouwdheid en veiligheid om te gaan. Door zich te richten op de taal die het lichaam spreekt krijgt het

aanpassingsprobleem een nieuwe invulling. Zelfvertrouwen blijkt uit de manier waarop het lichaam zich in de wereld beweegt, al kunnen trucs het gebrek eraan verbergen. Om dit te onderkennen moet de leerkracht zijn eigen afweermechanismen onder ogen leren zien; ook zijn zelfvertrouwen is in het geding. Alleen al zijn lichamelijke aanwezigheid in de klas maakt hem tot een deel van het geheel. Het scharnier functioneert alleen als er twee bevestigingspunten zijn, anders ontstaat er geen 'synergetisch systeem' waarin de ontmoeting is 'gespiegeld'. Vanuit zijn eigen openheid naar de wereld kan de leerkracht signalen opvangen en reflecteren. In zijn complexe taak gaat het niet alleen om de vraag: vangt hij het signaal op? Zelfs niet om de vraag: hoe analyseert hij het signaal? Het gaat erom of hij in staat is het vastgeroeste scharnier in beweging te zetten.

Dit vertrouwensaspect komt overeen met de 'beginselenleer' van Langeveld en Maslows theorie omtrent de basisbehoeften. De voorwaarden die nodig zijn om tot leergedrag of zelfstandigheid te komen, gelden ook voor de pedagogische ontmoeting. Veel van deze voorwaardelijke beginselen of behoeften - het zich thuisvoelen in het gezin, het zich geaccepteerd voelen, erkenning, veiligheid en vertrouwen - zijn non-verbaal. Affectieve opvoedingsprocessen gaan aan intellectuele vorming vooraf.

Vooraf de taalvererving van jonge kinderen wordt problematisch als de basisvoorwaarden afwezig zijn. Een nieuwe omgeving, een schoolklas bijvoorbeeld, is eerder een vijandige ruimte dan een ruimte die veiligheid en vertrouwen biedt. Er treedt een onevenredigheid op die tegengesteld is aan het wederzijdse karakter van het chiasme, met als gevolg een geringe deelname aan het onderwijsleerproces in de groep. Immers, een kind dat alles te leren heeft, maar niets te geven, zal onherroepelijk in een conflictsituatie raken en reageren met de afweermechanismen die op dat moment voorhanden zijn. De leerkracht die deze mechanismen doorziet, staat met een andere houding dan voorheen in zijn klas. Door zijn beleving van deze situatie centraal te stellen en te reflecteren op de vraag: wat betekent het voor mij als volwassen leerkracht in een opvoedingsrelatie met kinderen te staan, zet hij een stap in het groeiproces naar een werkzame tussenwereld. De leerkracht kan nu veel zeker lijkend gedrag bij kinderen als schijnzekerheid herkennen. Dit heeft gevolgen voor zijn handelen in de klas. Men slaat een stapje over door met kinderen sociale activiteiten als groepswork te doen, terwijl de veiligheidsbehoeften nog niet bevredigd zijn, laat staan de behoefte aan eigenwaarde of zelfverwerkelijking.

Intermondiaal beschouwd versterken verouderde monoculturele onderwijsopvattingen als *contrastbenadering* de culturele tegenstellingen binnen een klas of school. Een intermondiaal georiënteerde interculturele visie echter heft tegenstellingen op, niet als gelijkschakeling, maar als een zoeken naar een dynamische overeenkomstigheid tussen allochtone en autochtone kinderen. Dit maakt een rehabilitatie van het 'uitgaan van de belevingswereld' als onderwijsprincipe noodzakelijk. Dit principe is geen loze kreet, maar een concreet pedagogisch uitgangspunt. Door aanstaande leerkrachten te helpen de 'verborgenheid' van de belevingswereld van kinderen te onderkennen, leren zij begrijpen dat zij - in biologielessen bijvoorbeeld - geen gemeenschappelijkheid moeten proberen te vinden door te benadrukken dat er in de landen van Achmed en Els dieren leven. Wederzijds begrip moet gezocht worden in de beleving, zoals het verdriet bij een ziek of gestorven lievelingsdier. Een belevingsbenadering accentueert de overeenkomsten meer dan de verschillen. Aldus 'veredelt' men monocultureel contrastonderwijs tot belevingsgericht intercultureel ontmoetingsonderwijs.

Deze rehabilitatie van de beleving is een basisprincipe van een intercultureel georiënteerde pedagogiek van de ontmoeting in intermondiale zin. In die optiek zijn Achmed en Els in eerste instantie *kinderen*; hun allochtoon- of autochtoon-zijn wordt niet ontkend, maar komt op de tweede plaats. Dit inzicht vereist een andere houding en legt de tekortkomingen van het huidige pedagogische denken bloot. Vanuit die visie ontstaan er mogelijkheden de overtrokken aandacht voor cognitie en verbalisme in het onderwijs terug te dringen, ten gunste van een belevingsgerichte benadering. Non-verbale elementen spelen daarbij een grote rol.

Een intermondiale houding doet leerkrachten kritischer tegenover hun eigen handelen staan. Zij beseffen hoe betrekkelijk een zogenaamde Turkse of Marokkaanse 'interculturele' week is. Klederdrachten, posters en exotische voorwerpen in de klas zijn folkloristische uitingen, maar geen garantie voor een intercultureel pedagogische ontmoeting. Reflectie op de be- en geleefde interactie tussen culturen leidt tot een beter begrip van de interculturele problematiek: het 'probleem' van de (allochtone) ander is ook hun probleem. Dit inzicht heeft verstrekkende gevolgen voor de houding van leerkrachten, omdat dit betekent dat zij niet meer kunnen doorgaan met lesgeven zoals zij gewend waren: zodra er één kind - allochtoon of autochtoon - in hun klas komt, verandert



de gehele samenstelling van die klas. Met de komst van allochtone kinderen in de klas is deze beweging alleen maar pregnanter aan het licht gekomen, zodat niemand zich daaraan meer kan onttrekken. Niet alleen onderwijsdoelstellingen veranderen, niet alleen de methoden, maar ook zichzelf. Zij beseffen dan dat de pedagogische ontmoeting altijd intercultureel is; ook vóór de komst van allochtonen. De confrontatie met migranten ontmaskert de monoculturaliteit, waarachter het onderwijs zich altijd kon verbergen. Dat maakt de komst van allochtone kinderen in de klas tot een verrijkig, in plaats van tot een probleem.

\*3\*Ontmoeting als chiasme

De achtjarige Khanh geeft aan wat hij van zijn leven in Nederland vindt:

ik vind Nederland leuk  
want in Vietnam is geen vrijheid  
in Vietnam is geen speeltuin  
maar je mag wel in de bomen klimmen  
in Nederland is wel een speeltuin  
maar je mag niet in de bomen klimmen

Uit deze beschrijving spreekt een sterk doorleefd chiasme. Op het kruispunt van twee contradictoire mogelijkheden rijzen vragen: hoe kan er vrijheid zijn in een land als je niet in de bomen mag klimmen en hoe is dat te rijmen met de onvrijheid van een land waarin dat wèl mag? Khanh stelt geen prioriteiten. Ook veroordeelt hij niet, maar kijkt naar de gebeurtenissen die zich afspelen in het schemergebied tussen vrijheid en onvrijheid, mogelijkheid en onmogelijkheid, vreemdheid en vertrouwdheid.

Is de leerkracht zich bewust van het geleefde chiasme dat aan deze belevingsdualiteit ten grondslag ligt, dan kan hij zijn intercultureel pedagogisch handelen daarop afstemmen: 'we kennen allemaal situaties waarin jij iets niet mag, wat je nu juist zo graag wilde, terwijl iemand anders dat wel mag, maar het niet wil'. Kinderen met elke willekeurig andere etnisch-culturele achtergrond kunnen zulke voorbeelden vanuit hun eigen beleving geven. Door van deze gegevens uit te gaan leren kinderen begrijpen dat situaties niet altijd eenduidig zijn: problemen kennen meer uitwegen. Het leren herkennen en hanteren van èn-èn situaties heeft een groter rendement dan de òf-òf situaties, die zij dagelijks tegenkomen. Om dat niveau te bereiken hoeft de leerkracht zich alleen maar open te stellen voor verhalen zoals van Khanh en samen met hem de hermeneutische cirkel binnen te stappen, in plaats van zich blind te staren op zogenaamd 'interculturele' methoden, die hem vanwege de cognitieve inhoud ver van het kind en hemzelf brengen. De enig juiste methode ontstaat in de tussenwereld als samenspel van wat kinderen hem aanreiken en zijn eigen reactie daarop.

Met het 'gespiegeld' ontmoeten is een tweede concept gegeven: het *chiasme*, dat in de latere wijsbegeerte van Merleau-Ponty een markante betekenis heeft. Ging het bij het scharnier om het draaipunt op zich, het chiasme betreft de kruisgewijze wijze waarop beide elementen zich tot elkaar verhouden. Zoals in een kruisverhoor blikken en woorden elkaar kruisen, zo gebeurt dat in breder verband bij elkaar ontmoetende maatschappelijk-culturele groeperingen ook. Het chiasme functioneert pas optimaal als het scharnier soepel draait. Er is dan sprake van wederkerigheid, onderlinge wisselwerking en omkeerbaarheid (reversibiliteit). Het chiasme maakt de wijze waarop de ander en ik zich tot elkaar verhouden bespreekbaar. Het gaat dan om vragen als: hoe communiceren mensen met elkaar, hoe spreken en 'verstaan' zij elkaar in dit spreken? Kortom, hoe vindt het kruisen plaats?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is de functie van de taal in het geding. In een wereld van elkaar spiegelende en weerspiegelende mensen is taal - inclusief lichaamstaal - een belangrijk middel tot communicatie: een kwestie van spreken en luisteren, van zien en gezien worden. Door dit spiegelen op een pre-reflexief niveau te beschouwen wordt de werking van de ontmoeting begrijpelijk als een samenvallen van spreken en luisteren, het ziende en het zichtbare: de uiterste consequentie van het chiasme. Voor dat gesprek zijn woorden niet beslist nodig; ook de taal van de stilte spreekt.

Essentieel voor het chiasme is het spanningselement. Zoals de regels in het verkeer en afspraken de spanning op kruispunten verminderen, zo vergemakkelijken en versoepelen in het sociale verkeer (omgangs)regels het

scharnier. Deze impliciete communicatie zorgt ervoor dat men weet waar men aan toe is. Wie met een andere verkeersregelgeving vertrouwd is, krijgt snel problemen. Men moet wennen aan het nieuwe systeem, wat moeilijker gaat naarmate de 'vreemdheid' van de regels groter is. Het stroef werkende scharnier belemmert dan het ontstaan van het chiasme.

Legde het scharnier de noodzaak van de betrokkenheid tussen thuis- en schoolmilieu bloot, het chiasme bestrijkt het gebied waar gezin en school elkaar in hun naar buiten treden kruisen. Zo heeft het chiasme betrekking op kwesties als 'blanke' en 'zwarte' scholen, of de problematiek van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Het gaat dan om het zoeken naar oplossingen in situaties waar school en huis 'elkaars taal niet spreken', als men ten einde raad eigen scholen sticht, of als niet duidelijk is of kinderen aanspreekbaar gemaakt moeten worden in hun eigen of een vreemde taal. Het chiasme maakt de taal- en aanpassingsproblematiek bespreekbaar. Elkaar ontmoetende maatschappelijke en culturele groeperingen zijn werelden apart en kunnen zich daarom moeilijk met elkaar verbinden. Zulke groepen reageren dan negatief op elkaar en botsen, met als gevolg dat de circulaire werking van de tussenwereld niet op gang komt. In zo'n wereld zien kinderen maar worden niet gezien, spreken kinderen, maar worden niet gehoord.

### 1. Taal

Op de vraag 'wat doe je als je je verdrietig voelt?' schrijft de dertienjarige Mustafa (Marokkaan) het volgende verhaal:

mijn naam is Mustafa  
en ik denk dat ik besta  
gisteren ben ik geplaagd  
en dat heb ik nog nooit meegemaakt  
die jongen was een Nederlander  
of een Duitslander  
dat moet ik nog weten

ik ging onder een boom zitten  
om na te denken

Uit deze woorden blijkt de 'filosofische' instelling van een kind dat met verbazing naar de wereld kijkt. Mustafa's kinderlijke wereld is verstoord. Niet vanwege het feit op zich dat hij geplaagd is, maar omdat hij zich zijn anders-zijn bewust is geworden. Elk kind wordt geplaagd, ook Mustafa en het maakt dan niet uit of een Nederlander dat doet of iemand uit je eigen omgeving, maar dit specifieke plagen - waar hij in concrete zin met geen woord over rept - heeft zijn zelfbewustzijn doen ontwaken: 'mijn naam is Mustafa en ik denk dat ik besta'. Dat rijmt niet alleen, maar is een uitdrukking van zijn wil tot reflectie, die ook naar voren springt uit het slot van zijn gedicht: 'ik ging onder een boom zitten om na te denken'. Mustafa staat niet alleen op een kruispunt van culturen, maar bevindt zich tevens in het overgangsgebied op weg naar een naderende volwassenwording. Zijn interculturatie draagt ertoe bij op zinnvolle wijze over zijn 'bestaan' na te denken en deze gedachten te verwoorden.

Voor leerkrachten zijn zulke verhalen essentiële aangrijpingspunten om toegang te krijgen tot de belevingswereld van de kinderen in hun klas. Hoe moeilijk dat is, illustreert de reactie van de leerkracht op het gedicht. In een gesprek noemde hij de bijdrage van Mustafa 'wel een aardig gedicht', maar hij viel erover dat een inwoner van Duitsland een 'Duitslander' werd genoemd. Juist enkele dagen eerder hadden de kinderen geleerd dat wij wel van 'Nederlander' spreken, maar niet van 'Duitslander' of 'Engelander': "Dat had hij moeten weten!"

Deze leerkracht is, vanwege de vanzelfsprekendheden van de cognitie als schoolbepalende factor, slechts in de 'bovenstroom' van de taal geïnteresseerd. Deze instelling zegt hem bij de uiterlijke tekenen van de woorden te blijven, de taal van onze dagelijkse gezamenlijke ervaringen, de taal waarin wij ons uitdrukken. Hij is zelfs niet verrast als Mustafa gegevens uit een recente les in zijn gedicht verwerkt, ondanks het verkeerde woordgebruik. De leerkracht is ongevoelig voor de 'onderstroom' waarin de belevingen zijn vervat. Hij mist het vermogen 'om de ander na te denken', om met Merleau-Ponty te spreken. Dit vermogen is de voorwaarde om de kruisgewijze

communicatie van het chiasme in zijn pedagogisch handelen te doen ontstaan. Deze a-fenomenologische, a-metafysische houding belemmert hem door te dringen tot de belevingswereld van Mustafa. Hij ontzegt zich tevens de mogelijkheid deel te nemen aan de door Mustafa in gang gezette circulaire beweging van een tussenwereld in wording.

Eenzelfde beschouwelijk gehalte spreekt uit het gedicht van de tienjarige Abderrachim (Marokkaan), die zijn verdrietbeleving aldus verwoordt:

als ik verdrietig ben, wil ik wandelen  
want als ik wandel, dan denk ik opeens overal aan  
dan vergeet ik mijn verdriet  
als ik boos ben, of verdrietig, dan wil ik naar de bibliotheek  
want als ik lees, dan vergeet ik alles  
dan let ik alleen op de letters en het verhaal  
dan vergeet ik alles van mijn boosheid

Abderrachim gaat niet onder een boom zitten om na te denken over zijn verdriet, waarover hij overigens niets vertelt. Hij zoekt naar een plek waar hij afstand kan nemen van de tegenstrijdige situaties van zijn leven. Het wandelen leidt af, 'dan denk ik opeens overal aan' en niet alleen aan het verdriet. Het lezen leidt ook af, 'dan let ik alleen op de letters en het verhaal'. Driemaal maakt Abderrachim duidelijk dat hij wil vergeten. Daarvoor schept hij zich een eigen 'verborgen plaats', of dit nu buiten is of in de bibliotheek, niemand die dat weet. Op die manier is Abderrachim in staat niet in zijn verdriet of boosheid te blijven steken, maar via zijn woorden nieuwe mogelijkheden tot communicatie te vinden.

De werking van het chiasme laat zich goed aftekenen tegen de achtergrond van de manier waarop beleidsmatig prioriteiten gesteld werden met betrekking tot de migratieproblematiek. Toen langzamerhand het besef groeide dat migranten zich steeds meer in ons land gingen vestigen, werd beleidsmatig de nadruk gelegd op het ontwikkelen en geven van efficiënte taalcurssussen Nederlands: 'aanspreekbare' alloctonen zouden zich gemakkelijk aan onze samenleving aanpassen. Er werd weinig rekening mee gehouden dat kinderen zich in het tijdsbestek van enkele jaren niet alleen een taal, maar ook een denkpatroon van eeuwen eigen maken en zich op een universele wijze met de wereld vervlechten. Dit gegeven werpt een ander licht op migratie. Als kinderen uit andere culturen niet alleen anders spreken maar ook anders denken en zich vertrouwd maken met de wereld, schiet de benaming 'anderstaligen' ernstig tekort. Dat betekent dat beleid dat louter 'aanspreekbaarheid' beoogt, vermeden moet worden. Het chiasme laat zien dat de migratieproblematiek zich afspeelt in een tussenwereld van culturen, en méér is dan een taalprobleem alleen. Het raakt de gehele vervlochtenheid van de menselijke existentie met de wereld, en is derhalve een *bestaansprobleem*.

Dat het migratievraagstuk in de regel in eerste instante als een taalprobleem beschouwd wordt, is overigens niet verwonderlijk. Taal is voor de mens een essentieel uitdrukkingmiddel en verruimt daarom de ontmoetingsmogelijkheden in de menselijke wereld. Zodra de dingen voor kinderen een naam hebben, wordt de wereld bespreekbaar en toegankelijk. Daarmee lijken de voorwaarden vervuld om een vertrouwde wereld te laten ontstaan. Wij 'bezitten' niet alleen een taal, maar 'beheersen' die ook: door het beheersen van de taal wordt tevens de wereld beheerst.

De werking van de taal blijkt vooral in een verstoorde communicatie tussen mensen. Er treedt pas werkelijk communicatie met de ander op, wanneer er zowel gesproken als geluisterd wordt. Men 'verstaat' dan elkaars taal. Dat is pas mogelijk als het scharnier optimaal functioneert, dat wil zeggen als in een wederkerige beweging mensen met vertrouwen het gesprek durven aangaan. Op dat moment treedt het chiasme in werking. Daarin is geen plaats voor eenrichtingsverkeer. Het chiasme functioneert alleen in een wederzijdse betrekking. Actie en reactie raken dan in een circuit van openheid en vertrouwen.

Er ontstaat een (beleids)probleem als blijkt dat alloctone kinderen de Nederlandse taal beheersen en het desondanks net zo moeilijk hebben als zij die alleen Turks of Arabisch spreken. Leerkrachten worden steeds meer

met deze situatie geconfronteerd. Kon een moeilijk hanteerbare aanpassing aanvankelijk nog gereduceerd worden tot een taalprobleem (het kind is nog niet aanspreekbaar), hoe meer een tweede, en vaak al derde generatie allochtone kinderen de scholen bevolkt, hoe minder de mate van taalbeheersing als argument voor het aanpassingsprobleem kan dienen. Deze wijziging vereist van leerkrachten flexibiliteit, een bereidheid zich aan te passen aan de veranderende omstandigheden, en een serieuze benadering van de (inter)culturele ontmoeting.

## 2. Aanpassen

Het chiasme functioneert als kinderen erin slagen thuis- en schoolmilieu met elkaar te vervlechten. Vanuit een open en verwonderde houding kunnen zij met hulp van hun ouders beide werelden met elkaar verbinden. Daarmee ligt de weg naar een optimaal functionerende tussenwereld open. In het chiasme van de intersubjectieve ontmoeting gaan subjecten in elkaar over en passen zich aan elkaar aan: ik word de ander en de ander wordt mij. In een werkelijke dialoog is dat altijd het geval: doe ik moeite de ander te begrijpen, 'kruip' ik in hem, probeer ik bij hem 'binnen te dringen', 'bewoon' ik hem. Ik begrijp hem dan 'van binnenuit'. Het lichaam is dan verstrengeling van zien en bewegen, inherentie van mijzelf aan de wereld en van de wereld aan mijzelf.

Een goed werkend chiasme doet een vlechtwerk ontstaan, een patroon waarin subjecten enerzijds met elkaar verweven zijn, maar anderzijds hun eigenheid behouden. Komt er geen evenredige opbouw tot stand, dan is het resultaat geen stevige vlecht. Het weefsel vertoont dan gaten, al moet het vlechtwerk ook niet te strak zitten. Een 'dodelijke omarming' is even ernstig als een 'vastzittend scharnier'. De uitersten van de 'intentionele draden' - volmaaktheid en vernietiging - die het circuit rond maken, raken elkaar daar. Het is een pedagogische opgave kinderen te helpen op dat punt te balanceren en mogelijkheden te bieden tot een leven in twee werelden waaruit een nieuwe identiteit kan worden ontwikkeld. De belevingskern ligt niet in onszelf, maar ontstaat in de vervlechting met de ander, waar onze intentionele draden elkaar snijden. Opvoeders hebben daarom weinig aan ervaringsfeiten alleen. De vervlochtenheid van het chiasme brengt een tussenwereld aan het licht, die doet begrijpen dat onder de oppervlakte een belevingsdiepte verborgen is, waarmee de eendimensionaliteit uit de ontmoeting verdwijnt.

Dit perspectief geeft het aanpassingsprobleem een andere inhoud. Om tot meer dimensies te geraken moeten de verouderde instellingen, die tot uiting komen in het willen bestendigen van bestaande en geijkte onderwijsopvattingen, worden verlaten. De beleving van kinderen komt aan het licht door er 'op de juiste afstand' naar te kijken. Daartoe moeten wij - in de beeldspraak van Merleau-Ponty - onze microscoop scherpstellen. Wij hebben een 'bril' nodig om ons zien aan te passen aan de veranderende omstandigheden en onze vooropgezette meningen 'bij te stellen'. Zodra er in de tussenruimte van lichaam en taal ook maar de geringste verstoringen optreden, zijn aanpassingen of hulpmiddelen nodig om een dragelijk leven te kunnen leiden. In vergelijkbare zin krijgt de aanpassingsproblematiek als schijnbaar onoplosbaar knelpunt binnen de interculturele ontmoeting een andere betekenis.

Het chiasme maakt duidelijk dat wij ons niet kunnen blijven verschuilen achter argumenten als zou het anders-zijn van de ander een wederzijdse ontmoeting in de weg staan. Mensen scheppen niet alleen duidelijkheid voor zichzelf, maar zijn zich tegelijkertijd in een chiasische beweging bewust van de duidelijkheid die anderen zich scheppen. Vanuit dat inzicht ontstaat *respect* voor de ander in de meest essentiële betekenis van het woord: 'respect', dat behalve een '*opnieuw kijken*', een '*her-zien*' van eerder ingenomen standpunten, een '*weer-spiegelen*' van elkaar ontmoetende mensen inhoudt. Elkaar respecteren houdt dan in dat mensen elkaar in de ontmoeting als in een spiegel in hun waarde laten. Dit in elkaar overgaan geschiedt zonder iets van de ander af te nemen. De ander behoudt wat hem tot een 'zelf' maakt: zijn identiteit. In die zin wijst de problematiek rond het kennen van de ander niet op een menselijk tekort, maar kunnen wij daarmee als in een voortdurend 'geleefd' solipsisme blijven omgaan. Het gegeven dat men de ander nooit volledig zal begrijpen is inherent aan het menselijk bestaan: de ander is slechts ten dele kenbaar. Dit inzicht is niet ontstaan vanwege een tekortkoming van ons denken, maar dank zij een nieuwe opvatting van een intersubjectiviteit die mensen verstaanbaar voor elkaar doet zijn, als 'tweelingbroers', als 'vlees van mijn vlees' met elkaar verbonden.

Dit besef staat op gespannen voet met het discriminerend denken dat adequate opvoedingsmogelijkheden in een multiculturele samenleving beperkt. Een veranderde maatschappij verlangt een pedagogiek die op *alle* kinderen is gericht. De wederkerige beweging van het chiasme toont dat daarvoor een intersubjectieve,

respectvolle benadering nodig is. Dat betekent dat reflectie op opvoedingsverschijnselen vanuit een 'andere dimensionaliteit' een andere instelling van pedagogen vereist. Houden zij vast aan hun van ouds vertrouwde monoculturele houding, dan wordt wederzijdse aanpassing moeilijk, zo niet onmogelijk. Als men zich niet kan of wil verplaatsen en inleven in de wereld van de ander, is begrip uitgesloten. Wie zich wil inleven in een nieuwe situatie moet zich daarop instellen, zich aanpassen in de hierboven aangegeven betekenis.

De opvatting dat mensen elkaars 'tweelingbroers' zijn is de wijsgerige grondtoon van een pedagogiek die zich van een monocultureel maatschappijbeeld wil losweken om zich te richten op een nieuwe multiculturele dimensie. Multiculturaliteit, niet in de zin van een verzameling los naast elkaar opererende mensen, maar begrepen in een chiasische, *intermondiale* beweging als *interculturaliteit*. Zo wordt opvoeden mogelijk in een wereld die enerzijds kleiner wordt vanwege een grotere bereikbaarheid door geavanceerde communicatiemiddelen, maar zich anderzijds vergroot omdat grenzen vervagen. De paradox van een leven in meer werelden tegelijk zal een steeds belangrijker facet van de menselijke samenleving worden. Een intermondiale houding maakt het mogelijk op die veranderingen te anticiperen.

#### \*4\*Circulariteit en gelaagheid

Wanneer thuis- en schoolcultuur niet met elkaar sporen, is de kans groot dat kinderen in een 'verstoorde' relatie tot de wereld komen te staan. Er ontbreekt dan een evenwichtige uitwisseling; de sociaal-emotionele ontwikkeling stagneert en belemmert een vrije doorgang tussen binnen- en buitenwereld. Kinderen komen in een 'stroomversnelling' terecht als zij buiten hun wil geplaatst worden in situaties die vreemd en bedreigend voor hen zijn. Vormden kind en wereld aanvankelijk een eenheid, hoe ouder zij worden hoe vaker nieuwe stellingen betrokken moeten worden. Bovendien belemmeren 'stuwdammen' de doorstroming, die als taalbarrière of een sterk gevoel van anders-zijn weerstand oproepen, waardoor eerder een houding van wantrouwen dan van vertrouwen wordt geschapen. De grote afstand tot de ander en het onveilige gevoel daarbij bemoeilijkt het om 'vlees van jouw vlees' te zijn. Er ontstaat geen wederkerigheid in de ontmoeting. Kinderen kunnen dan nog slechts incasseren en moeten naar andere wegen zoeken om het vermogen zelf iemand te zijn niet helemaal kwijt te raken.

De stagnatie die thuis- en schoolmilieu van elkaar scheidt, is intermondiaal beschouwd te omschrijven als een storing in de circulaire beweging tussen beide werelden. Circulariteit is het leidende principe, de motor die de uitwisseling tussen beide werelden draaiende houdt. Dank zij dit circulaire principe worden kwesties als gelijk- of ongelijkwaardigheid, geven en nemen, vraag en antwoord bespreekbaar. Het maakt duidelijk hoe in een eenrichtingsstroom geen gelijkwaardige uitwisseling plaatsvindt, met als gevolg dat het anders-zijn-dan-anderen als belemmering wordt beleefd. Door het primaat aan het circulaire en wederzijdse karakter van de ontmoeting toe te kennen, in plaats van aan de elkaar ontmoetenden zelf, wordt de belevingsdualiteit tussen vreemdheid en vertrouwdheid cruciaal. Met andere woorden: het onderkennen van een tussenwereldlijke spanning tussen mens en wereld verlegt het accent van de beide polen van dit spanningsgebied naar de intrinsieke beweging ertussen. Aan dit in elkaar overgaan, deze intermondiale uitwisseling, ligt zowel een *circulair* als een *gelaagd* aspect ten grondslag, dat in het voorgaande reeds als 'trillende overgangen' is belicht. Zoals Merleau-Ponty liet zien is het onmogelijk deze intersubjectieve 'tussenwereld' in objectieve ruimtelijke termen te omschrijven vanwege de beperking, die de dualistische terminologie waarin de taal 'gevangen' is, met zich meebrengt. Het 'tussen' duidt niet alleen op een onderscheid tussen mij en de ander, maar ook op de verbinding die tussen ons bestaat. Er zijn andere termen nodig om deze beweging te kunnen beschrijven: existentiële termen, waarbinnen de intensiteit van het tot de wereld en de ander gaan kan worden omvat; termen die zowel het overlappen van elkaars territoria als het uitwisselen verwoorden; termen die het 'tot de ander gaan' paren aan het ondanks dat, toch 'bij mezelf blijven'. In dit verwarrende tussengebied, dat mij uitnodigt andere standpunten in te nemen, kan ik mij met het andere en met de ander verbinden, zonder mijzelf daarin te verliezen, door steeds tot mijzelf terug te keren. Langeveld noemde dit gebied 'meanderend'; Cézanne sprak van 'trillende overgangen', terwijl Merleau-Ponty de metafoer van de overgang tussen zee en strand gebruikte, om het punt of moment aan te duiden waar het niet meer duidelijk is wat tot de een of tot de ander behoort.

Voor een intermondiale ontmoetingspedagogiek, die zich op interculturele uitgangspunten baseert, betekent dit dat er niet meer van een 'gat' of een 'leegte' gesproken kan worden, van een ruimte tussen wal en schip, waarin kinderen zich zouden bevinden als levend 'tussen culturen'. Een tussenwereld is weliswaar een ruimte tussen

binnen- en buitenwereld, maar verenigt binnen en buiten eveneens. Het is een ontmoetingsruimte tussen mensen die recht hebben op hun eigen positie in die tussenwereld, al kunnen zij niet aangeven wat van de een of van de ander is. Het is een wereld waarin zij belevingen uitwisselen. Vandaar dat de *tussenwereld* en de *belevingswereld* opmerkelijke overeenkomsten vertonen. Door uit te gaan van het tussenwereldconcept wordt de belevingswereld meer toegankelijk, omdat beide partijen daarin hun gezamenlijke bespreekbare en herkenbare ervaringen hebben.

Door circulariteit en gelaagdheid als kenmerkende factoren te beschouwen, wordt onderlinge uitwisseling als voorwaarde voor een optimaal functionerende tussenwereld begrijpelijker. Zoals een in een vijver geworpen steen een reeks wijder wordende golven veroorzaakt, zo grijpen voor kinderen de gevolgen van lotgevallen en gebeurtenissen om zich heen. Kunnen zij op verworven zekerheden terugvallen, dan mogen zij vanuit dat basisgevoel met vertrouwen een nieuwe 'golf' tegemoet zien. Is dat niet het geval en zijn er weerstanden, dan wordt het regelmatige patroon doorbroken en is een verstoorde relatie met de wereld een feit. Als kenmerkende aspecten van de tussenwereld ontsluiten circulariteit en gelaagdheid iets van de beleving van die leefsituatie.

Merleau-Ponty's vergelijking van de onderlinge betrekking tussen mens en wereld met de twee zijden van een blad papier is wat dit betreft illustratief. De variabele dikte van het papier verhindert een juiste bepaling van de plek of het moment waarop voor- en achterkant in elkaar overgaan, zoals het drijfzand op de grens tussen zee en strand een onbepaalde, veranderlijke ruimte is die niet tot de zee of tot het strand behoort. Cézanne wist met behulp van schijnbaar lukraak geplaatste potloodlijntjes en kleurvlakjes de contouren zo in beweging te brengen, dat een 'derde' ruimte ontstond. Ons probleem - een zoeken naar het 'volume' van een tussenwereld die kinderen bewegingsruimte biedt om zich te kunnen ontwikkelen - is vergelijkbaar, juist in een tijd waarin voor ieder kind vrijwel alleen nog maar sprake is van multiculturele leefsituaties. Dan krijgt de vraag hoeveel je moet inleveren van jezelf om 'aangepast' te zijn een andere betekenis. Mensen voegen zich niet zomaar naar elkaar, maar 'overschrijden elkaars grenzen', 'dringen bij elkaar binnen'. De vraag is dan: hoeveel 'neem' je van of 'ontleen' je aan de ander?

Zulk soort vragen lijken door kinderen niet moeilijk te beantwoorden te zijn. Om dat te illustreren geef ik hier het verhaal van Esther (16 jaar) weer, dat ik aantrof in de rubriek 'Achterwerk' in de VPRO-gids (no.20, 1995). Met een scherp gevoel voor 'waar de aanpassingsgrenzen liggen' en voor 'circulariteit' kijkt zij uit haar slaapkamerraam, twijfelend aan wat volwassenen 'vrijheid' noemen:

Bij ons achter staat een kindertehuis met een leuke speelplaats, maar met een twee meter hoog hek eromheen. Hierdoor kunnen de kinderen van het kindertehuis en de kinderen uit onze buurt niet met elkaar spelen. Dat is niet zo erg, zul je denken als je het ziet. De kinderen maken toch alleen maar ruzie. Kinderoorlog met een hek ertussen, maar als je goed kijkt, zie je jongetjes van ongeveer zes jaar oud, ieder aan een kant van het hek. Het liefst zouden ze samen voetballen, dat is helaas niet mogelijk. Om toch nog wat contact te hebben, gooien of schoppen ze heel per ongeluk hun eigen bal over het hek, zodat de ander de bal kan oppakken en weer terug kan gooien of schoppen. Ik snap niet waarom dat hek nu zo belangrijk is. Toen het tijdens verbouwingen tijdelijk weg was, speelde iedereen met elkaar. Zonder ruzie. Het hek werd weer geplaatst en de oorlog is weer begonnen. Vooral die twee jongetjes zullen het nut er niet van begrijpen. Dat noem ik in ieder geval geen vrijheid!

Vanuit haar oprechte verbazing en verontwaardiging laat Esther zien hoe kinderen met door volwassenen ontworpen barrières omgaan. Ondanks het hek weten kinderen elkaar in dit grensgebied toch te vinden, in plaats van elkaar gescheiden te zijn. Daarom heeft het hek geen enkele functie, naar Esther meent. Tot die conclusie komt zij als zij ziet dat het hek verdwenen is en er een tijdelijke (tussen)ruimte ontstaat, waarin de kinderen in alle harmonie hun eigen aanpassingen kunnen vinden en met elkaar kunnen spelen. Door opnieuw de grenzen te trekken wordt die harmonie verbroken en zijn de kinderen genoodzaakt opnieuw stellingen te betrekken, met alle gevolgen van dien. Esther, die een uitstekend waarnemer is, begrijpt dit niet en weet dat de jongetjes dit ook nooit zullen begrijpen.

Een intermondiale visie op de (interculturele) ontmoeting maakt een andere benadering van de

aanpassingsproblematiek mogelijk. In de gebruikelijke opvatting moeten minderheden zich aanpassen aan de meerderheid. Deze eenzijdige eis tot aanpassing bemoeilijkt het integratieproces in sterke mate, omdat de angst voor verlies van de eigen identiteit groot is. 'Integratie met behoud van identiteit', zoals aanvankelijk gepropageerd werd, is een achterhaalde doelstelling, omdat het gezien werd als *contradictio in terminis*. Louter monocultureel geredeneerd is dat juist. De circulaire en gelaagde beweging van de tussenwereld laat zien dat het 'overschrijden van grenzen', het 'indringen' slechts ten dele plaatsvindt. Een volledig in elkaar opgaan is onmogelijk, omdat de afzonderlijke delen anders hun identiteit verliezen: het solipsisme blijft als een 'geleefd solipsisme' bestaan en vormt de kern van een integratie met 'behoud van identiteit'. Daarmee krijgt het beladen begrip '*aanpassing*' een andere inhoud en wordt functioneel binnen het nieuwe interculturele ontmoetingsdenken. Monoculturaliteit doet geen appel op circulariteit en gelaagdheid. Door uit te gaan van een oplopende reeks aanpassingsvormen, geassocieerd met de termen 'instellen' en 'wederzijds', kunnen pedagogen zich afvragen hoe kinderen hun identiteit behouden en tevens openstaan voor het verkrijgen van een nieuwe. Slagen kinderen in die 'transactie', dan is de optimale werking van de tussenwereld tussen vreemdheid en vertrouwdheid gerealiseerd, en is aan de voorwaarden tot een vertrouwensvolle toekomst voldaan. Slagen zij daarin niet, dan wordt de weerstand of wrijving als problematisch ervaren. Er moet dan naar andere wegen en oplossingen worden gezocht.

#### \*5\*Slot

De hermeneutisch-fenomenologische betekenis voor de pedagogische opzet van dit hoofdstuk heeft tot gevolg gehad dat wij beter in staat waren kinderen te zien in hun voor-predicatieve betekenis. Kinderen schrijven hun teksten in gedeeltelijk op dezelfde wortels voortbouwende, en daardoor gedeeltelijk gedeelde tradities of tussenwerelden, als die waarin de interpretator zich bevindt. Zoals het schrijven van teksten tot doel heeft om gelezen en geïnterpreteerd te worden, kan het gesprek alleen plaatsvinden binnen de intersubjectieve ontmoeting. Het kind schrijft om gelezen te worden en omgekeerd: de interpreterende pedagoog kan de teksten lezen omdat hij in de traditie staat waarbinnen het geschrevene geïnterpreteerd kan worden. Deze interpretatie lokt weer nieuwe reacties op en werkt als zodanig naar twee kanten. Hetzelfde geldt voor de ontmoeting: wij schrijven, spreken, communiceren op grond van antwoorden die al eerder gegeven zijn, omdat wij deel uitmaken van reeds bestaande tussenwerelden, waarbinnen de werking van de hermeneutische cirkel zich manifesteert.

Zoals termen als verandering, beweging, dynamiek, circulariteit ten grondslag liggen aan de hermeneutische fenomenologie, zo gelden deze termen ook als de voornaamste kenmerken van de multiculturele samenleving. In deze studie, waarin het 'probleem' van de ander centraal staat en waaruit blijkt dat het 'kennen' van de ander slechts verwezenlijkt kan worden als er de bereidheid is zelf anders te worden, is de nadruk op 'verandering' niet verwonderlijk. Alleen vanuit zo'n open hermeneutisch-fenomenologische veranderingsgevoelige houding zijn leerkrachten in staat kinderen te zien in hun verbondenheid met de hun omringende leefwereld. Zij zijn dan (weer) in staat te beoordelen hoe kinderen de gebeurtenissen die daar plaatsvinden op onbevangen wijze te omschrijven. Het betreft de concrete wereld waarin zij leven. Kinderen noteren wat zij zien, wat zij kunnen (be)grijpen en (be)vatten, en staan alleen stil bij datgene wat een plaats kan krijgen binnen de grenzen van hun leefwereld.

Leerkrachten hebben niet alleen de taak kinderen te leren hun belevingen met behulp van een goede beheersing van de taal onder woorden te brengen. Zij moeten ook in staat zijn de uitdrukking van het beleefde zo adequaat mogelijk te interpreteren. Hoe jonger kinderen zijn, hoe dichter hun belevingen en ervaringen als in een onscheidbaar '*expérience vécu*' aan elkaar zijn gekoppeld. Om dieper tot die beleving te kunnen doordringen moet de pedagoog zijn 'volwassenen' dualistische instelling verlaten. Zo kan begrepen worden dat kinderen hun belevingen niet objectiveren. Kinderen spreken of schrijven niet over hun beleving, maar 'leven' hun beleving, 'zijn' beleving. Dat maakt het werk van de interpreterende pedagoog, die in een vergelijkbaar gedeelde pre-reflexieve traditie staat, mogelijk.

Vanuit dit oorspronkelijk intermondiaal besef is in dit hoofdstuk een poging gedaan terug te keren tot de ongedeelde bestaanservaring, die op sommige momenten tevensgelijktijd beleving is. Belevingen van kinderen zijn weliswaar anders dan die van volwassenen - vandaar dat het moeilijk is van de belevingswereld van kinderen 'uit te gaan' - het besef opgenomen te zijn in dezelfde hermeneutisch-circulaire beweging brengt de mogelijkheden tot ontmoeting dichterbij.

Voor de pedagogiek, die tot nu toe vrijwel altijd gericht was op kinderen uit gezinnen die de hoeksteen van de

samenleving vormden, is dit niet zonder gevolgen. De terugkeer tot de beleving impliceert dat het moeilijk is gezinnen op vanzelfsprekende wijze te beschouwen, als ingepast in monoculturele kaders. Het heeft daarom weinig zin ons bijvoorbeeld af te vragen hoe allochtone kinderen zo snel mogelijk geholpen kunnen worden zich aan te passen aan de nieuwe situatie waarin zij geplaatst zijn. Essentiëler is de vraag op welke wijze het gezin een scharnierfunctie vervullen kan, zodat kinderen zonder hun achtergrond te verloochenen of te verliezen, in vertrouwen hun ontmoeting met de wereld aangaan.

Wij zagen dat de voornaamste voorwaarde tot het doen ontstaan van een positieve, leefbare tussenwereld, een onderkennen betreft van de scharnierfunctie tussen de diverse 'werelden' waarin mensen leven. Bij kinderen wordt deze functie manifest in de chiastische verhouding tussen thuis- en schoolcultuur. Als er geen steun of solidariteit vanuit de culturele achtergrond van het gezin gegeven wordt, is de kans groot dat kinderen in een niemandsland belanden in plaats van in een veilige tussenwereld. Kinderen kunnen niet in hun eentje verschillende 'werelden' in zich verenigen, maar moeten in hun pogingen daartoe kunnen terugvallen op een vertrouwensvolle gezins- en cultuurbasis, om het van daaruit opnieuw te proberen. Pas dan is het mogelijk een nieuwe identiteit te verwerven die zoveel mogelijk alle facetten van beide culturen in zich verenigt. Vanuit het standpunt dat het andere, het vreemde dan niet wordt geëlimineerd, maar ingepast en geapprecieerd en in het bestaande en vertrouwde, kan niet genoeg benadrukt worden dat dit voor alle kinderen geldt, zowel allochtoon als autochtoon. Deze ideale situatie is alleen te bereiken als school en huis elkaars 'taal' spreken.



### NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 3

1... Dit blijkt onder andere uit studies van Holzhaus 'Een hoge prijs' (1991), Hutschemaekers en Zarouali 'Als je het mij vraagt' en Dashorst en Van der Werf 'Tussen djellaba en disco' (1995). De kinderen die hierin ondervraagd worden, in dit geval meisjes, worden 'voortreksters' genoemd (Dashorst en Van der Werf, p.12). Zij hebben, ook ten aanzien van de Nederlandse samenleving, een voorbeeldfunctie: het 'Gullit-effect' (Dashorst en Van der Werf, p.100). Enkele voorbeelden illustreren dit:

Noura laat zien dat ze veel aan het combinatievermogen van haar vader te danken heeft: "Hij heeft wat hij goed vond in de Marokkaanse samenleving en wat hij hier aantrof en redelijk vond, gecombineerd. Ik mag van geluk spreken dat ik zo'n vader heb" (Holzhaus, p.18). Ook Latifah is zich, dank zij haar opvoeding, bewust geworden van het feit dat zij deel uitmaakt van een nieuwe generatie, een nieuwe levensvorm: "Als je beseft dat zowel de Nederlandse als de Marokkaanse cultuur goede kanten heeft en als je probeert van beide het beste te nemen, sta je steviger in je schoenen. (...) Je bent een nieuw gecreëerde Marokkaan geworden. Wij zijn een hele nieuwe generatie. Wij zijn geen Marokkanen meer, we zijn ook geen Nederlanders" (Holzhaus, p.26/27). Een ander meisje, eveneens Latifa, spreekt van 'een eigen taaltje, dat we in de loop der jaren hebben ontwikkeld, half Nederlands, half Marokkaans. Daardoor verlies je veel Marokkaanse woorden, soms moet ik diep nadenken. (...) Ik ben half Nederlands en half Marokkaans, eigenlijk ben ik geen van beide" (Holzhaus, p.113).

Vaak vragen de meisjes zich af in hoeverre ze een rollenspel spelen. Zo zegt Malika: "Ik wil geen Nederlandse jongen en geen Marokkaan, raar hè. Het moet er tussenin zijn, half-half. (...) Zelf maak ik gebruik van de voordelen, maar ik ken een grens. Ik heb in twee culturen geleefd, dus ik kan vergelijken. Bij de Marokkanen ben ik Marokkaan, bij de Nederlanders ben ik Nederlands. (...) Het is wel moeilijk, want thuis moet je je aan de regels van je ouders houden en op school leer je dat je voor je rechten moet opkomen. (...) Als je in twee culturen leeft, moet je verschillende rollen spelen, maar bij mij gaat dat vanzelf" (Holzhaus, p.69/71). Wij zien dit ook bij Naima. Zij is zich haar nieuwe identiteit zeer bewust. Daarom wil zij juist geen rollen spelen: "In mijn eigen leven weet ik eigenlijk niet meer precies wat nu Marokkaans is en wat Nederlands; ik heb mijn eigen mengseltje. Het de hele tijd heen en weer geslingerd worden is niet goed. Je kunt natuurlijk ook de hele tijd een rol spelen, een masker opzetten, maar dat wil ik niet" (Holzhaus, p.93).

Ook bij Fushia jaar) is hiervan sprake: "Nu voel ik heel goed dat ik in Marokko niet thuis ben maar ook geen Nederlandse ben. Altijd moet ik me aanpassen aan anderen. Op school en in de winkel waar ik werk kan ik mezelf zijn. Maar

thuis en in Marokko moet ik acteren. Ik vind dat er geen betere actrices zijn dan wij" (Hutschemaekers, p.10). Bahia stelt kort en krachtig: "Het leven in twee culturen gaat vanzelf en is niet moeilijk hoor! Je kunt wel de nationaliteit veranderen, maar dat verandert niets aan je gewoontes, je opvoeding, de regels. Je hebt dus de manieren van allebei overgenomen en dat is ook nodig, want buiten ben je Nederlandse en thuis Marokkaanse" (Dashorst, p.69). Naziha noemt zichzelf een Nederlandse Marokkaanse. Zij is het meest op haar gemak bij Hollandse vrienden: "Bij hen kan ik mezelf zijn en vertellen wat ik kwijt wil. Bij Marokkanen moet je oppassen" (Dashorst, p.70). En tenslotte Sarah: "Het maakt voor mij persoonlijk niet veel uit dat ik Marokkaanse ben hier in Nederland. Ik praat eigenlijk alleen nog maar Nederlands, ook thuis met mijn broertjes en zusjes. Tot mijn ouders het niet meer kunnen volgen, dan ga ik wel over in het Marokkaans. (...) Ik heb nu twee culturen en hoe ik me gedraag hangt een beetje af van de groep waarin ik verkeer. Je past je aan aan je omgeving en zo moeilijk is dat eigenlijk niet. Voor mij zijn het twee werelden die toch steeds weer samenvloeien" (Dashorst, p.84).

Wij staan nu voor de opgave een beschrijving te geven van de intersubjectieve aspecten die aan de beleving van interculturaliteit ten grondslag liggen. Deels is dat in het vorige hoofdstuk gebeurd met betrekking tot de directe pedagogische ontmoeting, aan de hand van het 'scharnier' en het 'chiasme' als kenmerken van de tussenwereld, en wel op een nog vrij methodische, afstandelijke wijze. Nu zullen de uitingsvormen in een ruimer, meer praktisch kader beschreven worden, als opmaat voor de consequenties daarvan voor de - in het volgende hoofdstuk te bespreken - theoretische aspecten van intermondiale interculturaliteit. Uitgaande van het principe dat het andere, het vreemde in principe niet wezensvreemd voor mij is, maar integendeel mogelijkheidsvoorwaarde voor de ontmoeting met de ander, die ook mij verandert, komen in dit hoofdstuk praktijkbeschrijvingen naar voren die niet anders dan subjectief kunnen zijn. Deels zijn dit persoonlijk getinte verhalen, ontstaan uit de behoefte markante, onderwijs en opvoeding betreffende voorvallen uit mijn leven als 'fenomenologische belevingsbeschrijvingen' te noteren, met de bedoeling deze beter te kunnen begrijpen en te gebruiken als illustraties voor mijn pedagogieklessen op de initiële opleiding.

Dwars door deze beschrijvingen heen loopt als een rode draad 'het verhaal van Nesrin' - een Turkse studente - een van de eerste allochtone leerkrachten met een Nederlandse onderwijsbevoegdheid. Waar zij aan het woord is, treed ik terug. Zij is zeer goed in staat, via verschillende invalshoeken, haar eigen verhaal te doen. Vanwege de intersubjectieve fenomenologisch-hermeneutische dimensie van zelf- en medebetrokkenheid, als essentieel voor de uniciteit van de interculturele ontmoeting, is het onvermijdelijk dat persoonlijke belevingswerelden zich voortdurend met die van de anderen vervlechten. Uit dit hoofdstuk zal dat steeds weer blijken.

Eerst wordt uiteengezet welke overeenkomsten er bestaan tussen een kritische, projectmatige onderwijsbenadering en intermondialiteit (paragraaf 1). Vervolgens wordt door middel van de hierboven ingeleide verhalen een beeld gegeven van de manier waarop interculturele projecten aan de initiële opleiding zijn gerealiseerd (paragraaf 2).

\*1\* Een intermondiale projectaanpak

De omslag die het mij mogelijk maakte - met een 'intermondiale' houding avant la lettre - aanstaande leerkrachten bewuster te doen zijn van hun toekomstige beroep, vond in de zeventiger jaren plaats tijdens enkele moeizaam verworven projectmatige experimenten op een pedagogische academie. In samenwerking met een enkele gelijkgestemde collega en een groepje kritische studenten - ondersteund door de kernredactie van het tijdschrift 'Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij' - ontstond een alternatief onderwijs- en opvoedingsideaal.

De aanleiding was de simpele vraag van een student tijdens een pedagogiekles: "Wat is eigenlijk projectonderwijs?" Omdat ik het antwoord schuldig moest blijven en mijn onkunde daaromtrent niet wilde verdoezelen met een schijnantwoord, zei ik: "Dat weet ik niet precies, maar laten we eens proberen dat te weten te komen". Achteraf bleek dit het enige juiste antwoord te zijn geweest. Op dat moment echter bracht mijn antwoord de nodige commotie teweeg, met als gevolg een tweedeling in de groep. Een deel vond dat het mijn taak als docent was daarover informatie te geven, terwijl een ander deel de uitdaging aannam om zelf te ervaren wat projectonderwijs inhield, niet wetende welke problemen dat met zich meebracht. Ik vond dat ik aan de wensen van beide partijen tegemoet moest komen.

Al ontstonden er grote organisatorische problemen en kon ik niet op twee plaatsen tegelijk zijn, toch lukte het mij met de halve groep op de oude voet verder te gaan en de andere studenten de gelegenheid te geven hun eigen onderwijsplan te trekken. Dat bleek erg arbeidsintensief; veel werk moest in de vrije tijd worden gedaan. Toch wist de 'projectgroep' binnen een aantal maanden via diverse informanten de gewenste informatie te krijgen en deze adequaat te verwerken. Langzaam ontstond bij hen een, wat wij noemden, 'projectmatige houding', met als apotheose een heuse projectweek op een basisschooltje op een van de Zeeuwse eilanden, dat voor die gelegenheid gedurende een hele week voor ons beschikbaar was. Zowel voor de kinderen van die school, hun leerkrachten, de studenten en wij als begeleidende docenten, is deze week van onschatbare en moeilijk uit te drukken waarde geweest. Voor iedereen was het moeilijk daarna terug te

moeten keren naar de situatie zoals die was geweest. Een verslag van deze week, inclusief de voorbereidingen en de 'nazorg', is verschenen in het tijdschrift 'Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij'.<sup>1</sup>

Voor de studenten manifesteerde het wezenlijke verschil met de oude situatie zich door het plotselinge wegvallen van het *motivatieprobleem*: bij ieder was een sterk gevoel van verantwoordelijkheid ontstaan voor datgene wat gedaan moest worden. Een ander verschil bleek toen er binnen de oude hiërarchische leerkracht-leerlingrelatie op slag grote veranderingen optraden. De vanzelfsprekende eenrichtingsbenadering veranderde in een tweezijdige vertrouwensrelatie, met als kenmerk een grote mate van wederkerig respect: soms werd de leraar leerling, of omgekeerd; precies zoals dat bij hen en de kinderen uit de projectweek was gebeurd. Beiden ontdekten dat de meest relevante informatie niet in de geijkte, beproefde onderwijsmethoden te vinden was, maar dat daarvoor andere bronnen aangeboord moesten worden. Het grootste verschil was misschien wel het inzicht dat de voortgang en de aard van het proces een wezenlijk voorwaarde vormde om uiteindelijk tot een goed product te komen. Omdat de achterban van de opleiding met argusogen naar de maatschappijkritische instelling van de projectgroep keek, was voortdurend bezinning noodzakelijk omtrent de overdracht van onze verworvenheden op de anderen.

Het vermelden van deze (voor)geschiedenis is niet alleen nodig om beter te kunnen begrijpen wat het hebben van een projectmatige houding voor de deelnemers aan dergelijke projecten teweeg kan brengen, maar ook om het projectonderwijs vanuit een wijsgerig standpunt te kunnen belichten. Er bestaat een directe relatie tussen de ideologische achtergrond van projectonderwijs en de hermeneutische fenomenologie. Waar de deelnemers aan kritische en veranderingsgezinde onderwijsprojecten moeilijk naar de oude situatie terug kunnen gaan, geldt dat ook voor hen die zich een hermeneutisch-fenomenologische houding hebben eigen gemaakt.<sup>2</sup> Wij zagen reeds hoe bij Merleau-Ponty het door de fenomenologie te ontwikkelen 'nieuwe kennisorgaan' een fundamentele, vooral radicale bereidheid tot 'anders worden' veronderstelde en hoe voor Gadamer de geïnterpreteerde traditie in hermeneutische zin een 'voortdurend anders-woorden' inhoudt.

Eenzelfde tendens is in Giorgi's *Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie* (1978) te ontwaren. Behalve dat hij zijn studie aldus besluit: "In het bijzonder heb ik willen aantonen dat de hermeneutisch-dialectische traditie convergeert met de fenomenologisch gefundeerde wetenschapsopvatting en dat beide bovendien verenigbaar zijn met de wetenschapsidealen die wezenlijk zijn voor elke menswetenschappelijke opvatting van de wetenschap" (Giorgi, p.123), wordt zijn werk door een sterk maatschappijkritische houding gekenmerkt: "(...) fenomenologisch gefundeerde sociale wetenschap wil de samenleving zelf ter discussie stellen, een kritische houding wekken die haar leden gevoelig maakt voor hun grenzen, hun vooroordelen en hun blinde vlekken" (Giorgi, p.95). In het verlengde hiervan stelt De Boer, in zijn inleiding tot het werk van Giorgi, preluderend op zijn eigen *Grondslagen van een kritische psychologie* (1980): "Men zou zijn op de fenomenologie gebaseerde psychologie ook een 'kritische' psychologie kunnen noemen" (De Boer, in Giorgi, p.11), al komt, naar De Boer toevoegt, het maatschappijkritische moment in de fenomenologische psychologie directer tot uitdrukking dan in de kritische psychologie. Voor een beter begrip van de projectmatige benadering van de belevingsbeschrijvingen in dit hoofdstuk is het zinvol enige aandacht te besteden aan de betekenis die Giorgi toekent aan het hanteren van een fenomenologisch houding voor de sociale wetenschappen.

Volgens Giorgi, die liever niet van een 'fenomenologische methode' spreekt, bestaat de 'fenomenologische houding' uit: "(...) een beschrijving van fenomenen zoals zij worden ervaren, een structurele benadering, de poging de betekenis te achterhalen in een gemodificeerde transcendentale denkhouding, existentiële analyse en dialectisch denken" (Giorgi, p.94). Deze houding wordt bereikt als de onderzoeker aan twee eisen voldoet: 'receptiviteit' en 'adequatheid'. Met het eerste bedoelt Giorgi: "(...) men moet zich allereerst terughoudend opstellen en het fenomeen tijd geven zich te manifesteren, zodat zijn innerlijke constituenten ontdekt kunnen worden", en met het tweede: "(...) het fenomeen moet vervolgens precies zo beschreven worden als het verschijnt aan de onderzoeker" (Giorgi, p.106). Op grond van deze kenmerken, van wat Giorgi zijn 'positief programma' noemt, moet in belevingsstudies met een receptieve, open houding op adequate, onvooringenomen wijze op kinderen (en hun beschrijvingen) worden gereflecteerd.

Om dit te verwezenlijken onderscheidt Giorgi twee fasen in de fenomenologische beschrijving, namelijk het

'*expliciteren*': "Dat is het onthullen van de context. Het wordt ook wel 'horizonbeschrijving' genoemd. Hier worden de implicaties van ons handelen, die veelal impliciet blijven, bewust gemaakt", en door middel van de '*reflectie*': "Door reflectie heeft de mens een bewuste verhouding tot zichzelf en anderen" (De Boer, in Giorgi, p.29). Deze fasen, alsmede de beide aspecten die 'noodzakelijk zijn om een wetenschappelijke aanpak te garanderen', te weten '*strengheid*' (in plaats van 'objectiviteit') en '*transsituatieve consistentie*' (in plaats van 'verificatie') (Giorgi, p.82), verbreden in een dialoog met de (menselijke) fenomenen het terrein van de sociale wetenschappen. Deze 'koerswijziging' toont aan dat fenomenologie geen 'antiwetenschap' is (Giorgi, p.85). Wie desondanks toch nog meent dat de beschrijving van de fenomenologische context niet wetenschappelijk is, heeft dat volgens Giorgi te wijten aan de sterk cultureel bepaalde vooroordelen, die al veel te lang aanvaard zijn (Giorgi, p.96). Het transsituationaliteitsprincipe namelijk ontlast de menswetenschappen van de druk van generaliseerbaarheid. Binnen een enkel onderzoek kan reeds intersubjectiviteit aangetoond worden, mits men trouw blijft aan de fenomenen: "Het fenomenologische kader voor de beoefening van wetenschap mikt op strenge kennis, die zowel relevant als intersubjectief is" (Giorgi, p.96). Is daartoe in het vorige hoofdstuk reeds een aanzet gegeven, de volgende beschrijvingen maken duidelijk van welke betekenis intersubjectiviteit voor de interculturele ontmoeting is, en in hoeverre dit herkenbaarheid voor de ander impliceert.

### \*2\* Interculturele projecten

De pedagogische schermutselingen rond projectonderwijs vonden plaats vlak voor het moment dat de eerste allochtone studenten zich op de academie aanmeldde. Omdat mijn aanvankelijk directieve onderwijshouding in de loop van de projectperiode drastisch veranderd was, wist ik mij vrij snel aan deze nieuwe situatie aan te passen. Wel was het moeilijk deze houding op de andere collega's over te brengen, die zelf dat veranderingsproces niet hadden doorgemaakt, of niet wilden doormaken: migranten moeten zich aan ons aanpassen, en niet andersom, was de algemene tendens.

Ik schreef een discussiestuk, waarin ik probeerde uit te leggen dat deze nieuwe situatie zich bij uitstek leende om op projectmatige wijze aangepakt te worden: de komst van allochtone studenten wierp ons terug op de meest oorspronkelijke vragen naar het hoe en waarom van onderwijskundig handelen. Door onze ervaring sluipt immers een zekere vanzelfsprekendheid in, die de onmisbare nieuwsgierigheid en verwondering doet verdwijnen. Ik vertaalde dat naar simpele onderwijskundige basisvaardigheden als spreken en schrijven. Iedere docent articuleert, naarmate hij meer ervaren is, slordig in de klas en schrijft onduidelijker op het bord. Hij zal daarop niet gauw aangesproken worden: autochtone studenten hebben aan één woord of een enkele krabbel genoeg. Met de stelling: 'zodra er één allochtone student je klas binnenkomt, kun je niet meer doorgaan met lesgeven zoals je gewend was', werd een fundamentele discussie binnen de opleiding op gang gebracht. Zodra de situatie verandert moet ook jij veranderen. Als je wilt dat de ander je verstaat, moet jij verstaanbaar voor hem zijn, dat wil zeggen duidelijker en langzamer spreken; als je wilt dat de ander jouw handschrift kan lezen, moet jij duidelijker schrijven en overzichtelijker het bord gebruiken. Dit uitgangspunt lijkt oppervlakkig gezien te simpel om ook maar in overweging te nemen, maar is in z'n algemeenheid van grote waarde en heeft voor de onderwijshouding van leerkrachten grote gevolgen. Door deze handreiking serieus te nemen doet men automatisch een pas op de plaats, van waaruit een oorspronkelijk pre-reflexief domein betreden kan worden.

Wij hebben reeds met Merleau-Ponty gezien hoe op dit punt 'ruimte' ontstaat voor onze ontmoeting met de ander: de ander krijgt op zijn beurt gelegenheid dit domein binnen te stappen. De weg is dan geopend voor een gezamenlijk te beleven 'tussenwereld', die geen constructie is, maar geworteld is in de 'geleefde ervaring'.

Ik ervoer dit aan den lijve toen er allochtone studenten opgenomen werden binnen een groepje autochtone studenten, dat in het kader van een als 'intercultureel' betiteld 'project' wilde onderzoeken welke problemen allochtone studenten op de stagescholen ondervonden. Ik nam de begeleiding van deze groep op mij en deed dat op 'projectmatige' wijze, al moest deze term, gezien de voorgeschiedenis op de opleiding, voorzichtig worden gebruikt. Daarom werd er gekozen voor een vorm waarin gesproken werd van 'belangstellingsgerichte thema's', waarvan de meeste een cognitief karakter hadden, immers, hoe meer kennis omtrent de andere culturen, hoe beter de allochtone studenten te begrijpen zijn, was de algemeen gangbare gedachte. De alternatieve projectgroep echter koos voor een andere invalshoek.

Aanvankelijk kon een groot gedeelte van het pedagogiekprogramma gehandhaafd worden, met name het onderdeel 'fenomenologie'. Tijdens deze lessen kregen de studenten bepaalde hoofdstukken uit het werkboek 'Beleving en ervaring' van Beekman en Mulderij te lezen en moesten zij tot slot een persoonlijke belevingsbeschrijving opstellen. Het doel hiervan was tweeledig: in de eerste plaats kregen de studenten de gelegenheid zich te concentreren op hun eigen persoonlijke historie om zich bewust te worden van de kinderen die zij eens waren (met name op het terrein van school- en thuissituatie), en vervolgens een beter besef van de problematiek rond het 'uitgaan van de belevingswereld'. Anders dan in het werkboek kregen zij de suggestie het verhaal in de derde persoon te schrijven, al was dit uiteraard niet verplicht. Het was onze ervaring dat veel studenten spontaner schreven en gemakkelijker tot resultaten kwamen, als zij op deze manier met enige afstand naar het verleden keken. Tevens kon desgewenst anonimiteit worden gewaarborgd. In de groep participierend (in het midden latend of het mijn eigen geschiedenis betrof) schreef ik het volgende:

### Jasper.

Laat ik hem Jasper noemen, naar het bleke, slimme en gehandicapte jongetje - het hoofdpersonage uit W.G. van de Hulst's kinderboek 'In 't kraaiennest' - met wie hij zich zo graag identificeerde. Vooral de woorden: "(...) zijn stakkerig *lichaampje* kòn niet spelen; maar zijn *geest* speelde het ene spel na het andere, onvermoeid" (Van de Hulst, p.68)<sup>3</sup>, maakten grote indruk op hem. En dan die prachtige tekening midden in dat boek van dat altijd maar weer opgewekte jongetje, dat door middel van allerlei zelfbedachte uitvindinkjes treinen over de tafel kon laten lopen en vliegtuigen besturen. Zijn moeder had het boek vaak voorgelezen, toen hij als vierjarige samen met haar halve nachten in de kelderkast onder de trap gezeten had, om het geluid van de bombardementen op het nabijgelegen vliegveld maar niet te hoeven horen. Later, toen hij zelf lezen kon, las hij het uitreuen.

Zijn lagere schoolloopbaan zag er aanvankelijk redelijk uit, maar door een ongelukkige verhuizing naar een andere plaats, waarbij hij van een 'aprijschool' naar een 'septemberschool' moest, was hij een half jaar in de tijd naar voren geschoven. Vanaf dat moment moest hij op zijn tenen lopen om de anderen bij te kunnen houden. De leerstof was altijd net iets te moeilijk. Behalve tekenen, dat gaf geen enkel probleem; maar wat heb je nu aan tekenen... Hij speelde eigenlijk het liefst buiten, bij de haven, langs de dijk en in de weilanden daarachter. De school werd steeds meer een bezoeking. Gelukkig was er onderweg naar school altijd die ligusterhaag, waarvan hij elke dag een blaadje plukte, om het op de brug, vlak bij school, ongemerkt in het water te laten vallen. Waar zou het naartoe drijven? Gelukkig was er onderweg, op de hoek bij de slager, die wat rose gekleurde stoeptegel, die hij elke ochtend even met zijn voet aanraakte. Zijn tegel, maar niemand die dat wist. Evenmin als van dat paaltje bij de brug, met die gladde kop, dat was ook van hem. Of dat plekje aan het water, onder die grote steen, waar hij vaak speelde en z'n schatten bewaarde. Of dat liedje 'La comparsita', dat hij altijd in z'n hoofd had, wanneer hij dacht aan de nachtelijke boottocht naar Amsterdam, met zijn vader. Ook dat was zijn geheim.

Laten wij ervan uitgaan dat Jaspers vader militair was, met z'n uniform, waardoor hij toch net even anders was dan de andere jongens, die vaders hadden die gewoon winkelier waren of op een kantoor werkten. Op school ging het steeds slechter. Elk laatste weekend van de maand moesten die vreselijke repetitieschriften mee naar huis, om ondertekend te worden. Die schriften brandden vanaf vrijdagmiddag in zijn tas. Hij hoopte dat zijn vader die zondagavond 'dienst' had, zodat zijn moeder moest tekenen. Maar vaak was dat niet zo. Vooral als zijn vader vrolijk was zo'n dag en veel lachte, dacht hij voortdurend: "Lach niet zo, wees niet zo blij, want straks...". Maar steeds weer werd het zondagavond en moest hij naar bed. "Oh ja, ik heb de repetitieschriften bij me, dat was ik bijna vergeten. Wil papa ze even tekenen?" Zijn stem klonk zo neutraal en nonchalant mogelijk. Toch kon dit niet voorkomen dat de onvoldoenden voor zijn ogen van de tafel rolden. De vernedering was ondragelijk; het grote falen. Het bepaalde grotendeels zijn leven.

Een volgende verhuizing ontnam hem zijn beste vriendjes, van wie hij bij het afscheid een oorkonde en een heuse briefopener met het wapen van het stadje kreeg. De eerste ochtend op zijn nieuwe kamertje werd hij wakker. Het was koud en het had gesneeuwd. Buiten hoorde hij opgewonden kinderstemmen, lachend, pret makend, elkaar bekogelend. Hij herkende die stemmen niet. Heel voorzichtig deed hij het gordijn iets opzij en zag kinderen, die hij niet kende, in de sneeuw spelen. Zouden die kinderen al weten dat er in dit huis een

nieuwe jongen woonde? Zouden ze zijn nieuwe vriendjes worden? Hij was bang en dook weer onder de warme dekens. Zachtjes begon hij te snikken.

Toen hij jaren later als kersverse onderwijzer voor het eerst zijn nieuwe klas binnenstapte, om de kasten op hun inhoud te inspecteren, zag hij tot zijn verbazing in de leeskast de stapels 'Kraaiennesten' van Van de Hulst liggen. Het waren er veertig. De klassen waren groot in die tijd. Hij pakte een exemplaar en bladerde erin. De tekeningen, vooral die van Jasper aan zijn grote tafel, bezorgden hem koude rillingen. Omdat zijn eigen stukgelezen exemplaar zoekgeraakt was, besloot hij dat het geoorloofd was zijn loopbaan te beginnen met het ontvreemden van een rijkseigendom en stopte het boek in z'n tas.

Het opstellen en bespreken van onze 'fenomenologische' beschrijvingen was van grote waarde voor onze visies op kinderen in het algemeen, en gaf tevens een beeld van onze persoonlijke voorgeschiedenissen. Deze vorm van 'zelfonderzoek' werd door ieder als zeer vormend ervaren.

Zo liet Jasper zich via deze beschrijving kennen als een jongen met een sterk ontwikkelde belevingswereld. Zowel zijn angsten als zijn geluksmomenten spelen zich daarin af. Al voelt hij zich vaak alleen, toch weet hij zich staande te houden. Beide momenten staan niet op gespannen voet met elkaar, maar verbinden zich op de juiste wijze met elkaar. Zo creëert Jasper een soort 'wereldje' tussen binnen en buiten, waarin hij nu eens zielsgelukkig is en dan weer diepverdrietig. Hoewel hij weet dat de Jasper van Van de Hulst het heel wat moeilijker heeft dan hij - hij kan tenminste nog lopen en rennen - is hij soms jaloers op hem. Iemand die zo blij kan zijn, die zulke prachtige dingen kan bedenken en maken, moet wel erg gelukkig zijn. Jasper kan op dat moment nog niet weten dat het boek hem, in het grensgebied tussen werkelijkheid en fantasie, leert zijn eigen problemen te relativieren. Daarom kan hij over de momenten die bedreigend lijken weer nieuwe laagjes schuiven, zodat weer nieuwe werelden ontstaan, die hij op zijn beurt weer opvullen zal met een nieuwe symboliek. Andere tegels, paaltjes of liedjes zullen daarin een belangrijke functie vervullen.

Intussen bereidde ik met enkele andere collega's een bijscholingscursus 'Onderwijsgeevenden aan anderstaligen' voor. Daartoe volgden wij een spoedcursus voor docenten die deze bijscholing moesten verzorgen. Deze cursus had een overwegend cognitief karakter: het betrof in de eerste plaats kennis over de verschillende herkomstlanden, in mindere mate de tweede taalproblematiek en tot slot enkele pedagogische suggesties. Voor mij had deze cursus betekenis waar het de opdracht betrof terug te gaan in de herinnering en een beschrijving te geven van onze eerste persoonlijke ervaringen met de ander als duidelijk 'anders-dan-ik'. De bedoeling van de inleider was na te gaan waar in het algemeen vooroordelen vandaan komen, maar bovenal ons onze eigen vooroordelen bewust te doen worden. In het kader van de cursus schreef ik het volgende verhaal:

### David

Het was in het begin van de jaren vijftig. Ik zat in de vijfde klas, toen er op onze school een aantal donker getinte kinderen verscheen. Ook in mijn klas kwamen enkele. Ze waren er zomaar, van de ene op de andere dag. Niemand die ook maar iets wist van het hoe en waarom. De meester waarschijnlijk wel: hij sprak van Ambonezen, maar dat zei ons niet veel. Waar Ambon lag werd ons niet verteld; waarom ze hier waren ook niet. Wij moesten maar wat inschikken en zij goed opletten, dan was er niets aan de hand. Wat wij al gauw wèl wisten, was het feit dat ze anders waren dan wij, al spraken ze, vreemd genoeg, wel onze taal: ze hadden een ander accent, ze hadden gekke namen - wie heet er nou David Pattipeiluhu - ze waren gevaarlijk en gemeen en droegen messen bij zich, zeiden wij tegen elkaar. Je moest voor hen oppassen! Sommigen hadden zelfs krissen met een bloedgleuf. Bij het minste of geringste staken ze je met twee vingers de ogen uit. (Wij wisten daartegen trouwens een probaat middel: de vlakke hand vliegensvlug loodrecht op je neus, zodat hun vingers je ogen niet konden raken). Ook spuwden ze in je gezicht en lieten je in het voorbijgaan struikelen. Kortom, wij waren bang. Onze veilige, besloten wereld was door hun komst met één klap wreed verstoord. Een geluk was, dat ze niet in ons dorp woonden, maar verder weg in een houten barakkenkamp in de polder. Op onze zwerftochten kwamen wij daar niet al te dicht in de buurt.

Deze beelden hebben zich diep in mijn geheugen gegrift. Ik heb er als kind nooit iets van begrepen: ze zaten in je eigen klas, maar je had geen contact met hen. Ze hadden hun eigen hoek op het plein en daar

kwam je nooit. Al voelden wij ons in onze grotere groep best wel sterk, hun aanwezigheid was steeds bedreigend. Zeker in het begin. De enige bewondering, die ik voor hen kon opbrengen, was de tekenkunst die zij, als geen van ons, machtig waren. Hun tekeningen vond ik schitterend, al durfde ik dat in het openbaar niet te uiten. Soms hing de meester een tekening op het prikbord. Dat was nog eens wat anders dan onze saaie, houten nagetekende tekenvoorbeelden, waaraan zij lak hadden. Zij produceerden de meest wonderlijke tafereel: dromerige landschappen met stille meren tussen grillige bergen. Pentekeningen van vreemde vogels waarvan ik het bestaan nooit had vermoed. Dit alles met uiterste precisie weergegeven. Zou ik ooit nog eens zo kunnen tekenen?

Toen ik jaren later de Zuidmolukse problematiek, in de vorm van school- en treinkapingen, in alle hevigheid tot mij liet doordringen, besepte ik met een schok, dat de geheimzinnige tekenaars uit mijn klas wel eens bij die gebeurtenissen betrokken zouden kunnen zijn. Wat was erin die tussentijd met hen gebeurd? Moeiteloos haalde ik mij de tekeningen van David voor de geest. Ik zag ook zijn gezicht weer voor mij. Had hij eigenlijk wel mijn ogen willen uitsteken? En die kris met die bloedgleuf, had ik die wel echt gezien? Was ik wel eens in het gezicht gespuugd? Dat laten struikelen, oké, dat deden wij zelf ook. Ik keek terug op de vooroordelen uit mijn jeugd, maar ik besepte tevens hoe de leerkracht verzuimd had ons met deze kinderen in contact te brengen. Trouwens, wat wist hij van onze vooroordelen af? Vooroordelen die zich alleen maar versterkten, omdat wij bang waren en niet geholpen werden met de nieuwelingen in onze klas om te gaan. Wat wist hij van de manier waarop deze kinderen hun veranderende situatie beleefden? Kortom, wat wist hij van kinderen?

Op een bepaald moment in mijn jeugd botste mijn eigen veilige, vertrouwde cultuur op een andere, die als vanuit een soort vanzelfsprekendheid vijandig voor mij was. Ik ontmoette kinderen met een andere huidskleur en andere gewoonten. Deze kinderen uit een andere wereld bleven kinderen uit een andere wereld; onze werelden bleven gescheiden. Wij werden niet tot elkaar gebracht, al was er geen taalprobleem dat de integratie belemmerde. Wij konden met elkaar praten, maar deden het niet en lachten liever om hun vreemde intonatie. Achteraf vraag ik mij af: was dat ons aan te rekenen? Hadden wij zelf het initiatief moeten nemen om met hen te spelen? Hoe kwamen wij aan de verhalen over gevaren waaraan we ons blootstelden als we met hen omgingen? Wie verbood ons de polder in te gaan? Wie waren onze opvoeders?

Ook dit verhaal werd uitvoering besproken. De autochtone studenten werden hierdoor gestimuleerd zich meer bewust te worden van hun eigen houding op de stagescholen, maar ook met andere ogen naar de pedagogische relatie tussen hun stagementoren en de kinderen in hun klas te kijken. Voor de allochtone studenten hadden de pedagogische projectbijeenkomsten een nog grotere impact: zij werden er als geen ander persoonlijk door aangesproken. Een van deze studenten was Nesrin, die ik een aantal jaren later vroeg enkele voor haar belangrijke gebeurtenissen op schrift te stellen. Ze schreef onder andere:

Ik ben Nesrin en ik werk als O.E.T.C.-lerares in het basis- en speciaal onderwijs. Een tijdje geleden werd mij gevraagd of ik wilde proberen mijn ervaringen op te schrijven en de manier waarop ik die had beleefd. Een levensverhaal? Ik houd het op fragmenten en heb geprobeerd ze aan elkaar te plakken.

Het is nu al weer 11 jaar geleden dat ik naar Nederland kwam. Mijn grootste geluk was wel, dat ik niet met lege handen kwam, maar met mijn diploma van het lyceum. Zo hoefde ik niet, zoals vele jongeren, die op latere leeftijd naar Nederland komen, helemaal opnieuw te beginnen. (...) Gelukkig wilden mijn ouders graag dat ik zou doorstuderen. Ze hebben me daar enorm in gestimuleerd. Ik zou de opleiding zonder hun steun nooit hebben kunnen afmaken. Er waren veel momenten, dat ik me eenzaam en verloren voelde en het heeft me altijd verbaasd, dat mijn medestudenten zo weinig begrip hadden voor mijn situatie en die van de andere buitenlandse studenten. Slechts een klein groepje studenten had echt contact met mij en gaf mij steun bij het zoeken naar oplossingen, wanneer bijvoorbeeld voor mij de vraagstelling van een proefwerk te ingewikkeld was. Dat groepje werd steeds hechter en er ontwikkelde zich een soort strijdbaarheid uit, die soms bedreigend was voor het docententeam. Docenten die zich ècht voor ons inzetten, waren op de vingers van één hand te tellen. Ik had vaak het idee dat zij die ons hielpen, steeds meer in een wat vreemde positie binnen het docentencorps kwamen te staan. Ik denk dat zij zich net zo eenzaam hebben gevoeld als ik.



Thuis bleven mijn ouders aandringen op het afmaken van mijn studie, omdat dat toch de beste oplossing zou zijn om daarna succes te hebben in het leven. Ook een Nederlandse medestudent (later mijn echtgenoot) ging pal achter mij staan en samen maakten we de opleiding af. Heel snel had ik werk gevonden: lesgeven aan Turkse kinderen in hun eigen taal en cultuur. Aan deze kinderen beleef ik elke dag weer veel plezier. Ze zijn vaak zo dapper en vinden het heerlijk om in hun eigen taal, met iemand die ze beter begrijpt dan hun Nederlandse omgeving, bij te praten. Ik probeer zowel de ouders als de kinderen te steunen en het lijkt daarbij vaak of ik in een spiegel kijk: ook de ouders en de kinderen voelen zich vaak onbegrepen en eenzaam.

Gek, nu ik erover nadenk, komt het woord *eenzaam* steeds weer naar voren. Ik heb toch een fijne familie en een leuk gezin. Toch ben ik nooit helemaal gewend aan hoe het in deze samenleving toegaat. Gejaagd, weinig warmte en aandacht voor elkaar. Zeker, m'n collega's zijn aardig, m'n burens ook, maar echte vrienden? Ik heb ze nooit gevonden. Niet met dat gevoel dat ik in Turkije had: vrienden waar je samen mee op pad ging, die je begrepen, waar je alles mee kon delen. Meestal val ik terug op mijn kleine kringetje. Men zegt vaak tegen mij dat ik het maar goed heb, dat ik een goede baan heb, een leuk gezin. Dat is waar, maar het weegt nauwelijks op tegen het gevoel dat ik hier nog steeds een 'gast' ben. Een gast blijft niet altijd; hij vertrekt ook weer. Ik vraag me wel eens af wanneer dat voor mij zal zijn. Economisch ben ik immers aan Nederland gebonden.

In de zomervakantie ga ik altijd naar Turkije. In Nederland voel ik me bij vlagen heel gelukkig, maar die zes weken in Turkije, in m'n 'eigen' land, schijnt het niet op te kunnen. De taal, het klimaat, de mensen: ik voel me daar thuis. 't Is eigenlijk gek. Ik ben er maar zes weken, maar ik voel me er geen gast!

Ik beleef veel plezier aan mijn zoon van twee jaar. Het is prachtig om te zien hoe gemakkelijk hij zich beweegt in twee culturen. Hij babbelt al aardig in het Turks en in het Nederlands. Hij schakelt heel gemakkelijk om. Hij behoort tot een nieuwe generatie. Ik hoop dat hij zich later in beide culturen thuis kan voelen. Hij geniet elke dag met volle teugen. Het zal wel goed komen. Veel mensen vragen of hij later ook naar Turkse les zal gaan. Dat begrijp ik nou niet. Hoe kunnen ze dat nu vragen? (juni 1991).

Als jonge Turkse vrouw blijkt Nesrin er uiteindelijk in geslaagd te zijn haar etnische achtergrond en die andere, waarin zij buiten haar wil geplaatst werd, met elkaar te vervlechten. Zij veranderde van een schuchter meisje, dat zich het liefst achter haar handen wilde verbergen, tot een zelfbewuste vrouw die met een open blik in de wereld staat. Nesrin heeft het niet zonder hulp kunnen doen. Behalve een paar vrienden en een enkele docent op haar opleiding, waren het vooral haar ouders die haar steunden. Uit haar verslag blijkt hoe Nesrin met haar gevoelens van anders-zijn en eenzaamheid omgaat. Het onderkennen van die gevoelens heeft haar niet van zichzelf vervreemd, maar doet in de tussenwereld tussen vreemdheid en vertrouwdheid, eenzaamheid en erbij-horen, een nieuwe identiteit te doen ontstaan. Deze identiteit is zowel Turks als Nederlands en zij hoopt dat die zich in haar zoon zal manifesteren. Het verschil tussen Nesrin en veel van haar landgenoten is dat zij het *weet*. Zij hoeft die gevoelens niet te ontkennen. Daarom zijn de vakanties in Turkije geen vlucht, maar maken een essentieel bestanddeel van haar leven uit.

Voordat het zover is heeft Nesrin veel strijd moeten leveren. De groep is daarbij tot grote steun geweest, zoals hieronder aan de hand van enkele persoonlijke waarnemingen en beschrijvingen uit tijdschriftartikelen wordt aangegeven. Niet dat de groep altijd bewust de publiciteit heeft gezocht, maar een dynamisch aspect als actievoeren is inherent aan projectonderwijs.

In een artikel 'Applaus voor meester Tonga' (achternaam van één van de Turkse studenten) van een themanummer van het tijdschrift 'Over vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij'<sup>4</sup>, dat geheel gewijd is aan de invoering van 'intercultureel onderwijs' op pedagogische opleidingen, krijgt Nesrin gelegenheid haar eigen verhaal te vertellen. Zij stelt onder andere: "Wat ik tot nu toe op de PA gezien heb, daar gaat het steeds over de verschillen tussen de culturen. Dat is niet de bedoeling. Ze praten bijvoorbeeld over de vraag, waarom Turkse vrouwen een motiefje op het voorhoofd hebben. Ze zeggen dat het komt omdat ze een zoon hebben, maar daar heb ik nog nooit van gehoord. Dat hoor ik van een Nederlandse student. Ze zoeken gewoon een punt waarop ze de verschillen kunnen laten zien. Ze halen nooit de overeenkomsten eruit". De 'kennis' is als een onbegrepen cultuurgoed over de hoofden van de Nederlandse studenten heengestort, die daarop hun Turkse studiegenoten

zullen vertellen wat Turkse cultuur is; een typerend negatief gevolg van de cognitieve benadering van intercultureel onderwijs.

Tijdens het project had de groep de positie van allochtone studenten op de opleiding (inclusief de stagescholen) onderzocht. Een uniek project, omdat hierin allochtone en autochtone studenten nauw met elkaar samenwerkten, ook buiten de opleiding. Ad, een Nederlandse student, legt uit dat juist dit laatste het meest motiverend voor hem is geweest: "Dan beleef je een stukje van hun cultuur. Je kunt er natuurlijk ook over lezen, maar het is heel belangrijk dat je het beleeft". 'Intercultureel onderwijs' heeft voor hem met levensvisie te maken. Het is net als projectonderwijs een noodzakelijkheid: "Het houdt niet op!". Deze student maakt niet alleen duidelijk hoe beleving de voorwaarde tot cognitie is, maar tevens hoe zijn bereidheid tot werkelijke ontmoeting met de ander een vanzelfsprekend stuk van zijn leven is geworden. Dat maakt het voor hem gemakkelijker om adequaat op onverwachte situaties te reageren.

De intensieve samenwerking binnen de groep heeft een positieve uitstraling naar andere activiteiten op de academie. Omdat veel docenten er niets voor voelen hun programma's aan te passen hebben veel allochtone studenten moeite de lessen te volgen. 's Avonds krijgen zij, wanneer de situatie zich daartoe leent, hulp van de Nederlandse studenten uit de groep, die zich nu een goed beeld kunnen vormen van de problemen die aan een leven in twee culturen zijn verbonden. De studenten leren kritisch te zijn, zoals Ad, die moeite heeft met wat het hoofd van zijn stageschool hem had verteld: "Ik vertrouw ze niet. Als ze Turks praten, zet ik ze de klas uit, want dan hebben ze het over mij. Ze verpesten de naam van de school". Alleen de buitenlandse kinderen moesten opstaan toen Ad, die 'deze uitverkiezing vernederend' noemt, als nieuwe hospitant aan de verschillende klassen werd voorgesteld.

Als eindprodukt van het project schrijft de groep een nota en verzendt die naar de pers, het ministerie, politieke partijen, vakbonden en pedagogische centra.<sup>5</sup> De nota geeft behalve een haarscherpe analyse van de situatie van allochtone studenten, aanbevelingen tot verbetering van die situatie en propageert 'intercultureel onderwijs' op basis van wederkerige aanpassing. Hier en daar wekt de nota enige beroering, maar het is moeilijk te zeggen welke uitwerking er precies is geweest. Wel krijgt de groep adhesiebetuigingen en is de nota voor de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) een reden een landelijke studiedag te organiseren. De begeleidende docent wordt bij directie en inspectie ter verantwoording geroepen - of hij een 'paleisrevolutie' van plan was, wil men weten - maar de werkelijke angst ligt op een ander vlak. "Het ministerie was bang dat de rechtse partijen zouden reageren, omdat er een paar taalfouten in stonden. Een aanleiding om weer eens te zeggen: 'Dat is de tweede klas van de PA en dan maken ze nog taalfouten. Moeten zij nu onze kinderen onderwijzen?'" , vat Robert het voornaamste kritiekpunt samen.<sup>6</sup> Deze kritiek bevat weliswaar een kern van waarheid - ook aanstaande leerkrachten dienen een nota foutloos te kunnen schrijven - maar dat kan geen argument zijn om de strekking van de nota buiten de discussie te houden.

Voor de Nederlandse studenten zijn deze ervaringen van onschatbare waarde, omdat ze onmiddellijk doorwerken in hun persoonlijk leven en de houding naar hun toekomstige beroepspraktijk. Ik merk dat bijvoorbeeld als ik in mijn functie van stagebegeleider een les van Ellen bijwoon. De les neemt zo'n verrassende wending, dat ik mijn stageverslag uitgebreider opstel dan gebruikelijk is:

### Ellen

Ik zit achterin de klas en verheug mij erop, een les textuele werkvormen van Ellen, een enthousiaste en meelevende studente, bij te wonen. Haar stageschool heeft door een gemeentelijke beslissing in korte tijd een grote toeloop van allochtone kinderen te verwerken gekregen. De klas (een 4e klas/6e groep) bestaat uit 24 leerlingen, waarvan er 9 allochtoon zijn: 5 Turkse, 2 Surinaamse en 2 Marokkaanse kinderen. Ik heb het vermoeden dat de klasselerares deze gemengde situatie niet goed aan kan. Zij vertelt mij dat het in deze klas 'erg gauw uit de hand loopt'. Daarom probeert zij de kinderen 'zo kort mogelijk te houden'. Zij ziet zichtbaar tegen de les van Ellen op, niet in het minst omdat ik er bovendien als haar docent pedagogiek bij aanwezig ben.

De kinderen zijn erg opgewonden als ze bij het binnenkomen zien dat Ellen allerlei materiaal heeft klaargelegd en horen dat ze een les touwknopen (macramé) krijgen. Elk kind heeft een multo-map op tafel,

waarvan de ringen gebruikt moeten worden om het touw aan vast te knopen. Deze opzet doet mij wat klungelig aan, maar na enig geharrewar slaagt Ellen er toch in de kinderen aan het werk te krijgen. Behalve Nabil, een Marokkaanse Berberjongen, een boom van een kerel, die ruim een half jaar in deze klas zit. Hij is 13 jaar en zit als een soort lelijke jonge eend in een klas waarvan de gemiddelde leeftijd rond de 9 jaar ligt. De klasseleerkracht fluistert mij toe dat Nabil eigenlijk in de 3e groep had moeten zitten, omdat hij analfabeet is en nog geen letter kan lezen of schrijven. Het is haar in die maanden niet gelukt hem daartoe te bewegen. Hij is al een paar maal getest, maar 'er is geen test geschikt voor deze jongen'. Daarom wil het team Nabil naar een school voor speciaal onderwijs sturen. 'Hij zal wel zwakbegaafd zijn', besluit zij, ook al omdat hij geen enkel contact heeft met zijn Marokkaanse medeklasgenoot.

Ik zit vol vragen, maar de klasseleerkracht denkt nu in de les te moeten ingrijpen, omdat er iets mis dreigt te gaan. Nabil is namelijk plotseling hard gaan lachen, met als gevolg dat alle kinderen verwonderd van hun werk opkijken en door elkaar gaan praten. Nabil is inmiddels opgestaan en loopt met zijn touw naar het raam. De klasseleerkracht gaat naar hem toe en roept: 'Nabil, ga zitten!'. Zij wordt vreselijk boos als hij dat niet doet en haar toevoegt: 'Donder op!' Voordat zij een tweede poging heeft kunnen wagen Nabil op zijn plaats te krijgen, is hij op de grond gaan zitten en heeft het touw aan een verwarmingsbuis vastgeknoopt. Met vliegensvlugge vingers begint hij te werken, waarbij het gepriegel met de multo-mapjes in het niet valt.

Ik merk dat Ellen naar me kijkt. Zij maakt een gebaar van 'wat moet ik doen?' Ik ken haar goed genoeg om te weten dat zij dit aan kan, en gebaar terug: 'verzamel de kinderen om hem heen'. Op dit moment voel ik waarom ik pedagoog ben geworden. Tussen ons is een pedagogische relatie ontstaan, waarin gebaren de taal van de stilte spreken. Ellen nodigt de kinderen uit in een kring om Nabil te gaan staan, om te zien hoe hij het doet. "Hij is veel verder dan wij", zegt zij. Als Nabil het geschuifel om zich heen merkt, kijkt hij verlegen op en wil stoppen, maar Ellen spoort hem aan door te gaan. Zij laat hem bepaalde handelingen langzaam over doen, zodat iedereen kan zien hoe het gaat. Dan vraagt zij de kinderen ergens in het lokaal ook zo'n plekje te zoeken en het zelf te proberen. Samen met Nabil maakt zij van tijd tot tijd een ronde door de klas en geeft hem, waar nodig, gelegenheid kinderen die in de knoop zijn geraakt te helpen.

De les is een succes. In de eerste plaats voor Ellen, die hier een enorme prestatie levert. Zij ervaart wat het is om plotselinge beslissingen te leveren, te improviseren, maar vooral om afstand te moeten nemen van haar goed doorwrochte lesvoorbereiding, die alleen nog maar ballast zou zijn, als zij daaraan strak had willen vasthouden. Op pre-reflexieve wijze kiest voor de geleefde ervaring die haar opent voor een werkelijk respectvolle ontmoeting met Nabil. Ook voor hem is de les een succes, omdat hij op hetzelfde moment een groot deel van zijn zelfvertrouwen hervindt. Zijn ogen spreken boekdelen.

Tijdens het nagesprek spreek ik het vermoeden uit dat Nabil jarenlang in een tapijtfabriek gewerkt heeft, tot het moment waarop hij niet meer bruikbaar was, omdat zijn vingers te dik werden voor het fijnmazige stramen. Nu heeft hij voor het eerst, na een half jaar, kunnen laten zien wat hij waard was. Zijn 'donder op!' aan het adres van de klasseleerkracht had niet die betekenis die zij eraan toekende. Het was waarschijnlijk het enige Nederlands waarover hij beschikte, juist omdat dat zo vaak tegen hem was gezegd.

Als ik enkele weken later in dezelfde klas terugkom, zie ik verschillende 'kunstwerkjes' van Nabil hangen. Hij is daar erg trots op. Zijn situatie is geheel gewijzigd. Samen met Ellen is hij een taalprogramma begonnen, dat op zijn specifieke situatie is afgestemd. Het resultaat is verbluffend. Hij kan zich redelijk verstaanbaar maken en verstaat de anderen, maar wat belangrijker is: omdat hij in zijn bestaan is aangesproken, hoort hij er bij, ondanks zijn leeftijd. Hij wordt gezien, is iemand 'geworden'. Hij is toegankelijk geworden, of zoals de klasseleerkracht het later uitdrukte: 'ik kan nu met hem lezen en schrijven', wat met recht in een dubbele betekenis mag worden opgevat.

In het verhaal over Ellen wordt de ontmoeting op niet-geconstrueerde wijze manifest. Alle zorgvuldig opgestelde schriftelijke lesvoorbereidingen ten spijt voltrekt de pedagogische situatie zich volkomen onvoorspelbaar en spontaan. Als zij krampachtig de geplande les had willen voleindigen, zou aan een belangrijk aspect van de intercultureel pedagogische ontmoeting voorbij zijn gegaan. Juist in het onvermoede, in het toevallige ligt de tussenwereld voor beide partijen gereed en hoeft alleen maar betreden te worden. De inzet is dan optimaal en het is niet nodig die van buitenaf te activeren of te stimuleren: er ontstaat een intrinsieke motivatie tot adequaat

pedagogisch handelen. In dit houdingsaspect, dat de kern vormt van een projectmatige onderwijs- en opvoedingsopvatting, moeten de mogelijkheden tot intercultureel pedagogische attitudevorming worden gezocht.

In wezen is de situatie van Nabil niet anders dan die van Nesrin. Dat blijkt uit het verhaal dat zij vertelt in het artikel 'Het gebeurde in het westen', over haar eerste onderwijservaringen.<sup>7</sup> Zij geeft aan hoe moeilijk het was het Nederlands zodanig te beheersen dat zij de lessen op de PABO kon volgen en zich tijdens haar stage verstaanbaar kon maken. Nesrin kwam daardoor aanvankelijk niet aan inhoudelijke zaken toe: "Later in het tweede en derde jaar werd ik me bewust van het feit dat ik Turkse kon blijven op een Nederlandse school. Het werd me duidelijk dat ik niet alleen een (taal)achterstand had, maar ook op een aantal gebieden een voorsprong op de Nederlandse studenten. Ik ging me interesseren voor intercultureel onderwijs en de lessen in eigen taal en cultuur". Dit inzicht is van veel belang: Nesrin hoeft niet alleen te ontvangen, zij heeft ook haar specifieke kwaliteiten te geven. Het chiasme kan in werking treden. Of dit ook gebeurt is nu geheel afhankelijk van de andere partij die oog voor haar 'voorsprong' moet hebben.

Nesrin is een voorstandster van onderwijs in eigen taal en cultuur. Zij had al aan den lijve ervaren hoe haar jongste zusje op de kleuterschool langzamerhand het Turks verloor. Eerst begon zij de Turkse woorden op z'n Nederlands uit te spreken, gevolgd door ernstige communicatieproblemen met haar ouders: "Kennis van de eigen taal en cultuur is tevens nodig om goed te kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving. (...) Wanneer het kind zich bewust is van zijn achtergrond kan het beter functioneren in de Nederlandse samenleving". Nesrin maakt een onderscheid tussen 'acceptatie' en 'aanpassing': "Ik gebruik bewust niet de term 'wederzijdse aanpassing' omdat ik vind dat mensen met een verschillende culturele achtergrond kunnen samenleven zonder zich aan elkaar aan te passen. Met aanpassen bedoel ik het overnemen van culturelementen. Het gaat er volgens mij veel meer om dat de mensen binnen een multiculturele samenleving elkaars verschillen accepteren". Als voorbeeld geeft zij het verschil in het vieren van feesten: "Ieder geloof heeft eigen aspecten om te vieren. Dat moeten de kinderen accepteren en er valt niets aan te passen". Vanuit haar eigen praktijk ervaart zij echter bij veel Nederlandse leerkrachten een negatieve houding, die de verwezenlijking van haar idealen blokkeert.

Ook in het tijdschrift 'Samenwijs'<sup>8</sup> komt de nota via een gesprek met Nesrin uitgebreid aan de orde: "De eerste noodkreet kwam vorig jaar van een groepje studenten aan de Rijks Pedagogische Academie in Utrecht". Weer spreekt Nesrin van het gebrek aan medewerking van veel van haar docenten die haar 'meerwaarde' niet wisten te honoreren. Tevens benadrukt zij de eenzijdige visie op interculturaliteit en het probleemkarakter dat altijd aan onderwijs aan allochtonen verbonden lijkt: "De buitenlandse studenten worden dan alleen gezien in het licht van wat ze niet kunnen; men gaat voorbij aan hun kennis over bepaalde etnische groepen en de waardevolle bijdrage die ze zouden kunnen leveren aan het intercultureel onderwijs". Als voorbeeld noemt zij haar bijdrage aan het omzetten van het eerste deel van de aanvankelijke leesmethode Ceasar in het Turks: "Dat is niet gewoon een kwestie van vertalen. Er moet een analyse van het Turks aan voorafgaan. Zou je simpel gaan vertalen, dan kom je uit op méér-lettergreppige woorden of op woorden die dezelfde klinker hebben". Daarnaast maakte zij spelletjes en verhalen die bij de Turkse Ceasar-woorden pasten. Voor studenten is dit een zeer leerzame activiteit, die bovendien zinvol is vanwege de effecten ervan in de onderwijspraktijk.

Nesrin verzoekt of deze activiteit mag meetellen voor haar examen. Met veel moeite krijgt zij toestemming. Toch wordt deze waardevolle ervaring tot haar teleurstelling ondergewaardeerd; er wordt amper een voldoende voor gegeven. "De leraar beseft niet hoe moeilijk het is", besluit Nesrin. 'Samenwijs' concludeert: "Dit voorbeeld laat zien hoe moeilijk het voor een Nederlandse docent is prestaties op het terrein van het OETC goed te beoordelen. Hierdoor wordt er bij buitenlandse studenten alleen maar gekeken naar wat ze niet kunnen (het Nederlands) en wordt er voorbij gegaan aan wat ze wel kunnen".

Nesrin is samen de academie binnengekomen met Durdane, eveneens een Turkse studente, die vanuit haar meer behoudende gezinsachtergrond minder gemakkelijk contacten durfde te leggen met de Nederlandse medestudenten. Bijna niemand wist van haar voortdurende strijd tegen haar vader en het dreigende huwelijk dat hij voor haar had gearrangeerd. Durdane ontvluchtte uiteindelijk het ouderlijk gezin en ging in een andere stad samenwonen met haar vriend, die zij zelf had gekozen. Toen ik enige tijd later voor haar huwelijk uitgenodigd werd, schreef ik de volgende herinnering:

## Durdane

Op het punt staand een bezoek aan een stageschool te gaan afleggen, komt ik in de hal van het academiegebouw Durdane tegen. "Ik zocht je overal", roept ze opgewonden. Ik kijk haar verbaasd aan. "Waarom ben je op de academie", vraag ik, "je zou toch vandaag naar je nieuwe stageschool?" De tranen springen in haar ogen. "Ze willen me niet hebben", is het enige wat ze nog kan uitbrengen. Ik zie dat ze radeloos is, haal koffie en ga met haar in een leeg lokaal zitten om haar te laten vertellen wat er is gebeurd.

Durdane was die ochtend naar haar nieuwe stageschool gegaan. Ze was erg zenuwachtig geweest omdat ze wist dat haar Nederlands nog lang niet vlekkeloos was, maar aan de andere kant verheugde ze zich erop, omdat ze wist dat er veel Turkse kinderen op die school waren. Bovendien was het op de vorige stageschool prima verlopen en had ze veel geleerd.

De directeur van de school had haar vriendelijk ontvangen en haar in kennis gebracht met de klasseleerkracht die haar deze periode als haar stagementor zou begeleiden. Tot de pauze had ze achter in de klas gezeten en enkele observaties verricht. In de pauze had de leerkracht gevraagd of ze daarna iets over zichzelf wilde vertellen en een stukje wilde voorlezen. Durdane had daar niet op gerekend, zo direct de eerste keer al, maar ze had niet durven weigeren.

Het was geen succes geweest. Omdat ze zich nog niet op haar gemak voelde, had ze nauwelijks uit haar woorden kunnen komen. Zelfs het voorlezen, dat ze anders zo leuk vond, ging niet goed. Ze maakte veel fouten en de kinderen lachten haar uit, maar het ergste was dat de leerkracht daar niets van zei. Hij had helemaal niets gezegd, alleen maar gekeken. In de middagpauze moest ze bij de directeur komen. Hij vertelde dat ze maar naar huis moest gaan, omdat de klasseleerkracht haar niet meer in de klas wilde hebben. De stagecoördinator moest maar naar andere stageplaats uitkijken.

Ik ben verbouwereerd en woedend tegelijk. Daarom besluit ik niet onmiddellijk de telefoon te pakken, maar eerst in een brief mijn ongenoegen te uiten en aan te kondigen nog diezelfde week een gesprek te willen. Mijn eerste taak is Durdane te troosten, die er verslagen bijzit. Ik beloof haar uit te zoeken wat er precies aan de hand is en raad haar aan maar naar huis te gaan. Iets anders is er voor haar op dat moment toch niet te doen.

Enkele dagen later vindt het gesprek tussen de directeur, de klasseleerkracht en mij plaats. De leerkracht maakt een geagiteerde indruk. Hij heeft zich geërgerd aan mijn brief, met name op het punt waarop ik zijn verantwoordelijkheid aan de orde stel. Hij is juist van mening dat wij als opleidingsinstituut onze verantwoordelijkheid niet kennen door studenten aan te nemen die het Nederlands niet perfect beheersen, en zegt letterlijk: "Als dat Turkse meisje een Nederlandse onderwijsbevoegdheid krijgt, lever ik de mijne in. Het is een degradatie van mijn bevoegdheid, van mijn beroep".

Ik ben met stomheid verslagen. De leerkracht merkt dat en maakt daar misbruik van door op agressieve wijze mij uit te lokken tot beschuldiging van discriminatie. Ik voel dat ik op mijn hoede moet zijn en vraag hem waarom hij wil weten of ik vind dat hij discrimineert. Hij antwoordt dat hij in dat geval een aanklacht tegen mij wegens belediging zal indienen bij de onderwijsinspectie. Ik begrijp dat verder praten geen enkele zin heeft en dat het beter is onze allochtone studenten niet meer naar deze school te sturen.

Het is moeilijk naderhand met Durdane over het incident te praten. Ze zwijgt er liever over, maar duidelijk is dat haar gevoel van eigenwaarde is aangetast. Ook speelt waarschijnlijk een gevoel van schaamte een rol. De gebeurtenissen zijn indringend geweest en bepalen de keuzes die zij maakt in sterke mate. Dat blijkt als zij in conflict komt met haar ouders, de opleiding de rug toekeert en zich uiteindelijk met haar echtgenoot elders vestigt. Niet elk verhaal is een succesverhaal. Ook niet dat van Meriam, een Marokkaanse studente. Zij heeft zich niet als lid van de projectgroep aangemeld, maar aan alles merk ik dat zij de gebeurtenissen rond de groep oplettend van een afstand volgt. Ook weet ik dat het niet goed met haar gaat, maar Meriam is iemand die niet gemakkelijk laat kennen en niet gauw om hulp roept. Ze verzuimt veel.

## Meriam

Op een dag ontvang ik een brief van haar:

Ik weet niet hoe ik beginnen moet. Ik ben niet naar onze afspraak gekomen. Ik schaam me zo erg, dat ik je eigenlijk niet durf te spreken. Het gaat nog steeds niet goed met me. Ik praat met niemand meer. Ik vind het steeds moeilijker worden om met mensen om te gaan. Ik ben heel wantrouwend geworden. Ik heb angst voor iedereen en ik trek me steeds meer terug in mezelf. Ik ben nooit op m'n gemak als ik naar een leraar toe moet. Er schijnt geen einde aan te komen. Het wordt steeds erger. Ik ben zo gespannen, dat ik hoofdpijn krijg. Ik weet niet wat ik moet doen. Ik heb nog geen uitgesteld examen aangevraagd, omdat ik niet naar de dokter durf. Ik ben bang dat hij me niet begrijpt. Wat moet ik nu? Ik wou dat ik gewoon kon zijn.

Het probleemgeval, Meriam.

Ik vat deze brief op als een signaal, een noodkreet. Meriam roept om hulp, maar het probleem is dat de meeste van mijn collega's haar hebben afgeschreven: 'al is Meriam intelligent en beheerst ze het Nederlands uitstekend, ze is lui, ze komt geen enkele afspraak na, ze neemt geen enkel initiatief, ze verzuimt te veel, ze stelt geen enkele vraag op de les etc.' De docenten voelen zich daarom niet geroepen nog meer energie in haar te steken. Vanwege haar intelligentie en goede Nederlandse spreekvaardigheid had men het indertijd niet nodig gevonden haar extra begeleiding te geven. Het feit dat het nu mis gaat heeft volgens de docentenvergadering niets met haar Marokkaanse afkomst te maken: het is een karakterkwesie. Aan het eenmaal genomen besluit Meriam als elke willekeurig andere Nederlandse student te behandelen hoeft niet te worden getornd.

Op een enkele maanden eerder afgelegd huisbezoek, toen Meriam weer eens een week zonder bericht afwezig was, werd mij duidelijk in welk isolement zij leefde. Vrienden of vriendinnen had Meriam weinig. Vader werkte 's nachts. Ze kende hem nauwelijks. Moeder, die bij het bezoek aanwezig was, herhaalde voortdurend de enige Nederlandse woorden die zij kende: 'problemen, problemen'. Een wat oudere, geesteszieke broer, over wie Meriam nooit met mij gesproken had, liep in de voorkamer heen en weer, zorgvuldig achter de vitrage van de buitenwereld afgesneden. Hij kwam nooit buiten. Ik besepte dat mijn lessen 'speciaal onderwijs' pijnlijk voor Meriam moeten zijn geweest. Ze was erg in de war en hilde steeds. Ze wilde haar studie stoppen en gaf de schuld aan docenten en medestudenten, die haar in de steek zouden hebben gelaten.

Toch verscheen zij enkele dagen later weer. Wij legden voor de komende maanden een aantal afspraken vast en ik stelde haar voor een dagboekje bij te houden. Aan de hand daarvan zouden wij beter konden bespreken waar en wanneer het mis ging. Maar al vanaf de eerste dag was dat laatste het geval. Meriam volgde alleen de lessen van docenten in wie ze vertrouwen stelde. Degenen die haar in de les misten signaleerden haar echter wel en riepen haar op het matje, met als gevolg dat ze weer wegbleef. Omdat ik wist dat praten nu geen zin meer had besloot ik een andere strategie te volgen: ik schreef haar een brief, waarin ik nogmaals mijn hulp aanbood. Aanvankelijk kwam er geen enkele reactie; weken lang hoorde ik niets. Toen was er plotseling de bewuste brief.

Ik schrijf onmiddellijk terug en probeer haar weer te stimuleren. Het helpt: in september meldt Meriam zich opnieuw aan, al hebben de meeste docenten grote bezwaren tegen haar aanwezigheid. Wegens het vele verzuimen moet zij het hele jaar overdoen. Ik ben blij dat ze het daarmee eens is, maar het duurt niet lang. Ik voel dat ze mij ontwijkt. Meriam kijkt langs mij heen en wil geen afspraken maken. "Ik red me wel", zegt ze, maar dat gebeurt niet. Na drie maanden is de situatie weer even hopeloos als een jaar tevoren. Weer verdwijnt ze; nu voorgoed.

Als ik later een aantal malen telefonisch contact met haar probeer op te nemen, stuit ik op een muur van onwil vanuit de familie. Vader slaapt, moeder krijg ik niet aan de lijn. De 'neef' die ik mij steeds te woord staat, vertelt dat Meriam niet meer thuis woont; zij is getrouwd. Haar telefoonnummer kan ik niet krijgen, maar hij zal met haar echtgenoot overleggen. Als ik een week later terugbel, hoor ik dat ik Meriam niet mag spreken of ontmoeten en moet ophouden contact met haar te zoeken.

Het is Meriam niet gelukt de verstikkende invloed van haar milieu te ontvluchten. Haar schoolloopbaan leek zo veelbelovend. Een intelligente, sympathieke leerling, die zonder moeite de basisschool en havo doorloopt. Zelfs het eerste opleidingsjaar gaat prima. Men is van mening dat zij zich 'uitstekend aanpast' en daarom geen specifieke begeleiding nodig heeft. De regelingen die voor andere allochtone studenten gelden zijn niet op haar van toepassing. In het tweede jaar beginnen de problemen. De studenten krijgen steeds meer verantwoordelijkheid en moeten veel initiatieven nemen. Meriam heeft daar moeite mee: "Ik ben het niet gewend om docenten aan hun jasje te trekken, om een afspraak te maken en voor mezelf op te komen". De zelfstudiepakketten zijn een ramp voor haar en langzamerhand glijdt Meriam af. Ze begint de groepsbijeenkomsten op de opleiding te mijden en blijft steeds vaker thuis. Als haar luiheid en desinteresse verweten wordt, is het snel voorbij. Haar weerstand tegen docenten die haar links laten liggen wordt steeds groter. Meriam weet dat ze niet lui is en belangstelling heeft voor haar toekomstig beroep, maar middelen om zich te verdedigen heeft ze niet.

Meriam is niet alleen het slachtoffer van haar Marokkaanse afkomst, maar lijdt ook vanwege de kortzichtige Nederlandse aanpak, die gebaseerd is op het idee dat migratieproblematiek in eerste instantie een taalprobleem is. Ook dat is het chiasme, maar dan in negatieve zin. Het verhaal van Meriam laat zien hoe het schijnchiasme werkt, zodat er geen positieve tussenwereld kon ontstaan. Wat zij nodig had was een begeleiding die haar in haar bestaan aansprak en haar weerbaar had gemaakt in een cultuur, die ondanks haar uitstekende beheersing van de taal, vreemd voor haar bleef.

### \*3\*Slot

De meeste kans tot een geslaagde (interculturele) ontmoeting wordt geboden als aan de voornaamste voorwaarden tot integratie en wederkerigheid voldaan is: het soepele functioneren van het scharnier en de kruisgewijze werking van het chiasme. Zoals elke leerkracht, als het goed is, 'onbewust' weet heeft van die momenten waarop het in de pedagogische situatie 'klikt', zo kennen kinderen elkaar op pre-reflexieve wijze. Het verschil is dat dit bij kinderen nog geheel spontaan en vanzelfsprekend verloopt: zij 'zijn beleving'. In onze volwassen ontmoetingen zijn wij dit vrijwel verleerd; ons moet dat gevoel weer worden bijgebracht. Een projectmatige aanpak maakt het mogelijk de 'afgeleerde' openheid tot het betreden van de tussenwereld, los van dirigisme of van bovenaf opgelegd onnatuurlijk constructiedenken, opnieuw 'aan te leren'. Door aanstaande leerkrachten dat bewustzijn bij te brengen is voldaan aan de voorwaarden die kunnen bewerkstelligen dat zij in hun latere beroepspraktijk weten dat het niet voldoende is alleen 'naast' kinderen te staan, maar vooral in een circulaire relatie 'met' hen te zijn.

Trouw blijvend aan de fenomenen zoals die verschijnen hebben de beschrijvingen uit dit hoofdstuk van enkele momenten uit de pedagogische situatie een enorme kracht. Ook waar kinderen en adolescenten leven in niet direct voor de hand liggende omstandigheden moeten leerkrachten en docenten nabij zijn, al zijn zulke cultureel bepaalde situaties hun wezensvreemd. In die zin hebben deze beschrijvingen een transsituationale consistentie in de betekenis die Giorgi daaraan geeft. Daarom zijn deze situaties voor ons als intersubjectieve factor van de tussenwereld herkenbaar. Respect en acceptatie van de ander, die in wezen vreemd voor ons is, maakt reflectie op een op intermondialiteit gestoelde interculturele ontmoetingspedagogiek mogelijk. Dat zal in het volgende hoofdstuk gebeuren.

### NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 3

1... 'Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij', 36e/37e jrg, no.370/371, juni/aug.1978, p.22 ev.; 37e jrg, no.372, sept. 1978, p.12 ev.; 37e jrg, no.376, jan. 1979, p.6 ev.

2... Hier zij verwezen naar Lanteri Laura, die in zijn studie '*Fenomenologie en psychiatrie*' stelt dat een juiste fenomenologische houding van eminent belang is voor het goed functioneren van de psychiatrie. Er is echter ook een 'gevaar' aan verbonden: brengt men deze houding eenmaal in praktijk, dan is er geen weg meer terug, en: "(...) kunnen zij hun werk niet meer uitoefenen alsof er niets gebeurd zou zijn" (Lanteri Laura, p.85).

3... Van de Hulst, W.G., '*In 't Kraaiennest*', Baarn z.j. 4e druk.

4... Over Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij, 42e jaargang, extra nummer, dec. 1983, pp.26/30: J. ten Thijsse, '*Applaus voor meester Tonga*'.

5... Het betreft de nota: '*De problematiek van de buitenlandse studenten op de pedagogische academies*', door Nesrin Asci, Ad Goenee, Robert Mentink, onder begeleiding van Siep Kooi, juni 1983.

... Over vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij, 42e jaargang, no.3, dec.1983, p.26 ev. zowel de PSP als de CPN telden hierover vragen aan de Staatssecretaris. Zie hiervoor eindverslag van de vaste Commissie voor onderwijs en Wetenschappen, datering 1982-1982, 17659, no.6, vastgesteld op 30 juni 1983.

7... Over vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij, 43e jaargang no.5, mei 1984, pp.10/12; N.Asci, '*Het gebeurde in het westen*'.

8... Samenwijs, 4e jrg. 1983/84, no.10, p.272 ev.



Er bestaat in het onderwijs wellicht geen term die zwaarder beladen is dan het poly-interpretabele begrip '*intercultureel onderwijs*'. Desondanks heeft dit begrip in de loop der tijd vrijwel overal ingang gevonden. Regelmatig zijn pogingen tot definiëring ondernomen, maar enige consensus daaromtrent is nooit bereikt. Grofweg zijn er twee interpretaties te onderscheiden: een cognitieve benadering waarin '*intercultureel onderwijs*' als *leerprincipe* beschouwd wordt, naast een belevingsgerichte opvatting die het cognitieve overstijgt en het *houdingsprincipe* primair stelt. Beide interpretaties staan lijnrecht tegenover elkaar. Zo zou het houdingsaspect verdedigd worden door idealisten die niet tot een concrete interculturele vormgeving van het onderwijs kunnen komen, terwijl omgekeerd voorstanders van een cognitieve benadering van '*intercultureel onderwijs*' verweten wordt te weinig kindgericht te zijn.

Deze haaks op elkaar staande opvattingen, waarin een tegenstelling tussen 'hoofd' en 'hart' te herkennen is, belemmeren de mogelijkheden tot het ontwikkelen van een intercultureel georiënteerde ontmoetingspedagogiek, met als gevolg dat deze - behoudens incidentele pogingen - nauwelijks is gerealiseerd. Toch onderkent men veelal dat veranderende maatschappelijke omstandigheden en een gewijzigd onderwijs- en opvoedingsdenken hand in hand gaan. In dit hoofdstuk worden deze dynamische processen belicht tegen de achtergrond van Merleau-Ponty's wijsgerige interpretatie van het concept van de 'intermonde', met het doel beide controversiële opvattingen van hun extremiteiten te ontdoen en voorwaarden te scheppen voor een beter begrip van de intercultureel pedagogische ontmoeting.

Een probleem is dat wij van een term gebruik moeten maken die veel weerstand en onbegrip oproept. Al wordt de term '*intercultureel onderwijs*' nog geen kwart eeuw gebezigd, nu reeds kan van een zekere 'erfelijke belasting' worden gesproken. Dat zou ervoor pleiten een andere terminologie te overwegen.<sup>1</sup> Omdat dit vanwege de voorgeschiedenis en de in zwang geraakte betekenissen binnen de pedagogische literatuur waarschijnlijk tot nog grotere begripsverwarring zal leiden, wordt de term '*intercultureel onderwijs*' in deze studie aangehouden en van nieuwe betekenissen voorzien. Deze intermondiale rehabilitatie heeft tot gevolg dat er een verschuiving optreedt van '*onderwijs*' naar '*opvoeden*' en '*ontmoeten*'. '*Intercultureel onderwijs*' (ICO, zoals de gebruikelijke afkorting luidt) wordt dan geïnterpreteerd in de richting van het '*intercultureel opvoeden*' of de '*interculturele ontmoeting*'.

In de loop van deze studie is steeds duidelijker aan het licht gekomen dat de kern van de interculturele problematiek het best omschreven kan worden in termen van ontmoeting, ontmoeting, communicatie, gesprek, dialoog. Op het brede terrein van de interculturaliteit mankeert het echter aan eensluidende theorievorming en methoden van onderzoek. Sinds migratie problematisch werd, zijn voortdurend interculturele theorieën en modellen ontworpen, maar de diversiteit daarvan werkte versluisend en belemmerde de ontwikkeling van een daadkrachtig intercultureel ontmoetingsbeleid, dat in alle sectoren van de samenleving zou kunnen functioneren. Wie zich in dit diffuse gebied wil begeven, begint al met een achterstand. Gelukkig is dit terrein onlangs in kaart gebracht door Shadid, die door middel van een intercultureel grondslagenonderzoek een gids ontwierp om gebruikers te helpen hun weg te vinden in de immense doolhof die 'interculturaliteit' heet, en het kaf van het koren te scheiden.

Uit het bovenstaande kan men opmaken dat dit hoofdstuk in twee delen opgesplitst zal worden, die beide 'interculturaliteit' tot onderwerp hebben. In de eerste plaats betreft het hier een kritische, intermondiale beschouwing over de achtergronden van een systeemtheoretische benadering van '*interculturele gespreksvoering*' of '*interculturele communicatie*' zo men wil (paragraaf 1). Vervolgens komt de meer specifieke betekenis van 'interculturaliteit' met betrekking tot het zogenaamd '*intercultureel onderwijs*' aan de orde. Begonnen wordt met het expliciteren van de knelpunten die zichtbaar worden wanneer er ten aanzien van dit onderwerp geen duidelijkheid bestaat over de leerstof- of houdingsaspecten, die aan de keuze voor de interculturele ontmoeting ten grondslag liggen, met als gevolg dat het zicht op de opvoedingswerkelijkheid zoek raakt (paragraaf 2). Dan worden enkele aspecten van dit onderscheid nader uitgewerkt en geproblematiseerd (paragraaf 3), terwijl daarna de cognitieve benadering van '*intercultureel onderwijs*' aan een intermondiale analyse wordt onderworpen (paragraaf 4). Een beschouwing over de praktische consequenties sluit dit hoofdstuk af (paragraaf 5).

### \*1\* Intercultureel communiceren: schijn of werkelijkheid

In de loop der tijd is een aantal communicatie- of gespreksmodellen ontwikkeld, in de veronderstelling daarmee de omgang van hulpverleners en leerkrachten met allochtonen soepeler te doen verlopen. Omdat het om ontmoetingen met personen uit andere culturen gaat, spreekt men in het algemeen van '*interculturele modellen*'. Een van de meest bruikbare modellen, het TOPOI-model, staat centraal in de studie '*Interculturele gespreksvoering*' (1994) van Hoffman en Arts, dat zich alleen al vanwege de in de titel genoemde aandachtspunten leent voor een intermondiale analyse. Ten aanzien van het eerste punt echter, het interculturele aspect, valt weinig te zeggen. De auteurs baseren zich voornamelijk op de algemene systeemtheorie van Watzlawick, waarvan zij een 'interculturele' verbijzondering geven (Hoffman en Arts, p.12). Zij besteden weliswaar een interessant hoofdstuk aan het begrip 'cultuur', maar wat in hun visie 'intercultureel' betekent, komt niet aan de orde. Wellicht dat zij dit begrip daarom, behalve in de titel, tussen haakjes zetten.<sup>2</sup> Omdat het bij Hoffman en Arts om gespreksvoering tussen autochtonen en allochtonen gaat, mag vermoed worden dat zij elke interactie tussen deze groepen 'intercultureel' noemen.

Over het tweede punt, de 'gespreksvoering', valt meer op te merken. Het boek is praktisch van aard en in eerste instantie bestemd voor hen die van beroepswege gesprekken met mensen voeren die uit andere culturen afkomstig zijn, zoals (autochtone) hulpverleners en personeelsmanagers. Het geeft richtlijnen hoe zij, zonder fouten te maken of discriminerend over te komen, met allochtonen kunnen communiceren: wat zeg je en wat zeg je niet, hoe laat ik de ander in z'n waarde etc. Wij zouden dat (interculturele) omgangskunde kunnen noemen. Omdat veel voorbeelden uit de pedagogische sfeer afkomstig zijn, is het boek ook interessant voor leerkrachten en opvoeders. In het volgende zullen wij nagaan in hoeverre zij hiervan voor hun praktijk zinvol gebruik kunnen maken.

Uit de inleiding blijkt vanuit welk denkkader Hoffman en Arts opereren: "Uitgangspunt van het TOPOI-model (het door de auteurs ontwikkelde analyse- en interventie-instrument SK)<sup>3</sup> is dat we in elk gesprek - óók met iemand met een andere culturele achtergrond - onszelf kunnen blijven" (Hoffman en Arts, p.12). Deze tendens duikt overal in het boek op: de begrijpende hulpverlener die met behulp van slimme gesprekstechnieken (trucs zo men wil) de migrant te woord staat en zelf buiten schot blijft, zelf niet hoeft te veranderen. Met behulp van geavanceerde technieken weet de hulpverlener de ander zo te sturen dat hij niet alleen zijn eigen belang veilig stelt, maar bovendien een hoger belang dient, immers: "De [Nederlandse] samenleving heeft er zelf belang bij dat zij investeert in allochtonen. Te weinig wordt onderkend dat allochtonen de potentiële werknemers en consumenten van de toekomst zijn, onder andere door de vergrijzing van de autochtone bevolking" (Hoffman en Arts, p.93).

De schrijvers gaan ervanuit dat de samenleving pluralistisch is. Zij trekken daaruit echter een conclusie die geen integratieve kenmerken bevat. Naar hun mening 'aanvaardt en erkent' een pluralistische samenleving 'verschillen tussen mensen en groepen': "Centraal staat de vraag: 'Hoe kunnen we omgaan met die verschillen?'" (Hoffman en Arts, p.93 en 134). Door rekening te houden met verschillen hopen de auteurs dat gelijke kansen voor iedereen mogelijk is (Hoffman en Arts, p.94).

Vanuit intermondiaal oogpunt beschouwd is hierover veel te zeggen: niet de verschillen staan in die optiek centraal, maar de overeenkomsten, hetgeen een geheel andere benadering vereist. Dit betekent niet dat de verschillen ontkend worden; ze moeten op een andere manier worden gehanteerd. Cruciaal in de topologische wijsbegeerte van Merleau-Ponty is het principe dat wij in het spanningsveld tussen 'vreemd' en 'eigen' anders moeten worden om de ander te kunnen 'verstaan'. Hoffman en Arts echter gaan van een ander standpunt uit: zij willen - evenals dat in het eerste deel bij Bleeker en Mulderij geconstateerd werd - 'zichzelf blijven' en zijn daardoor tot het 'gesprek' als tweezijdig ontmoetingsfenomeen niet in staat.

Enkele praktische voorbeelden uit het boek illustreren de eenzijdige gerichtheid van de schrijvers op het gesprek. Zo maken zij gewag van een confrontatie tussen een leerkracht en een vader die niet wil dat zijn dochter van veertien gemengde sportlessen volgt. Eerst moeten de botsende meningen tegen elkaar worden uitgesproken, en vervolgens: "Een tweede handvat is de ander te vragen afstand te doen van het handelingsrecht dat voortvloeit uit zijn kijk op de dingen" (Hoffman en Arts, p.134). De leerkracht moet op begrijpende wijze de kijk van de vader erkennen, hem respecteren en zeggen: "We hebben uw mening gehoord en respecteren die. Gezien het resultaat van de besluitvorming vragen wij u mee te gaan in het genomen besluit" (Hoffman en Arts, p.135). Met

andere woorden: "Dit betekende concreet dat de vader gevraagd werd zijn dochter met de gemengde sportlessen mee te laten doen" (Hoffman en Arts, p.134).

Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe erkenning en respect tonen de verschillen in stand kunnen houden. Bovendien blijkt geen openheid naar het zoeken van mogelijke overeenkomsten. De vader wordt met een kluitje in het riet gestuurd, terwijl de leerkracht (de school) onveranderd de ingeslagen weg kan volgen. Hetzelfde doet zich voor als de schrijvers hulpverleners aanraden niet op een 'waarheidsgevecht' aan te sturen. Dit kan voorkomen worden door de ander het gevoel te geven dat hij erkend wordt: "Iemand erkennen kunnen we doen door stil te staan bij de achtergrond, vanwaaruit hij praat. Dit geeft hem het gevoel dat hij belangrijk is als persoon met een mening" (Hoffman en Arts, p.136).

Intermondiaal beschouwd is hier geen sprake van een gelijkwaardige relatie waarin de twee partijen evenveel recht van (intercultureel) spreken hebben. Met enige voorzichtigheid kan zelfs gesteld worden dat de mogelijkheid van manipulatie dreigt. Bovendien zeggen deze voorbeelden weinig over het feit of ik de ander werkelijk belangrijk vind. Iemand het gevoel geven dat hij belangrijk is, wil geenszins zeggen dat de ander het gevoel hééft dat hij voor de ander belangrijk is. Niet ik hoef de ander het gevoel te geven dat hij belangrijk is; de ander is belangrijk, zowel voor zichzelf als voor mij, en omgekeerd. Pas dan is er van een chiasme sprake.

Zou de leerkracht werkelijk respect hebben voor de mening van de ander, dan had hij het gymnastiek-incident in een breder kader moeten plaatsen: de weigering van de vader op dit ene punt is een uitvloeisel van een scala aan cultureel bepaalde normen die diep ingrijpen in allochtone gezinnen. Door via simpele gesprekstechnieken te proberen afspraken te forceren in een geconstrueerde tussenwereld wordt de ander niet voldoende gekend en gewaardeerd. Ook hier is de stelregel van kracht: zodra er één allochtone leerling de school binnenkomt, verandert de schoolse situatie op slag. Dat houdt een onderwijs- en opvoedingsbeleid in dat geënt is op een intermondiaal ontmoetingsconcept. Soms zal dat betekenen dat er voorlopig dispensatie wordt verleend voor het volgen van de gemengde sportlessen, in andere gevallen zal aangepaste kleding een oplossing zijn. Wat centraal moet staan is de wederzijdse bereidheid tot toenadering. Het benadrukken van de uiterlijke problemen als sportlessen, zwemmen, werkweken of het dragen van hoofddoekjes zijn niet anders dan symptomen die de meningen verharderen.

Van dezelfde aard zijn de richtlijnen die gegeven worden om te bereiken dat de ander zich erkend voelt (bijvoorbeeld bij het gesprek met de vader van wie de dochter is weggelopen): eerst moet de hulpverlener zich inleven in het referentiekader van de vader; vervolgens de eigen kijk invoegen in de kijk van de ander (door te zeggen: 'ik zou me ook zorgen maken, of ik zou ook boos zijn') en tenslotte: "Door zich allereerst in te leven en vervolgens, wanneer de ander zich erkend voelt, de eigen kijk die verschillend is van de ander in te voegen" (Hoffman en Arts, p.190). De hulpverlener zegt dan: 'ik begrijp dat u een goede vader wilt zijn', maar: "Tegelijk vind ik dat u erg streng bent voor uw dochter en haar weinig toestaat" (Hoffman en Arts, p.190). Het commentaar luidt: "Indirect invoegen is op erkennende wijze zodanig vragen stellen dat de ander zelf tot andere inzichten, tot een andere kijk komt" (Hoffman en Arts, p.190). De ander wordt in de waan gelaten dat hij erkend wordt: "Hij moet eerst het gevoel hebben dat zijn ordening, zijn kijk bestaansrecht heeft" (Hoffman en Arts, p.190).

Ook hier is geen sprake van een positieve tussenruimte: er is slechts eenrichtingsverkeer. Door ervan uit te gaan dat de ander het gevoel moet krijgen dat hij (zijn ordening, zijn kijk) bestaansrecht heeft, wordt ontkend dat de ander dat krachtens zijn individualiteit al heeft, en als zodanig zijn anders-zijn als volwaardige gesprekspartner inbrengt. Voor de betreffende vader betekent het 'een goede vader willen zijn' heel wat anders dan voor de hulpverlener. Zijn terechtwijzing is aanmatigend en gaat voorbij aan de achterliggende cultureel bepaalde visies op opvoeden. Pas als die boven tafel komen heeft de hulpverlener recht van spreken. Daarvoor is meer nodig dan een gesprek alleen.

Het laatste instrument van Hoffman en Arts (de I van TOPOI) behelst de begrippen 'inzet' en 'invloed'. Met 'inzet' bedoelen zij de inspanningen en bedoelingen van mensen in hun betrokkenheid naar anderen. 'Invloed' is het effect van deze inzet op de ander. De auteurs geven het voorbeeld van de docent die voor de zoveelste keer naar de juiste uitspraak van de (moeilijk te onthouden) naam van een allochtone student vraagt. De student raakt geïrriteerd. Het commentaar van de schrijvers luidt: "De student ziet niet (...) de goede bedoelingen en de inzet, maar alleen het gedrag van de docent" (Hoffman en Arts, p.182). Uiteraard ziet de student de 'goede bedoelingen en de inzet' van de docent niet, want het is maar zeer de vraag of die er zijn. Intermondiaal beschouwd gaat het hier niet om 'inzet', maar om 'houding', 'attitude'. De docent wil zich misschien wel inspannen om de naam van de

student uit zijn hoofd te leren, maar zonder een positieve intercultureel pedagogische instelling zal hem dat pas na vele keren vragen lukken.

Tenslotte komen de schrijvers met een 'gespreksmodel' dat uit vier fasen bestaat. Als voorbeeld kan de casus 'Spreken is zilver en zwijgen is goud?' dienen. Een docent geeft een leergierige student, die zijn lessen steeds uitstekend voorbereidt, een onvoldoende voor een werkcollege, met als reden: de student zegt tijdens de besprekingen minder dan de anderen: "Bij navraag zegt de docent dat hij die krijgt omdat hij onvoldoende geparticipeerd heeft" (Hoffman en Arts, p.211). Aanbevolen wordt de student in een (intercultureel) begeleidingsgesprek nogmaals uit te leggen wat de bedoeling van een werkcollege is, hem meer Nederlands en studievvaardigheden bij te brengen etc.

Er mag dan bij Hoffman en Arts sprake zijn van een 'gespreksmodel', intermondiaal gezien is dit geen 'ontmoetingsmodel'. De student moet veranderen, de docent hoeft dat niet; hij kan zichzelf blijven. Het is te voorspellen dat door het toedienen van een onvoldoende aan een gemotiveerde student diens motivatie met sprongen zal achteruitgaan. Wil er werkelijk een 'ontmoeting' op gang gebracht worden, dan is het de eerste taak voor de docent zich te verdiepen in de redenen waarom de student zich tijdens de werkcollege's zo bescheiden opstelt. Hij zou in elk geval een voldoende moeten geven voor de kennis die de student over het betreffende onderwerp heeft, en hem vervolgens in voorkomende gevallen op verstandige en gerichte wijze bij de discussies betrekken.

Dankzij onze intermondiale kritiek op het gespreksmodel dat Hoffman en Arts presenteren, leidt hun bijdrage er toe ons af te vragen in hoeverre leerkrachten in de pedagogische situatie werkelijk 'gesprekken' met hun kinderen voeren. Intermondiaal gezien is dat slechts zelden het geval. Kinderen worden 'toegesproken' wanneer zij bijvoorbeeld na wangedrag 'op hun plaats' gezet moeten worden. In het intercultureel pedagogisch ontmoetingsdenken gaat het niet in eerste instantie om 'gespreksvoering', maar om *ontmoeting*, en wel in specifiek wijsgerig-antropologische zin. Het gesprek is slechts één, zij het belangrijk aspect van de ontmoeting. In die zin heeft een pedagogisch gesprek een direct, maar beperkt doel, geldend voor deze ene persoon, in deze ene situatie.

Het gesprek is af te bakenen en onder te brengen in een model of een systeem, zoals Hoffman en Arts met veel praktische voorbeelden doen, maar met het oog op het beschrijven van de intercultureel pedagogische ontmoeting is dat niet genoeg. Deze ontmoeting gaat verder en overschrijdt de grenzen van het loutere gesprek. In het kader van onze op Merleau-Ponty gebaseerde intermondiale opzet is het onjuist de ontmoeting met de ander uitsluitend in geconstrueerde systemen of modellen in te passen. Zelfs slim uitgedokterde stappen bieden geen garantie om tot intersubjectiviteit te komen.

Het is de verdienste van Shadid (hoogleraar interculturele communicatie aan de Katholieke Universiteit Brabant) dat hij in zijn recente standaardwerk '*Grondslagen van interculturele communicatie*' (1998) op kritische wijze een aantal zogenaamd interculturele communicatiemodellen bespreekt. Bij Hoffman en Arts ontwaart Shadid tot op zekere hoogte een interculturele visie, maar hij heeft bedenkingen bij de uiteindelijke toepasbaarheid van het model. Het is daarom zinvol in het volgende enkele hoofdpunten uit zijn betoog de revue te laten passeren. Bovendien is het werk van Shadid voor ons doel waardevol omdat de wederkerigheid van de ontmoeting in zijn visie centraal staat. Het vertoont opmerkelijke overeenkomsten met de stellingen die in het tweede deel betrokken zijn, zoals in het volgende zal blijken. Wel dient nog opgemerkt te worden dat Shadid een wezenlijk intercultureel communicatief probleemgebied, dat van onderwijs en opvoeding, onbesproken laat. Ook stelt hij het wijsgerig grondprobleem van de mogelijkheid van het kennen (ontmoeten) van de ander, niet aan de orde. Dat neemt niet weg dat hij een belangrijke bijdrage levert tot het verhelderen van de complexe interculturele ontmoetingsproblematiek.

Shadid signaleert een overweldigend aantal studies op dit terrein. Zowel nationaal als internationaal is vanuit diverse disciplines over interculturaliteit nagedacht, met als gevolg een onoverzichtelijk geheel van theorieën en modellen, die geen enkele overeenkomst vertonen. Daarom is een interdisciplinaire aanpak vereist, die kan leiden tot een koersverandering op interculturele opleidingen, welke nu vrijwel steeds louter gericht zijn op het verschaffen van informatie over niet-Nederlandse culturen en niet op de factoren die de effectiviteit van het interculturele communicatieproces beïnvloeden (Shadid, p.13). De meeste aandacht gaat uit naar: "(...) de culturele bagage van de cliënt en de wijze waarop deze het verloop van het hulpverleningsproces zou kunnen

bemoelijkken. (...) de sociale achtergronden van de cliënt, de tekortkomingen in de structuur van de instantie zelf, de attitude van de hulpverlener en zijn of haar deskundigheid, worden nergens diepgaand onderzocht" (Shadid, p.13).

Om zijn kritische visie toe te lichten besteedt Shadid veel aandacht aan de beide aspecten die aan interculturele communicatie ten grondslag liggen: cultuur en communicatie, die beide onlosmakelijk zijn verbonden. Shadid neemt afstand van de opvatting als zou cultuur louter groeps cultuur zijn, zonder rekening te hoeven houden met de persoonlijke kenmerken en eigenschappen van de dragers van die cultuur. Door van individuen uit te gaan wordt het mogelijk zicht te krijgen op de processen die een rol spelen bij het tot stand brengen van een geslaagde communicatie. Van beide aspecten volgen hieronder de voor ons voornaamste karakteristieken.

De waarde van Shadids studie is vooral gelegen in het feit dat hij de beperkte opvatting als zou interculturaliteit zich louter tussen alloctonen en autoctonen afspeelen, verlaat. Interculturele communicatie is een breed terrein, dat elk intergroepscontact betreft, zowel intra- als intercultureel. In die opvatting kan elke ontmoeting tussen twee personen uit verschillende sociale of culturele groepen binnen dezelfde samenleving zowel interculturele als intraculturele elementen bevatten: "Op deze manier kan iedere ontmoeting geplaatst worden op een communicatiecontinuüm dat varieert van volledig intra- tot volledig intercultureel" (Shadid, p.15/16, 26, 73 ev., 163 ev.). In die visie kunnen zelfs sommige (nationale) contacten meer intercultureel zijn dan contacten die op internationaal niveau plaatsvinden (Shadid, p.26). Met andere woorden, contacten tussen twee personen die op het eerste gezicht tot verschillende culturele achtergronden gerekend worden, hoeven niet automatisch intercultureel van aard te zijn (Shadid, p.77).

Bovendien rekent Shadid af met de opvatting, die elke interculturele ontmoeting binnen het onderwijs belemmert, als zou kennis van de andere cultuur een noodzakelijke voorwaarde zijn voor interculturele communicatie. Het vermeerderen van kennis omtrent vreemde culturen kan in zijn visie hoogstens voldoende zijn om de verworvenheden van de betreffende groep te beschrijven: "Het verschaft echter geen duidelijk inzicht in de processen die zich binnen de interculturele ontmoetingen voltrekken. (...) In het kader van interculturele communicatie is het betrekken van de affectieve en evaluatieve dimensie van cultuur onontbeerlijk voor het begrijpen van de rol die cultuur speelt als insluitings- en uitsluitingsmechanisme. Wanneer deze dimensies worden verwaarloosd, is het onmogelijk om een compleet beeld of zelfs maar een adequaat beeld te krijgen van wat zich binnen dergelijke ontmoetingen afspeelt" (Shadid, p.34). Deze opvatting, waarin intermondiale aspecten te onderkennen zijn, heeft grote gevolgen voor het omgaan van de allochtone ander. Zo bespreekt Shadid een aantal praktische consequenties rond de problematiek van het cultuurconflict, dat in zijn opzet nu met andere ogen bekeken kan worden: een intercultureel conflict bijvoorbeeld van allochtone jongeren speelt zich niet alleen af tussen hen en autochtone jongeren, maar ook tussen hen en hun (allochtone) ouders (Shadid, p.50).

De verruimde cultuuropvatting van Shadid wordt nog meer zichtbaar wanneer hij zijn hoofdstukken over het begrip 'communicatie' schrijft. Pas dan blijkt wat hij onder 'interculturaliteit' verstaat: interculturaliteit niet onder de noemer van 'cultuur', maar als 'communicatie', immers, 'cultuur is communicatie' en 'communicatie is cultuur' (Shadid, p.105). Ook hier signaleert hij 'een doolhof aan inzichten, definities, theorieën en modellen' (Shadid, p.53). Er zijn honderden definities van communicatie geïnventariseerd en tientallen modellen ontwikkeld. Shadid bestrijdt de meeste van deze definities en modellen, omdat die zich voornamelijk richten op het bestuderen van *cultuurverschillen*, in plaats van op *overeenkomstige* cultuuraspecten (Shadid, p.106).

Shadid omschrijft het begrip 'interculturele communicatie' globaal, en wel 'als het proces van uitwisseling van informatie tussen twee personen die zichzelf in een specifieke context in culturele termen als onderling verschillend definiëren' (Shadid, p.69). De interesse van wetenschappers uit diverse disciplines voor dit studieveld is groeiende, aldus Shadid, met name bij psychologen, antropologen en communicatiewetenschappers. Nog beter zou zijn wanneer deze wetenschappers in interdisciplinair verband nauwer zouden samenwerken.

Van veel belang is Shadids visie op wat hij 'interculturele competentie' noemt: de voorwaarden die nodig zijn om intercultureel te kunnen communiceren. Doorgaans verstaat men daaronder: kennis (van andere culturen) en (sociale) vaardigheden. Shadid is daarover vrij sceptisch: interculturele competentie mag dan een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde zijn voor geslaagde interactie: het vergroot weliswaar de kans op geslaagde communicatie, maar leidt er niet automatisch toe (Shadid, p.85). Hardnekkig is de centrale gedachte 'dat

effectieve communicatie voor een belangrijk deel afhankelijk is van kennis van de specifieke cultuur' (Shadid, p.106). Shadid acht kennis onontbeerlijk, maar dan vooral met betrekking tot 'de situatie waarin de ontmoeting plaatsvindt' (Shadid, p.102). Zo wijst hij erop dat zelfs kennis omtrent de taal geen enkele garantie geeft tot effectieve communicatie: het gaat om de indirecte gevolgen van de taal. "Zelfs wanneer de interactiepartners een derde taal gebruiken in hun conversatie, blijft het verschil in hun moedertalen een wezenlijke rol spelen bij de ineffectiviteit van hun communicatie" (Shadid, p.107). Ook al beschikken twee personen over dezelfde kennis van een bepaalde cultuur, hun communicatieve competentie ten opzichte van de leden van die cultuur is altijd verschillend (Shadid, p.184). Persoonlijkheid, intelligentie, ervaring en vaardigheden van deze personen zijn immers niet identiek.

Tot slot besteedt Shadid veel aandacht aan de praktijk van de interculturele communicatie, met name de dienst- en hulpverlening. Zoals gezegd laat hij de onderwijs- en opvoedingssector onbesproken. Toch kunnen zijn opvattingen ertoe bijdragen onze visie daaromtrent te toetsen en aan te scherpen. Volgens Shadid hebben de vele hulpverleningsmodellen die in de loop der tijd ontwikkeld zijn nauwelijks tot positieve effecten geleid 'noch op het terrein van de theorievorming, noch wat betreft de verbetering van de relatie tussen hulpverleners en hun allochtone cliënten' (Shadid, p.233). Als voornaamste oorzaak daarvan noemt hij het feit dat in vrijwel alle modellen uitgegaan wordt van een statische cultuuropvatting, zonder rekening te houden met sociaal-economische heterogeniteit of de invloed van persoonlijke ervaringen van de groepsleden (Shadid, p.234). Bovendien hebben de meeste modellen een 'culturalistische casuïstische invalshoek', hetgeen niet bevorderlijk is voor de effectiviteit van de interculturele hulpverlening. Shadid spreekt hier van schijnzekerheden en misleidende, averechtse effecten, die door het clichématig denken en het mechanisch handelen tot stand worden gebracht (Shadid, p.239,240).

Ter adstructie van deze visie bespreekt Shadid drie Nederlandse interculturele communicatiemodellen: het model van de communicatiecodes (Eppink), de drie-stappenmethode (het DSM-model) (Pinto) en het TOPOI-model (Hoffman en Arts). Ten aanzien van de beide eerste modellen is het oordeel van Shadid volstrekt negatief: pogingen om via een casuïstische culturele benadering sociaal zeer complexe verschijnselen te behandelen doet naar zijn mening 'de werkelijkheid geweld aan en is gedoemd te mislukken, omdat daarmee onherroepelijk een karikaturaal beeld van de werkelijkheid wordt gecreëerd' (Shadid, p.249).

Over het zogenaamd TOPOI-model is Shadid positiever, zij het met een aantal essentiële restricties. In tegenstelling tot de beide andere, die slechts een culturalistische visie presenteren, hanteren Hoffman en Arts naar zijn mening een 'interculturele' visie. Toch is Shadids eindconclusie ook nu negatief: de auteurs zijn er niet in geslaagd hun beoogde doelstelling waar te maken. "Het model is te complex en daardoor beperkt toepasbaar in directe praktijksituaties. (...) Voorts biedt het model geen inzicht in de specifiek culturele factoren die interculturele ontmoetingen negatief kunnen beïnvloeden. (...) Als het begrijpen van de specifieke situatie steeds moet worden bereikt door het stellen van allerlei vragen aan de communicatiepartner, onttaardt het interculturele gesprek in metacommunicatie (...) met als gevolg dat het doel van de ontmoeting niet effectief aan de orde kan komen" (Shadid, p.252).

Samenvattend stelt Shadid dat de meeste hulpverleningsmodellen mank gaan aan het culturalistische karakter ervan: ze wekken de indruk dat de cliënt en zijn cultuur hét probleem vormen bij het bieden van adequate hulp. De oorzaak daarvan is naar zijn idee te zoeken in de manier waarop de opleidingen aandacht aan deze problematiek schenken. In de eerste plaats is de beschikbare tijd te kort, maar bovendien gaat de grootste aandacht nog steeds uit naar het beschrijven van de oorspronkelijke traditionele cultuur van de betreffende groepen, zonder die te relateren aan de maatschappelijke omstandigheden: "Er wordt geen rekening gehouden met hun nieuwe ervaringen in de ontvangende samenleving die, zoals eerder is gesteld, een onlosmakelijk onderdeel vormen van hun cultuur" (Shadid, p.253).

Om deze opleidingssituatie te verbeteren stelt Shadid een aantal veranderingen voor, waaronder het verbeteren van empathische vaardigheden. Daaronder verstaat hij: het bewustworden van de eigen vooroordelen, het leren inzien van de culturele overeenkomsten, zonder daarmee de verschillen uit het oog te verliezen, en tenslotte het leren denken in een breed perspectief met betrekking tot de oorzaak van geconstateerde misverstanden tussen hulpverlener en cliënt: "Dit vereist het vermogen om bij het begrijpen van het gedrag van de cliënt de culturele bril tijdelijk af te doen (...)" (Shadid, p.259,260).

Op dit punt raakt Shadid - in intermondiale zin - de diepere lagen van de interculturele problematiek. Shadids

grondslagenstudie draagt weliswaar in sterke mate bij tot het zoeken naar oplossingen om de effectiviteit van de interculturele communicatie te verhogen, maar biedt te weinig systematische perspectieven om de hulpverlener (in ons geval: opvoeder, leerkracht) te helpen in te zien hoe, en vooral waarom, hij zijn 'culturele bril' af moet zetten, afgezien nog van het feit of dit al dan niet 'tijdelijk' moet gebeuren. Daartoe zouden de intercultureel communicatieve grondslagen, die Shadid biedt, ingebed moeten worden in een diepgaander wijsgerige reflectie op de mogelijkheden tot het kennen van de ander. Zo beschouwd vormt het fenomenologisch concept omtrent de tussenwereld in het tweede deel een zinvolle, fundamentele aanvulling op Shadids overwegingen met betrekking tot de interculturele communicatie.

#### \*2\* Intercultureel onderwijs: leerstof of houding

Wenden wij ons vervolgens tot het tweede aspect van interculturaliteit: onderwijs en opvoeding. Het is de dissertatie van Schreuder '*Algemene vorming in een multiculturele samenleving*' (1995) die mogelijkheden biedt vanuit een intermondiaal perspectief nader op de meer onderwijskundige aspecten van interculturaliteit in te gaan. Schreuder heeft weliswaar een kritische houding tegenover de vaak krampachtige overheidsreacties op de door migratie veroorzaakte veranderingen in de maatschappij, maar lijkt terug te schrikken voor de gevolgen van haar kritiek. Zij komt uiteindelijk met voorstellen die de problematiek niet echt oplossen.

Schreuder bekritiseert de visie die de WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) heeft op de gevolgen van multiculturaliteit voor de samenleving fel. Van basisvorming, die uitgaat van een 'gedeelde cultuur', zou bij de WRR niets te merken zijn: "Hier doet zich de inconsequentie voor dat in de beschrijving van de inhoud van basisvorming de WRR lijkt af te stevenen op een *mono*-culturele samenleving, terwijl in de doelstellingen van basisvorming wordt gesproken van de *pluriforme* samenleving" (Schreuder, p.51). Met termen als 'onduidelijk' of 'verbazend' geeft Schreuder te kennen dat zij zich in hoge mate verwondert over het feit dat in de gekozen onderwijsinhouden weinig terug te vinden is van toenemende multiculturaliteit. Bovendien speelt de WRR naar haar mening niet in op het idee van 'intercultureel onderwijs', terwijl de etnisch-culturele pluriformiteit van de samenleving in het onderwijs voor *alle* leerlingen juist op dat punt zichtbaar zou kunnen worden gemaakt: "Echter, de cultuuroverdragende functie van het onderwijs wordt door de WRR versmald wanneer de aandacht expliciet gericht wordt op de etnische en culturele minderheden" (Schreuder, p.51).

Intermondiaal gezien is het de vraag is of dit zo 'onduidelijk' of 'verbazend' is als Schreuder schetst. Immers, waar nog nauwelijks in wijsgerig-antropologische zin over deze problematiek nagedacht is, zullen moeilijk hanteerbare fenomenen als een 'gedeelde cultuur' of het omgaan met 'pluriformiteit' als maatschappelijk gegeven, in nevelen gehuld blijven. Eigenlijk geeft Schreuder dat zelf aan als zij de overvloed aan literatuur over deze onderwerpen signaleert: "Veelal gaat het hierbij om empirisch onderzoek met een beperkte vraagstelling en een direct praktisch belang, waarbij theorievorming en reflectie op theoretische problemen niet of nauwelijks aan de orde komen" (Schreuder, p.52).

Met betrekking tot het 'intercultureel onderwijs' - door haar het 'stiefkindje' van het onderwijsbeleid genoemd - noteert Schreuder eenzelfde 'onduidelijkheid' (Schreuder, p.58). De oorzaak daarvan zou enerzijds liggen in 'het feit dat het ontbrak aan duidelijke richtlijnen', terwijl er anderzijds 'onvoldoende draagkracht binnen het onderwijs zelf' bestond (Schreuder, p.60). Deze constatering is ongetwijfeld waar, maar gaat verder dan Schreuder aangeeft. Zolang het begrip 'interculturaliteit' niet voldoende gedefinieerd is met het oog op de pedagogische consequenties, blijft het gebruik ervan in de onderwijs- en opvoedingspraktijk een probleem. Op basis van de interpretatiemogelijkheden 'kennis' of 'houding' maakt Schreuder een duidelijke keuze voor het kennisaspect door interculturaliteit als leervak te beschouwen. Dat blijkt bijvoorbeeld als zij aangeeft dat elke basisschool sinds 1985 wettelijk verplicht is 'om ICO te geven', en zij kritiek uit op het feit dat er geen inhoudelijke richtlijnen gegeven zijn en niets vastgelegd is 'over de wijze waarop dit gegeven moet worden, hoe intensief en hoe vaak het gegeven moet worden' (Schreuder, p.58). In de visie van Schreuder is 'intercultureel onderwijs' een vak dat je 'geeft', zoals andere vakken worden 'gegeven'.

Dit komt vooral aan het licht wanneer zij enkele opvattingen van 'intercultureel onderwijs' naast elkaar zet. Tot 1985 zou het in het teken gestaan hebben van 'wederzijds kennismaken en het respecteren en waarderen van elkaars cultuur en achtergrond', uitgaande van de 'gelijkwaardigheid van alle culturen', terwijl na 1985 het 'leren

omgaan met etnische en culturele pluriformiteit' meer werd benadrukt (Schreuder, p.59). Daarnaast noemt Schreuder het onderscheid tussen 'sociaal-emotionele en cognitieve aspecten': 'de ontwikkeling van een bepaalde houding' versus 'het aspect van kennisoverdracht' (Schreuder, p.59). De voorstanders van het houdingsaspect zouden deze visie naar haar idee aanhangen 'zonder dat daar enige kennis aan te pas lijkt te komen'; zij stelt vervolgens vast: "Onzes inziens is dat een misvatting. Ook bij 'de ontwikkeling van een bepaalde houding' is kennis in het geding, tenzij het de bedoeling zou zijn dat leerlingen kritiekloos een bepaald gedrag zouden aanleren" (Schreuder, p.59). Een dergelijke vereenvoudigde voorstelling van zaken versluiert de werkelijke problematiek. De kwestie van de tweedeling reikt dieper dan Schreuder veronderstelt: de vraag is welke 'kennis' in het geding is.

In een bijlage komt Schreuder hierop terug en benadrukt haar bedenkingen ten aanzien van het houdingsaspect. Zij rekent hieronder het 'kennismaken met verschillende culturen', maar vraagt zich af of leerlingen door dit kennismaken automatisch een bepaalde houding 'leren' (Schreuder, p.222). Tevens vreest zij dat dit 'aanleren' van houdingen zal leiden tot 'ongeoorloofde vormen van beïnvloeding' (Schreuder, p.223). Zij beroept zich op het onderzoek van Fase en Van den Berg, die de interculturele onderwijstheorie en -praktijk hebben onderzocht.<sup>4</sup> De onderzoekers achten het uitgangpunt dat 'intercultureel onderwijs' 'iets is waarvan de hele school doortrokken dient te zijn' te summier; bovendien zou een 'lijst van voorwaarden' geen definitie opleveren en de doelstellingen 'veel te hoog gegrepen zijn en/of te zeer politiek en ideologisch beladen' (Schreuder, p.223).

Door in te stemmen met de resultaten van dat onderzoek raakt Schreuder tenslotte op dood spoor. Ook zij wil zich 'zeer terughoudend' opstellen ten aanzien van affectieve doelstellingen als 'respect en acceptatie'. Het gaat immers om *onderwijs*: 'kennisoverdracht en de vorming van intellectuele capaciteiten' zijn daarvan de voornaamste doelstellingen (Schreuder, p.223/224). Al geeft zij toe dat Fase en Van den Berg 'nog niet veel houvast' bieden, toch vormt hun publicatie naar haar opinie een gunstige uitzondering: "(...) omdat zij zich bescheiden opstellen ten aanzien van de mogelijkheden en doelstellingen van ICO" (Schreuder, p.224). Deze 'bescheiden' opstelling echter leidt niet alleen tot afwijzing van het 'houdingsaspect' van 'intercultureel onderwijs', zoals impliciet blijkt, maar uiteindelijk ook tot afwijzing van het 'kennisaspect', waarmee aan interculturaliteit alle basis wordt ontnomen: "De vraag wát er dan aan kennis overgedragen moet worden, blijft onbeantwoord zodat we kunnen stellen dat, ondanks het feit dat veel scholen hun best doen om 'iets aan ICO te doen', het ICO definitieus een lege huls is gebleven" (Schreuder, p.224).

Op grond van het door Merleau-Ponty geconcipieerde intermondiale 'nieuwe kenorgaan' is het mogelijk de oorzaak van deze negatieve opvatting over interculturaliteit op te sporen. Er komt dan aan het licht dat het in de opvatting van Schreuder ontbreekt aan precies die 'nieuwe' definiëring van kennis. Merleau-Ponty's topologische wijsbegeerte maakte duidelijk hoe in de tweepolige wederkerigheid van het chiasme een 'derde dimensie' besloten ligt, die zich in de ontmoeting tussen mij en de ander manifesteert. Op dat punt kan met betrekking tot de pedagogiek veel misverstand ontstaan. Dat blijkt bijvoorbeeld als Schreuder aangeeft haar proefschrift op Imelmans *triadische* structuur van de opvoeding te willen baseren. Zij beroept zich daarbij op de veel geciteerde frase: "Opvoeding kent een triadische structuur en is dán aanwezig als *opvoeder*, *kind* en *kennis*, dank zij het kennis-verantwoordend *inleiden* van de eerste en het kennis-verantwoording vragend *leren* van de tweede met elkaar verbonden zijn" (Schreuder, p.4)<sup>5</sup>, met de bedoeling deze driehoek tot een cultuurpedagogische triade uit te breiden. Het gaat haar om 'cultuur-specifieke en waardegeladen kennis' (Schreuder, p.7).

Uitgaande van het intermondialiteitsconcept is het de vraag of in de driepoligheid: opvoeder, kind en kennis, ook werkelijk 'opvoeden' of '(cultuur)pedagogiek' is begrepen. Met Merleau-Ponty zagen wij hoe in een dergelijke trits de 'zaak' het derde element uitmaakt waarop opvoeder en kind beiden zijn betrokken. Bij deze 'zaak' gaat het om ontmoeting, intersubjectiviteit, tussenwereld. Er is dan sprake van een ander soort 'kennis', waarvan lichaam en taal de uitdrukkingsmiddelen zijn. In het voetspoor van Imelman biedt Schreuder geen cultuurtriadische structuur van de *opvoeding*, maar van het *onderwijs*, en dan nog slechts in de cognitieve betekenis daarvan. Intermondiaal gezien vormt deze bepaling de kern van de voornaamste misvattingen rond interculturaliteit. In de volgende paragraaf zal daarop nader worden ingegaan.

\*3\* Intercultureel onderwijs geproblematiseerd<sup>6</sup>



De ontstaansgeschiedenis van een interculturele invulling van het onderwijs is zeer merkwaardig.<sup>7</sup> Zo is het niet goed te verklaren waarom de Kamer zich indertijd vrijwel unaniem uitsprak voor interculturaliteit, zonder over een helder inzicht omtrent de inhoud te beschikken.<sup>8</sup> Men had wat vage vermoedens, die de kans op een verkeerd gekozen innovatiestrategie vergrootten. Daarmee ontstond enerzijds ruimte voor de opvatting: waarom moet het hele onderwijs veranderd worden, als slechts een handjevol allochtone kinderen onze scholen bevolkt? Voor anderen leek de term 'intercultureel onderwijs' een toverformule, waarvan men hoge verwachtingen koesterde. Bovendien maakten zogenaamd 'interculturele' methoden reflectie op interculturaliteit overbodig toen uitgevers hun vaak fraaie uitgaven presenteerden. Niet dat deze methoden op voorhand onverantwoord genoemd moeten worden, maar door 'interculturaliteit' in de vorm van een methode aan te schaffen, verschaften leerkrachten zich een gevoel van zekerheid, en kon de vraag naar de visie achter deze methode achterwege blijven.

Grofweg gezegd variëren de meningen van leerkrachten tussen: 'wij gaven altijd al intercultureel onderwijs, omdat wij (bijvoorbeeld) een openbare school zijn en openstaan voor alle gezindten', en: 'wij hoeven niet aan intercultureel onderwijs te doen, omdat er geen allochtone kinderen op onze school aanwezig zijn'. Dit heeft een volstrekt willekeurig beeld van individuele invulling tot gevolg, afhankelijk van de houding en de interesse van de persoon, de mate van bewogenheid, flexibiliteit en veranderingsgezindheid.<sup>9</sup> Opmerkelijk is dat de discussies tussen voor- en tegenstanders fel gevoerd worden; de problematiek laat blijkbaar niemand onberoerd en brengt een constante stroom van polarisaties van meningen en opvattingen met zich mee. Het interculturele domein is een magisch gebied waarin een scherpe grens tussen integratie en discriminatie moeilijk te trekken is.

Door interculturaliteit aldus in het brandpunt van controversiële denkbeelden te plaatsen wordt de zelfbetrokkenheid van de betrokkenen aan het licht gebracht. Daarmee wordt duidelijk dat mensen in het algemeen niet reageren vanuit hun sociale bewogenheid, maar vanwege sterk persoonlijke motieven. Aan dit mechanisme ligt een wezenlijk intermondiaal aspect ten grondslag: de vervlochtenheid van mens en wereld impliceert nieuwe zingeving die manifest wordt wanneer de evidenties veranderen; men raakt 'betrokken'. Zo beschouwd verleent de problematiek rond migratie het onderwijsveld nieuwe zin. Betrokkenen worden in beweging gebracht, veranderen mee, of dit nu negatief of positief is. Hier treedt de fenomenologisch-hermeneutische belevingsdualiteit tussen vreemdheid en vertrouwdheid naar voren: enerzijds werkt dualiteit verlamdend en bedreigt vreemdheid onze rust en zekerheid, anderzijds wordt de uitdaging begrepen als een mogelijkheid tot groei of verandering van situaties of individuen.

Vanuit dit intermondiale perspectief terugkerend tot de bron van interculturaliteit ontstaan mogelijkheden dit begrip te *ontmythologiseren*. Het wordt dan begrijpelijk hoe het automatisme, waarmee culturaliteit en etniciteit aan interculturaliteit gekoppeld zijn, theorievorming en de ontwikkeling ervan belemmert. Om daartoe het wezen van interculturaliteit bloot te leggen moet het eerst van de culturele en etnische sedimenten worden losgeweekt. Pas dan kunnen de genoemde argumenten tegen 'intercultureel onderwijs' als schijnargumenten worden ontmaskerd.

Intermondiaal beschouwd zijn kwesties als aanpassing en integratie fundamenteel tweezijdige, wederkerige fenomenen. Dat geeft de problematiek van de migratie een bijzonder karakter: eenzijdige aanpassingsvisies, die erop gebaseerd zijn dat een minderheid zich moet aanpassen aan de meerderheid, kunnen nu worden bestreden. Door intermondialiteit centraal te stellen wordt duidelijk hoe migratie ons wereldbeeld grondig wijzigt, met als gevolg een noodzakelijke verandering van inhouden en interpretaties van onderwijs en opvoeding. Omdat de wereld tussenpositioneel is kunnen leerkrachten de 'eigen wereld' van kinderen pas herkennen en respecteren als zij bereid zijn hun eigen houding (en wereld) ter discussie te stellen. Er ontstaat dan ruimte voor ontmoeting in een chiasmische tussenwereld van culturen, met als gevolg een grotere waardering voor de belevingsaspecten daarvan. In deze visie is geen plaats voor argumenten als: 'voor één of twee allochtone kinderen hoef ik mijn onderwijs niet te veranderen', of 'zij moeten zich aan mij aanpassen, ik niet aan hen'.<sup>10</sup>

In wezen is dit probleem niet nieuw. Voor een leerkracht uit de Randstad, die door verhuizing een kind uit de Achterhoek in zijn klas kreeg, was de aanpassing van de nieuweling aan de situatie van zijn klas een vanzelfsprekendheid. Hij ging meestal niet na in hoeverre de aanpassing daadwerkelijk voltrokken werd en of er misschien niet van schijn aanpassing sprake was. Een intermondiale benadering of houding maakt duidelijk dat de werkelijkheid gecompliceerder is: het vraagstuk van de aanpassing is een tweezijdig instellingsfenomeen, waarbij ook de leerkracht is betrokken. Dat betreft niet alleen zijn manier van lesgeven of materiaalkeuze, maar ook en

vooral zijn ontmoeting met kinderen. Kortom zijn gehele onderwijs- en opvoedingsaanpak is in het geding. Dit is de uiterste consequentie van het wijsgerig-antropologisch intermondiale inzicht dat de vervlochtenheid tussen vreemdheid en vertrouwdheid, tussen mens en wereld centraal stelt. Niet alleen in het huis waar een kind geboren wordt opent zich een 'nieuw register' en krijgen mensen en dingen andere betekenissen, ook in de klas vindt nieuwe zingeving plaats, wanneer een 'nieuw' kind binnenkomt. Is dit kind allochtoon, dan krijgt deze zingeving een extra dimensie, ook als die klas vrijwel louter uit allochtone kinderen bestaat. Dit is de basis van intersubjectiviteit die een interculturele houding bij leerkrachten en kinderen doet ontstaan. Er is dan werkelijk sprake van 'uitwisseling'.

Om het begrip 'interculturaliteit' te funderen, teneinde het geschikt te maken voor de praktijk van onderwijs- en opvoeding, moet het ontdaan worden van cognitief getinte interpretaties die eraan in de korte ontstaansgeschiedenis zijn toegekend. Dat gebeurt in de volgende paragraaf. Wij gaan daarin - vanuit onze intermondiale visie beschouwd - na hoe in een aantal zogenaamd 'intercultureel' methoden geprobeerd wordt vorm te geven aan de ontwikkeling van 'intercultureel onderwijs'. Daartoe worden met behulp van het 'scharnier' en het 'chiasme', als specifieke kenmerken van de 'tussenwereld', bestaande visies teruggebracht van een op cognitie gebaseerd handelingsniveau naar een verdiept belevingsniveau, waar onze houdingen ontspringen en wij de ander werkelijk kunnen ontmoeten.

#### \*4\* De cognitieve opvatting intermondiaal beschouwd

Vanaf het begin is aan het begrip 'intercultureel onderwijs' een cognitieve connotatie toegekend, zoals uit de eerste grondslagediscussies blijkt. Om te begrijpen waarom deze discussies steeds opnieuw gevoerd worden, zonder merkbaar resultaat voor de onderwijs- en opvoedingspraktijk, is het zinvol in deze paragraaf enige aandacht te besteden aan de eerste schermutselingen op dit terrein.

Zo omschrijft Kloosterman het doel van 'intercultureel onderwijs' als: het komen tot beter begrip, anders gezegd: leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergronden. Kloosterman<sup>11</sup> noemt dit 'het pad der abstractie': "Kennis bijbrengen heeft in menselijke samenlevingen zelden of nooit geleid tot (meer) begrip, laat staan tot 'vriendelijkheid'". Mensen zijn in eerste instantie uniek, verschillen van elkaar. De gemeenschappelijkheid ligt in hun mens-zijn. Het anders-zijn is niet afhankelijk van de etnische groepering waartoe men behoort: "Opvoeding en onderwijs behoren 'menschvormend' te zijn. Dit betekent aandacht schenken aan alles waardoor mensen van elkaar verschillen, om daarin de unieke gelijkwaardigheid te ontdekken. (...) Onderwijs in inter-etnisch, inter-cultureel, inter-religieus en inter-linguaal perspectief stelt de mens centraal in zijn relaties tot al zijn medemensen binnen het gezin, binnen school en buurt, binnen de grenzen van stad en dorp, van streek en land, maar ook met hen die binnen de grenzen van land en continent wonen". Dit verruimt het begrip 'intercultureel onderwijs', omdat er dan sprake is van onderwijsinnovatie: "Dan ook doet de eens, helaas ongelukkig, gekozen term er niet meer toe", stelt Kloosterman, beseffend dat het lanceren van een nieuw begrip desastreuze gevolgen kan hebben. Toch vindt Kloosterman dat er veel aan dit begrip ontbreekt: doelen, deskundigheid, onderwijsleermateriaal en concrete werkaanduidingen: "In plaats daarvan wordt er gepraat over het hebben van een visie, het verwerven van kennis en het veranderen, respectievelijk bijstellen van de eigen houding. Het is lang niet altijd duidelijk, of wat voorgestaan en bepleit wordt in overeenstemming is met de eigen opvattingen over een goede leerkracht en goede relaties met de eigen leerlingen. Daardoor is het bijna onmogelijk te komen tot een eenheid van denken, voelen en willen met betrekking tot onderwijs in inter-etnisch en intercultureel onderwijs".

Eerder had Kloosterman<sup>12</sup> het interculturaliseren van afzonderlijke vakken gepropageerd. Een vak als geschiedenis zou zich daarvoor goed lenen, al vraagt hij zich af: "(...) wordt geschiedenis 'intercultureel' door er stukjes geschiedenis van andere volkeren en landen in op te nemen? De vraag stellen is haar beantwoorden".

Toch verlaat ook Kloosterman<sup>13</sup> het houdingsaspect ten gunste van de cognitie. Leermiddelen zijn 'de kurken waarop het onderwijs drijft': "Onderwijs in inter-etnisch en intercultureel perspectief is slechts mogelijk, indien de reguliere leer- en hulpmiddelen voldoen aan de eisen, die vanuit genoemd perspectief aan deze middelen gesteld moeten worden". Door dit perspectief wordt het monoculturele karakter van het onderwijs doorbroken: 'een innovatie van de eerste orde', aldus Kloosterman, die de volgende richtlijnen geeft: leermiddelen moeten bij leerlingen een 'inter-etnische en interculturele houding' aankweken; leermiddelen moeten een hier-en-nu karakter hebben; leermiddelen moeten relatie-leggend zijn, en bovendien: "In de leermiddelen moet aangesloten worden bij

de belevings-/ervaringswereld van alle leerlingen".

Om dit te bereiken moeten leermiddelen volgens Kloosterman<sup>14</sup> doortrokken worden van een interetnisch en intercultureel perspectief; er is een duidelijke spilfunctie: "Reguliere leermiddelen vormen het grootste gat in de ontwikkeling van ICO-leermiddelen. Er is slechts aanvullend en vervangend materiaal voorhanden, terwijl juist (...) reguliere middelen ontwikkeld moeten worden, waarin de wensen van ICO tot uiting komen". Wel benadrukt hij dat het cognitieve aspect niet de kern van het intercultureel onderwijs mag uitmaken, maar het omgaan met elkaar. Dat houdt meer in dan iets van elkaar weten. Toch moet dit 'weten' in zijn opinie een voorwaarde zijn tot het 'omgaan met'.

Het bovenstaande maakt duidelijk hoe moeilijk het is tot een juiste afweging van het attitude- en het cognitieve aspect te komen. Kloosterman lonkt naar beide zijden, maar opteert uiteindelijk voor het laatste. Dat komt overeen met de opvoedings- en onderwijspraktijk waar de cognitieve visie op interculturaliteit het wint van de 'vage' houdingsbenadering. Dat is begrijpelijk omdat leerkrachten in eerste instantie willen weten waar zij aan toe zijn. Daarom vragen zij tot op de dag van vandaag naar overzichtelijke en heldere onderwijsmethoden. In die opvatting past het idee dat het aanbieden van kennis over culturen de beste invulling van het interculturele streven is.

Om in die behoefte te voorzien verscheen de afgelopen jaren een groot aantal 'interculturele' leermiddelen op de markt. Het einde van die ontwikkeling is nog niet in zicht. Een analyse van de jaargangen van het tijdschrift 'Samenwijs', dat deze tendens op de voet volgde, levert hiervan een goed beeld. Uit het rijke aanbod volgen hieronder twee representatieve voorbeelden. Benadrukt moet worden dat het daarbij niet om de inhoudelijke aspecten van deze methoden gaat. In het volgende wordt geen inhoudsanalyse gepresenteerd, maar, met behulp van de eenvoudige intermondiale concepten 'scharnier' en 'chiasme', een beeld gegeven van de houding van waaruit de samenstellers hun zogenaamd 'interculturele' methoden als 'intercultureel' kenschetsen.

### 1. 'Bouwstenen'

Het groots opgezette project 'Bouwstenen voor Intercultureel Onderwijs' is een schoolvoorbeeld van een complexe interculturele implementatie in het onderwijs. De methode die bestemd is voor het voortgezet onderwijs, wordt sinds 1986 in samenwerking met het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) ontwikkeld door de Rijksuniversiteit te Leiden.<sup>15</sup>

De coördinator van het project vermeldt dat de uit 41 katernen bestaande methode vanuit het vak geschiedenis is opgebouwd. Het is de bedoeling dat de leerlingen met behulp van romanfragmenten inzicht krijgen 'in de belevingswereld van Turkse migranten en hun opvattingen over hun herkomstland Turkije'. De 'interculturele visie' van de samenstellers komt neer op het bevorderen van inzicht in de achtergronden van de verschillende culturen die in de Nederlandse samenleving zijn vertegenwoordigd. 'Samenwijs' becommentarieert dit als volgt: "De blik is meer naar het verleden en naar de herkomstlanden gericht dan naar het door discriminatie gekleurde samenleven van vandaag in Nederland. (...) De serie lijkt alleen voor Nederlandse leerlingen geschreven. Dat kan niet meer in een 'multiculturele samenleving' waarin 'multiculturele' scholen staan".

Het project is opgebouwd vanuit het idee dat het kenniselement eerst ontwikkeld moet worden; attitudeverandering is secundair: "Dat affectieve is misschien belangrijker dan wat wij doen, maar wij richten ons op verruiming van de kennis die belangrijk is voor het leven in de multiculturele samenleving". Als 'Samenwijs' vraagt: "Maar hoe zit het nu? Intercultureel onderwijs is een principe dat door het hele onderwijs moet spelen", lijkt de coördinator dit niet te begrijpen en geeft hij zijn antwoorden vanuit zijn cognitieve instelling. Hij somt de katernen op die voor diverse vakken in het voortgezet onderwijs ontwikkeld zijn, en voegt daaraan toe dat op die manier 'intercultureel onderwijs' tot een examenonderdeel kon worden gemaakt: "We hebben daarbij tegelijkertijd aangegeven dat leerlingen dit voor hun eindlijst van de school uit die boekjes kunnen leren".

Het is moeilijk de methode geïntroduceerd te krijgen. Zelfs op de universiteit, in het kader van postacademische cursussen, is er 'niemand op afgekomen'. Ook op een aantal scholen was het resultaat gering. Wel heeft het ministerie het initiatief genomen cursussen voor ICO-coördinatoren te organiseren, zoals voor aardrijkskunde- en geschiedenisdocenten, waar men het materiaal kan 'slijten'. Vervolgens is met ondersteuning van het ministerie aan honderden scholen een kennismakingspakket toegestuurd, maar ook nu is het resultaat

nihil: "De belangstelling voor ons materiaal ligt bij de bibliotheken, mensen uit het welzijnswerk, de volwassenen-educatie. Daar is veel meer interesse dan bij de mensen in het onderwijs die blijkbaar zoveel op zich af zien komen. De ene keer is het vredesonderwijs, dan milieu, vervolgens vrouwenemancipatie, ontwikkelingssamenwerking en dan komt het project bouwstenen ook nog eens aan..."

De coördinator noemt deze geringe belangstelling 'heel merkwaardig' en refereert aan de conferentie voor de inspectie van het voortgezet onderwijs, waarop veel 'reclame' gemaakt werd: "Op die conferentie lag ook een groot deel van ons materiaal. Er is echter geen enkel inspectiekantoor en ook geen enkele inspecteur geweest die het materiaal heeft besteld". Men heeft zelfs alle inspecteurs persoonlijk aangeschreven, maar: "Niet één van de inspecteurs heeft gereageerd". Toch gaat de coördinator, die hier wel 'een beetje moedeloos' van wordt, door met het 'bewerken' van scholen en inspectie. Wel is men gestopt met het uitbreiden tot honderd deeltjes, omdat er nauwelijks respons uit het onderwijs is. Overigens hebben de deeltjes voor het LBO meer aftrek gevonden: 'omdat ze niet zo duur zijn'.

Ook de opleidingsdocenten, belast met ICO-activiteiten, toonden weinig belangstelling. De programma's zijn overvol, aldus de coördinator. Die aandacht moet gewekt worden: "Ik heb in december nog een klein projectje ingediend bij het ministerie om een van onze medewerkers die twee boekjes had gemaakt over Turkije en die ook in het onderwijs heeft gezeten, een aantal maanden in dienst te kunnen nemen, om intensief NLO's en PABO's te kunnen bewerken over het ICO en die zich bereid verklaarde daar modellessen te geven, discussies met studenten te voeren enzovoort. Het ministerie is daar heel snel op ingegaan en nu kan deze man vier maanden voor dit doel werken. Hij zit dagelijks achter de telefoon, gaat naar opleidingen toe om een praatje te houden en het materiaal te laten zien. Hij heeft ook wel succes".

Kosten noch moeite worden gespaard om ervoor te zorgen dat je 'met je materiaal in het gewone curriculum komt'. Ideaal zou zijn alle leerboeken te herschrijven, aangevuld met de katernen: "Ik geloof dat dit ook de enige manier is om intercultureel onderwijs goed in te voeren", aldus de coördinator, die zijn vernieuwingsvisie aldus verwoordt: "Onderwijs holt altijd achter de zaken aan en is zelden vernieuwend. Dat verandert alleen in een dwangpositie. Als er nou eens gezegd zou worden 'nou alles wat er is aan de kant, we benoemen een paar heldere geesten die iets nieuws gaan doen'. Maar dat gebeurt niet. (...) het onderwijs is zo langzaam... en dat is wel triest".

Als laatste troef meldt de coördinator dat hij van de universiteit de opdracht gekregen heeft een afstudeerrichting migratiegeschiedenis te ontwerpen. De geschiedenisleerkracht heeft een spilfunctie in de ontwikkeling van 'intercultureel onderwijs': "Bij geschiedenis begint men nu ook te ontdekken dat de komst van allochtonen in Nederland niet moet worden overgelaten aan de sociale wetenschappen en men zich niet alleen moet verdiepen in vragen als 'hoe zit het met de werkloosheid, met het drugsgebruik' en zo. Het wordt voor de geschiedenis reuze belangrijk om eens wat meer dimensies in de zaak aan te brengen, hoe de komst van allochtonen zich heeft ontwikkeld en zo".

Intermondiaal gezien zijn deze woorden typerend voor de eenzijdige, beperkte cognitieve invulling van 'intercultureel onderwijs'. Vanaf het moment waarop de eerste allochtone kinderen de scholen binnenkwamen is de vraag gesteld: 'waar komen zij vandaan?'. Inzicht in de cultuur van de herkomstlanden zou onze ontmoeting met allochtonen vergemakkelijken. De projectleiding van de methode 'Bouwstenen' is weliswaar teleurgesteld over de moeizame implementatie, maar niets wijst op een koerswijziging. Dit blijkt ook uit het invoeren van het vak 'intercultureel onderwijs' als onderdeel van het eindexamen. Cognitieve aspecten zijn op die manier te testen, maar hoe belevingsaspecten van een intercultureel pedagogisch ontmoetingsbeginsel getoetst moeten worden is een andere zaak. Het is dan beslist onvoldoende een aantal boekjes over Turkije geschreven te hebben, of een tijdje in het onderwijs 'gezet' te hebben.

Als 'Samenwijs' enkele jaren later een andere stafmedewerker interviewt, blijkt een 'belangrijke oriëntatieverandering' te hebben plaatsgevonden.<sup>16</sup> Het accent ligt niet meer op de landengroepen, zoals in het begin: "Het gaat nu inderdaad primair om de allochtonen zoals die in Nederland leven". Daarvoor heeft men weer leervakken nodig: "Je zoekt nu primair in alle vakken naar aanknopingspunten voor het interculturele". Zo wordt duidelijk wat 'oriëntatieverandering' inhoudt: was men aanvankelijk op de 'zaakvakken' georiënteerd - 'omdat daar de mogelijkheden voor het opscheppen lagen' - nu wordt de horizon tot het 'interculturaliseren' van alle vakken vergroot, aldus de stafmedewerker.

Een voorbeeld maakt dit duidelijk. Zo wist men 'het vak wiskunde te interculturaliseren'. Dat was niet moeilijk, aldus de medewerker, wiskunde is immers 'via de Arabieren tot ons gekomen': "Dan ligt daar natuurlijk al een prachtige invalshoek. Arabische patronen zijn als zodanig wiskundig interessant omdat er in de meetkunde allerlei berekeningen mee kunnen worden uitgevoerd". Deze 'interculturele wiskunde' leent zich tot: "(...) een aantal actuele onderwerpen, zoals 'vluchtelingen in Nederland', waarmee berekeningen kunnen worden uitgevoerd. Bijvoorbeeld hoeveel vluchtelingen er ieder jaar komen en gaan".<sup>17</sup>

In hoeverre dit onderwijs 'intercultureel' genoemd kan worden, is zeer de vraag, tenminste vanuit een intermondiaal standpunt geredeneerd. Dit geldt ook voor het voorbeeld van de Bouwsteen 'Caribisch Engelstalige literatuur'. Om de Antillianen in Nederland niet te kwetsen heeft men gekozen voor de Engelse Cariben: "Je kunt (...) beter niet de nadruk leggen op datgene wat de achtergrond is van de Antillianen in Nederland". Dit zou volgens de stafmedewerker 'minder bedreigend' zijn: "Zij kunnen nu even goed bepaalde zaken uit de Engelstalige Caribische cultuur herkennen, zonder zich op een negatieve manier aangesproken te voelen". De leerlingen kunnen gemakkelijk zelf de relatie met hun eigen achtergrond maken, omdat er 'waarschijnlijk veel herkenningspunten' zijn.

De reeks 'Bouwstenen' kan op die manier oneindig worden uitgebreid. Jammer is dat er uit de onderwijspraktijk weinig respons komt. De methode verkoopt goed, al is het nog onduidelijk wat er in de praktijk met het lesmateriaal wordt gedaan. Daar is wel naar gevraagd, al kwam er weinig respons. Toch is de stafmedewerker er vrijwel zeker van dat de leerkrachten het materiaal bekijken: "We weten alleen niet in hoeverre het materiaal bij de leerlingen komt".

Aan het project is veel aandacht besteed, onder andere door Kloosterman, die de bouwsteenmethode in zijn bijdrage aan de bundel '*Unity in diversity*' (1991) roemt.<sup>18</sup> Hij meent dat mentaliteits- en perspectiefverandering afhankelijk zijn van, en ondergeschikt aan cognitie. Daarmee plaatst hij 'intercultureel onderwijs' terug in de traditie van de terugkeervisie die de eerste jaren werd aangehangen en nu aan de basis ligt van de systeembevestigende en anti-interculturele inhoud van het bouwsteenproject, waarin geen plaats ingeruimd is voor de geleefde ervaring. Intermondiaal beschouwd vormen niet 'mens en samenleving van de herkomstlanden' - de kern van intercultureel denken, zoals Kloosterman beweert - maar: mens en maatschappij, hier en nu, in het intersubjectieve brandpunt van culturen, waar de tussenwereld ademt. Er is een perspectiefverandering nodig om in te zien dat perspectiefverandering niet het gevolg is van cognitie, maar omgekeerd, eraan vooraf gaat.

Ook de Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (LPC) wijdt in de periodiek 'ICO-nieuws' (Platform ICO-VO).<sup>19</sup> een positieve bespreking van het project: "Stelt u zich eens voor. U bent leraar in het voortgezet onderwijs en u wordt geacht uw onderwijs zodanig 'vorm te geven dat het recht doet aan het feit dat Nederland een multi-culturele samenleving is'. Met andere woorden: uw onderwijs moet 'intercultureel' zijn. Of stel je voor. Je bent leerling in het voortgezet onderwijs en je moet van je leraar een werkstuk maken over de migratie naar Nederland" (p.1). Men beveelt de methode 'Bouwstenen voor intercultureel onderwijs' van harte aan: kennis van elkaars achtergronden en gewoonten is van veel belang voor het verminderen van weerstanden tussen mensen, gaat discriminatie tegen en draagt bij aan een harmonieus samenleven (p.2).

Men meent dat het onderwijs van de leerkracht 'intercultureel' wordt door de leerlingen een werkstuk over migratie te laten maken.<sup>20</sup> Ook het LPC beschouwt intercultureel onderwijs als onderdeel van de cognitieve vorming: "Uiteindelijk moet intercultureel onderwijs een integraal bestanddeel worden van reguliere methodes. Deze dienen hiertoe aangepast te worden zodat aandacht voor interculturele aspecten een vast onderdeel wordt in lesmateriaal voor alle vakken. Tot het zover is kan 'Bouwstenen voor intercultureel onderwijs' uitstekend dienst doen om leraar en leerling te inspireren eens verder te kijken dan de eigen neus lang is" (p.3). Onbedoeld schetst men hier de impasse waarin het onderwijs terecht gekomen is: de methode moet inspireren in plaats van een bescheiden hulpmiddel te zijn in een wereld waarin - als het goed is - leraar en leerling al veel verder hadden gekeken dan hun neus lang was. Door middel van een face-lift worden reguliere methoden overgoten en opgefriest met een intercultureel sausje, waarbij waarschijnlijk alleen de uitgever is gebaat.

## 2. 'De grote reis'

De meest prestigieuze 'interculturele' ontwikkeling is het reeds in 1988 gestarte project 'Intercultureel Onderwijs

Wereldoriëntatie' (ICO-WO) 'De grote reis', bestemd voor de basisschool.<sup>21</sup> Jaarlijks verschijnt er nieuw materiaal voor een steeds hogere jaargroep, zodat het project in 1998 voltooid zal zijn, aldus de coördinator, die het doel van het project omschrijft als een poging het 'vage ICO-concept handen en voeten te geven, zodat de scholen er iets mee konden doen'.<sup>22</sup>

Behalve een aantal voor deze taak vrijgemaakte leerkrachten en medewerkers van schooladviesdiensten uit de grote steden, zijn diverse andere nauw samenwerkende instanties ingeschakeld: voorlichtingsdiensten, de Anne Frankstichting, centra voor kunstzinnige vorming en het CITO. Een belangrijke stem heeft de uitgever, die verantwoordelijk is voor vormgeving en productie. Het project wordt gefinancierd door het ministerie van O&W (WRR-gelden), de gemeenten Den Haag en Utrecht (materiaalontwikkelaars en projectleiding), het SLO en de uitgever (honoraria auteurs).

Na een conceptuele fase van twee jaar ging de eerste fase van de materiaalontwikkeling van start (1990). Deze fase werd in 1992 afgerond en het materiaal kon op de proefscholen worden uitgetoetst. Twee jaar later werd het inmiddels bijgewerkte materiaal op weer nieuwe volgscholen getoetst, zodat na een laatste fase van bijschaven het definitieve materiaal in 1995 werd gepresenteerd. De meeste aandacht van deze geïntegreerde 'interculturele' methode betrof de materiaalontwikkeling, al stelt de coördinator: "(...) wij beschouwen intercultureel onderwijs niet als een vak, maar als een visie op het onderwijs. Dit is door de hele methode heengevlochten. Het heeft (...) als doel de leerlingen respect voor verschillende levenswijzen en culturen bij te brengen (...). Dat proberen we op een groot aantal manieren te doen. Ten eerste door informatie over andere culturen op een positieve manier te brengen".

Ook in het geval van het 'grote reisproject' moet een cognitieve instelling interculturaliteit bevorderen. De crux van deze opvatting ligt in de laatste zin van het laatste citaat: in de eerste plaats brengt men informatie over. Maar wie naar 'de tweede plaats' zoekt, doet dat tevergeefs. Voor kennisoverdracht is, naar de coördinator meent, bij het 'scholenveld' een groeiende interesse. Hij constateert een 'significante stijging' van 20% in 1991 tot 28% in 1993 met betrekking tot de interesse voor wereldoriëntatie bij leerkrachten. Bovendien merkt hij ten aanzien van het interculturele karakter van de methode op, dat naar verwachting van de grote gemeenten het aantal leerlingen op de basisscholen tot het jaar 2000 met 25% zal toenemen. Deze stijging zou voornamelijk toe te schrijven zijn aan het groeiend aantal allochtonen: "Met andere woorden: de noodzaak blijft toenemen om die scholieren op te vangen in intercultureel onderwijs, zodat zij dan eigen herkenningspunten hebben. Volgens mij wordt de behoefte aan ICO dan alleen maar groter". Uit deze opmerking blijkt een eenzijdige, monocultureel getinte opvatting van 'intercultureel onderwijs', afhankelijk van het aantal op dat moment aanwezige allochtone leerlingen. Daarin is geen ruimte voor de wederkerige verhoudingen die interculturaliteit als een intermondiaal samenspel van allochtonen en autochtonen kenmerken.

Tot slot de visie van een 'vrijgestelde' leerkracht die vanaf het begin intensief bij de ontwikkeling van 'De grote reis' betrokken is geweest.<sup>23</sup> Naar zijn idee zijn er 'wel meer methoden op de markt die de zaakvakken integreren': "(...) maar niet één zet de stof in intercultureel perspectief". Zoals het nu lijkt wordt het project in 1999 afgerond. Belangrijk daarbij is dat men in het onderwijs niet de indruk krijgt: "(...) dat de methode de zoveelste uitbreiding van de activiteiten in de basisschool is". De samenballing van de kennisgebieden is juist bedoeld om iets te doen aan de overbelasting van leerkrachten. De 'interculturele reis' hoeft niet zoveel tijd te kosten: "Je haalt de eindtermen door per week zo'n drie tot vier uur voor 'De grote reis' uit te trekken", aldus de leerkracht. Dat moet voor leerkrachten die louter in eindtermen denken een geruststellende gedachte zijn.

#### \*5\*Slot

De cognitieve benadering van interculturaliteit in het onderwijs is wijder verbreid dan de intermondiale ontmoetingsbenadering, waarin belevings- en houdingsaspecten de voornaamste kwaliteiten zijn. Vanuit het standpunt dat kennis van het vreemde het vreemde minder vreemd maakt, wordt aan het vermeerderen van kennis van herkomstlanden, zeden en gewoonten voor onze communicatie met de allochtone ander veel belang gehecht. Intermondiaal gezien is hier sprake van een overschatting van de mogelijkheden tot het kennen van de ander, immers de ander is slechts ten dele kenbaar en een werkelijk gesprek met de ander kan alleen in wederkerigheid en op grond van wederzijds respect plaatsvinden. Dit kan in de cognitieve instelling niet begrepen worden: alles is kenbaar, dus ook de ander. De discrepantie tussen verstandelijk en gevoelsmatig begrijpen - een discrepantie

tussen 'hoofd' en 'hart' - is de bottle-neck binnen de interculturele discussie. Waarom zou de allochtone ander beter begrepen worden door iemand die kennis van zijn culturele achtergronden heeft, dan door iemand die gewoon bij hem in de klas zit, in zijn straat of in zijn flat woont? Cognitie kan een middel tot betere verstandhouding en communicatie zijn, maar is niet op voorhand een voorwaarde tot beter begrip. Een louter cognitieve benadering van intercultureel onderwijs schiet daarom tekort. Op zich is er niets tegen methoden die uitgaan van de cultureel-etnische verscheidenheid van de samenleving, mits er geen predikaat 'intercultureel' aan wordt toegekend. Deze methoden zijn 'cultureel' of 'multi'cultureel, in die zin dat ze het monoculturele karakter van het traditionele onderwijs doorbreken.

Kiest men ervoor het begrip 'intercultureel' in alle mogelijke samenstellingen te handhaven, dan moet dat zorgvuldig gebeuren. Daartoe biedt het intermondiale perspectief geschikte mogelijkheden. Vanuit dat standpunt is het niet moeilijk intercultureel beoogde gespreksvoeringen als eenzijdig en bevoogdend te ontmaskeren, of kritisch te kijken naar de schijnbare interculturaliteit in schoolboeken of methodes. In een boekbespreking van 'De wonderwereld van de insecten'<sup>24</sup> bijvoorbeeld komt de volgende passage voor: "Het boek leent zich er bijzonder goed voor in het kader van het intercultureel onderwijs gebruikt te worden. Kinderen, waar ook ter wereld, interesseren zich voor insecten en worden er dikwijls door gefascineerd. Er zijn nogal wat insecten die hier voorkomen en ook elders leven. Daarover kan in de interculturele les heel goed van gedachten worden gewisseld". Een vergelijkbare suggestie wordt gedaan in de bespreking van 'Verleden land, archeologische opgravingen in Nederland'<sup>25</sup>, waarin de volgende passus: "Het gaat over opgravingen die veel vertellen over het vroegere leven in ons land. Ook dit is een uitgave die uitstekend van pas komt bij het intercultureel onderwijs, waarin het geplaatst kan worden naast publicaties over opgravingen in Turkije, Marokko en andere landen".

Citaten als deze tonen aan met welk gemak het begrip 'intercultureel onderwijs' in het algemeen wordt gebruikt. De boekbesprekingen suggereren dat de wereld van de insecten of een oudheidkundige opgraving inspireren tot het geven van een 'interculturele les'. Zo zal de leerkracht die 'intercultureel bezig' wil zijn tijdens de les waarschijnlijk zeggen: "Zo zien jullie hoe wonderlijk het leven van de bijen is; zijn er in Turkije ook bijen, Achmed?". Blijft het daarbij, en doet hij geen appel op de achterliggende beleving ten aanzien van bijen, die alle kinderen kunnen delen - de bewondering voor de leefwijze, de smaak van honing, de angst gestoken te worden bijvoorbeeld - dan is zijn poging tot interculturaliteit mislukt; hij vertolkt een louter monoculturele houding. In plaats van met 'ontmoetingsonderwijs' bezig te zijn, benadrukt hij het 'anders-zijn' van Achmed en blijft binnen de beperkende traditie van het 'contrastonderwijs'. Zijn 'intercultureel' beoogde les is niets meer dan een 'culturele' les, die op dat moment de vervlechting in een tussenwereld van culturen in de weg staat. Daarmee laat hij geen culturen 'scharnieren', maar houdt hij onbedoeld de 'deur' tot wederzijdse integratie gesloten.

Iets dergelijks geldt voor begrippen als 'interculturele films', 'interculturele muziek', 'interculturele spelletjes' of 'interculturele gerechten'. Brengt men deze cultuuruitingen in de school, met de bedoeling tot een 'interculturele sfeer' bij te dragen, dan is het de vraag of dit de juiste benadering is. Het gebruik van de term 'intercultureel' in deze voorbeelden is zeer verwarrend: het gaat immers om 'Turkse films' of 'Marokkaanse muziek' etc. Intermondiaal gezien is er niets intercultureels aan het introduceren van een *andere* cultuur binnen een school of klas. Door dit consequent 'intercultureel' te noemen, bestendigt men het verkeerde gebruik ervan. Door het begrip 'interculturaliteit' in een intermondiaal perspectief te plaatsen en als zodanig te rehabiliteren, krijgt het houdings- en belevingsaspect van de interculturele ontmoeting een reële kans zich in positieve zin te ontwikkelen. Merleau-Ponty's ontologische categorie van het 'vlees' heft de scheiding tussen 'allochtoon' en 'autochtoon' weliswaar niet op, maar brengt intersubjectieve, of te wel intermondiaal bepaalde interculturele mogelijkheden tot ontmoeting aan het licht.

#### NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 4

1... Kloosterman probeert twee zienswijzen te verzoenen en stelt voor van onderwijs in inter-etnisch en inter-cultureel perspectief te spreken: "Men vermijdt dan de indruk dat er weer 'een soort onderwijs' bijkomt naast vredes-onderwijs, milieu-onderwijs, anti-racisme onderwijs en dergelijke. Duidelijk is dan ook dat het niet gaat om een nieuw 'vak' in onderwijs en opleiding. Ook andere kwalificaties als 'projekt-onderwijs' of 'thematisch-cursorisch onderwijs' kunnen dan geen labeltjes zijn, waaraan dit onderwijs wordt opgehangen. Het is dan inderdaad een principe, hetwelk het gezicht van het onderwijs in zijn geheel en in al zijn delen bepaalt" (SW, 5e jrg. 84/85, no.3, p.91 ev.).

In een voordracht aan de Rijkspedagogische Academie te Utrecht (7 april 1986) laat Kloosterman weten 'er spijt van te hebben' de term 'Intercultureel onderwijs' te hebben geïntroduceerd. Elders schrijft hij dat als bekend verondersteld mag worden: "(...) dat ik in navolging van Dors, al heel lang de gebrekkigheid van de term 'intercultureel' naar voren breng, en veel liever spreek over onderwijs in inter-etnisch perspectief". Wil men toch blijven vasthouden aan de term 'intercultureel onderwijs' vanwege de ingeburgerdheid van de term, dan moet men beseffen dat het een 'technische' term geworden is, die een andere inhoud gekregen heeft dan het begrip 'cultureel' doet vermoeden (SW, 7e jrg 86/87, no.6, p.228 ev.).

2... Dit is te vergelijken met de kritiek die in Deel I geuit is op onderzoekers die het begrip 'beleving' vanuit een soort vanzelfsprekendheid centraal stelden, zonder zich ervan te vergewissen wat de betekenis van dit begrip is, of zich af te vragen of iedereen eenzelfde notie van beleving heeft.

3... Typerend voor de geconstrueerdheid en gezochtheid is de keuze voor de afkorting TOPOI, opgebouwd uit de 'gebieden' of 'plaatsen': Taal, Ordening, Perspectieven, Organisatie en Inzet, naar het begrip 'Topoi', het Griekse meervoud voor 'plaats' (topografie) (Hoffman en Arts, p.98).

4... Schreuder doelt op hun studie: '*Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs*' (1985).

5... Schreuder citeert uit Imelmans '*Inleiding in de pedagogiek*' (1982), p.111.

6... Omdat het tijdschrift 'Samenwijs' veel aandacht besteedt aan de ontwikkeling van het begrip 'intercultureel onderwijs' wordt daarvan in het volgende, waar nodig, gebruik gemaakt. De aanvankelijk luidende ondertitel 'Informatieblad opleiding, onderwijs en vorming minderheden', werd met ingang van de vijfde jaargang gewijzigd in 'Tijdschrift onderwijs,



arbeid, cultuur, etnische groepen'. Het blad geeft behalve beschrijvingen uit de praktijk van buurt en school, ook meer theoretische beschouwingen over symposia, methodes, onderzoeken, dissertaties en dergelijke. Het eerste nummer verscheen in juni 1980 en is een vervolg op het indertijd opgeheven tijdschrift 'Gastonderwijs'. Het blad is in juni 1997 opgeheven en gefuseerd met het tijdschrift 'Stimulans'. In november 1997 verscheen het eerste gezamenlijke nummer met als titel 'TooN, onderwijs en welzijn in de multi-culturele samenleving'

7... De term 'intercultureel onderwijs' is vanaf het eerste moment omringd geweest door tegenspraak en onbegrip. Wat betreft het Nederlandse pedagogische vakgebied betwisten vooral Kloosterman en Dors elkaar het initiatorschap van de term. Kloosterman gebruikt het aan het begin van de jaren tachtig op symposia en in artikelen regelmatig, zodat er snel naamsbekendheid ontstaat: "In 1977 suggereerde schrijver dezes de term *intercultureel* voor een nieuw inzicht dat aan het groeien was op scholen met allochtone kinderen" (SW, 5e jrg. 84/85, no.3, p.91 ev.).

Dors verwerpt de nadruk op 'culturaliteit' in de term 'intercultureel' en beschouwt 'etniciteit' als centrale factor van intercultureel onderwijs: "(...) de affectieve gebondenheid aan de groepering waarvan een mens door afkomst deel uitmaakt". Al geeft Dors toe dat Kloosterman het begrip 'intercultureel onderwijs' het eerst gebruikte, toch wil hij in die eer delen: "Algemeen wordt de term pas eerst na de inleiding van Dors op de landelijke ontmoetingsdag '*Onderwijs aan Culturele Minderheden*', die in het kader van het Internationale Jaar van het Kind op 14 november 1979 op de Vrije Universiteit van Amsterdam is gehouden" (Dors, p.7).

... In beleidsplannen werd deze term snel opgenomen. In 1979 sprak de toenmalige onderwijsminister als op een symposium aan de U te Amsterdam over de bevordering van een intercultureel beleid, maar zijn conceptnota *Culturele minderheden in et onderwijs*' (begin 1980) omt de term niet voor. Wel ordt de noodzaak van multiculturalisatie ingezien: wederzijdse aanpassing van meerderheid en minderheid'. Het definitieve beleidsplan (1981) noemt de term wel: multiculturalisatie moet door

iddel van intercultureel onderwijs worden erwezenlijkt. Het doel is: wederzijdse aanpassing van eerderheid en minderheden et als grondslag de gelijkwaardigheid van culturen. Wanneer in 1983 de *Minderhedennota* verschijnt s het begrip intercultureel onderwijs' volkomen geïntegreerd. De doelstelling luidt: onderwijs moet er rekening mee houden dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving; dit geschiedt door intercultureel onderwijs.

9... Kenmerkend voor de manier waarop aanvankelijk over de term 'interculturaliteit' werd gedacht is de titel van het artikel '*Interculturele week gaf docenten en leerlingen betere kijk op buitenlander*' (SW, 1e jrg. 80/81, no.4, p.10 ev.). Leerkrachten willen 'buitenlandse leerlingen in die interculturele week eens goed uiteenzetten hoe het hier in Nederland allemaal toegaat' en hun bovendien 'de kans geven om iets van zichzelf te presenteren'. De leerkrachten gaan uit van een 'interculturele houding', zoals zij zeggen, maar zijn bang 'dat je verzandt in idealistisch geleuter', zoals één van hen het uitdrukt. Er is die week 'gewoon een hoop geleerd van de leerlingen', maar: "Hun houding is daardoor niet veranderd, die was al positief ten aanzien van de buitenlandse jongeren". Dit geldt ook voor de kinderen: "Jongeren zijn elkaar blijven uitschelden, ook na die interculturele week (...)".

Een basisschool, waarvan een derde deel uit allochtone kinderen bestaat, ziet zich plotseling een 'voorbeeldfunctie' voor intercultureel onderwijs opgedrongen (SW, 4e jrg. 83/84, no.3, p.77 ev.). Een leerkracht: "De term had ik ooit wel eens gehoord, maar wat intercultureel onderwijs nou precies was... dat was voor het hele team een gesloten boek".

Een andere leerkracht zegt: "Ik denk dat het gemopper op intercultureel onderwijs voortkomt uit de indruk van leerkrachten van 'dat is weer iets wat erbij komt'. We moeten ons ook al bezig houden met geestelijke stromingen en maatschappelijke verhoudingen, waar ICO nog eens bovenop komt. (...) ICO is een beladen term. Op sommige scholen krijgen ze al buikpijn als je dat woord noemt. Dit gebeurt dan, terwijl ik er van overtuigd ben dat er in het dagelijks handelen op scholen al elementen van intercultureel onderwijs zitten" (SW, 11e jrg. 90/91, no.5, p.172 ev.).

In het artikel '*Iedereen is gelijk...*' (SW, 12e jrg. 91/92,

no.2, p.91 ev.) wordt een school ten tonele gevoerd die geen speciale aandacht meer aan het begeleiden van allochtone kinderen besteedt. De ervaring heeft geleerd dat deze kinderen geen aparte behandeling willen: "Zij willen niet anders zijn, maar net zo als ieder ander. Wij gaan ervan uit dat iedereen gelijk is. Alle kinderen worden begeleid wanneer er duidelijk sprake is van enige achterstand of wanneer er zich echt problemen voordoen. Dit geldt ook op het gebied van de taal. Een heel pienter Turks kind heeft geen hulp nodig, maar een 'zwak' Nederlands kind juist wel. (...) Hier op school wordt sowieso intercultureel onderwijs gegeven. Het is toch een 'gemengde' school! In de lessen godsdienst komt van alles over andere culturen aan de orde".

10... Hoe moeilijk dit is blijkt uit het volgende. Op het congres over '*Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*' (okt. 1996) stelde Fase op grond van zijn onderzoek naar de effecten van 'intercultureel onderwijs' dat dit in de loop der jaren weliswaar en eigen gezicht getoond heeft, maar: "De les die we mijns inziens na vijftien jaar hebben geleerd, is dat de aandacht voor ICO tot op heden te selectief is gebleven en dat het lang niet op alle scholen is gelukt om tot een waardeoverdracht van cultureel pluralisme te komen. Men is er niet in geslaagd om het in het hele schoolgebeuren te krijgen. Scholen hebben vaak technische redenen om ICO niet te integreren. Maar al te snel wordt dan gezegd dat ze de deskundigheid ervoor niet hebben. Vooral op mono-etnische scholen komt het niet van de grond" (Samenwijs, 17e jrg. 1996/97, no.2, p.24 ev.).

11... Samenwijs, 7e jrg. 1986/87, no.8, p.294 ev.

12... Samenwijs, 4e jrg. 1983/84, no.7, p.221.

13... Samenwijs, 11e jrg. 1990/91, no.1, p.8 ev.

14... Samenwijs, 11e jrg. 1990/91, no.4, p.144.

15... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 10e jrg. 1989/90, no.8, p.317 ev. en 11e jrg. 1990/91, no.7, p.278 ev.

16... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 16e jrg. 1995/96, no.2, p.13 ev.

17... Terugkijkend op de eerste voorzichtige stappen 'wereldoriëntatie' uit de jaren vijftig en zestig jaren, komen zulke voorbeelden mij bekend voor. Haarscherp herinner ik mij het bezoek van onze klas aan de sluis even buiten het dorp, en hoe wij weer terug op school de informatie van de sluiswachter verwerkten: het aantal geschutte schepen per jaar, sluisgeld, tonnage, waterverplaatsing, arbeidsuren, electriciteitskosten etc. etc. Van 'projectonderwijs' echter was toen nog geen

sprake.

18... Kloosterman schrijft daar: "In the document describing this project, it is said that a change of mentality is an important factor in achieving proper intercultural education. Such a change must be based on better knowledge of each other's culture and background. To overcome prejudices and stereotypes, it is necessary to study cultures as living entities, as the result of a long history of development which is still continuing. The dynamics of the different cultures seem to be best revealed through a historical approach. 'People and society in the countries of origin' is the basis from which educational materials are developed" (Kloosterman in: Dasberg/Eldering, p.22).

19... Het Platform ICO-VO van het LPC looft f7500 aan prijzengeld uit voor scholen in het voortgezet onderwijs en organisaties van minderheden, die in samenwerking vorm en inhoud geven aan intercultureel onderwijs (ICO-nieuws, een uitgave van het platform intercultureel onderwijs V.O., L.P.C., 's-Hertogenbosch, februari 1993).

20... Dit is vergelijkbaar met de leerkracht die zijn leerlingen tot milieu-bewustheid probeert te brengen door hen een werkstuk over de ozonlaag te laten maken. De leerlingen hebben weliswaar kennis opgedaan over een milieuprobleem, maar wat betekent dit voor hun eigen houding tegenover de omgeving? Dit voorbeeld kan met vele andere worden aangevuld, zoals lessen gezondheidseducatie waarin de schadelijke gevolgen van het roken worden aangetoond, zonder er rekening mee te houden dat een houding tegenover het roken moet worden voorgeleefd.

21... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 14e jrg. 1993/94, no.1, p.16 en 14e jrg. 1993/94, no.2, p.81 ev.

2... Op het congres over *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*' (okt. 1996) wordt 'De grote reis' kritisch besproken. Geconcludeerd wordt dat de ontwikkelaars van de methode en de gebruikers ervan, de leerkrachten, op geen enkele manier in hun visie op intercultureel onderwijs' niet met elkaar overeenstemmen. Het zou te wijten zijn aan de verschillende 'verschillende invullingen' die aan het begrip 'intercultureel onderwijs' worden gegeven

Samenwijs, 17e jrg.  
996/97, no.2, p.24 ev).

23... 'Het schoolblad' (ABOP), no.18, okt. 1995, p.20/21.

24... Samenwijs, 2e jrg. 1981/82, no.1, p.31.

5... Samenwijs, 2e jrg.  
981/82, no.2, p.72.

### NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 3

1... 'Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij', 36e/37e jrg, no.370/371, juni/aug.1978, p.22 ev.; 37e jrg, no.372, sept. 1978, p.12 ev.; 37e jrg, no.376, jan. 1979, p.6 ev.

2... Hier zij verwezen naar Lanteri Laura, die in zijn studie '*Fenomenologie en psychiatrie*' stelt dat een juiste fenomenologische houding van eminent belang is voor het goed functioneren van de psychiatrie. Er is echter ook een 'gevaar' aan verbonden: brengt men deze houding eenmaal in praktijk, dan is er geen weg meer terug, en: "(...) kunnen zij hun werk niet meer uitoefenen alsof er niets gebeurd zou zijn" (Lanteri Laura, p.85).

3... Van de Hulst, W.G., '*In 't Kraaiennest*', Baarn z.j. 4e druk.

4... Over Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij, 42e jaargang, extra nummer, dec. 1983, pp.26/30: J. ten Thijsse, '*Applaus voor meester Tonga*'.

5... Het betreft de nota: '*De problematiek van de buitenlandse studenten op de pedagogische academies*', door Nesrin Asci, Ad Goenee, Robert Mentink, onder begeleiding van Siep Kooi, juni 1983.

... Over vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij, 42e jaargang, no.3, dec.1983, p.26 ev. zowel de PSP als de CPN telden hierover vragen aan de Staatssecretaris. Zie hiervoor eindverslag van de vaste Commissie voor onderwijs en Wetenschappen, datering 1982-1982, 17659, no.6, vastgesteld op 30 juni 1983.

7... Over vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij, 43e jaargang no.5, mei 1984, pp.10/12; N.Asci, '*Het gebeurde in het westen*'.

8... Samenwijs, 4e jrg. 1983/84, no.10, p.272 ev.

Tot nu toe is nog geen aandacht besteed aan de zogenaamd 'transculturele pedagogiek', die in sommige kringen beschouwd wordt als een zinvol alternatief tegen de 'vaagheid' van het interculturele gedachtengoed. Dit begrip stamt uit de beginperiode van de door migratie in gang gezette metamorfose van onderwijs en opvoeding. Oppervlakkig beschouwd lijkt hier sprake van een begripskwesatie te zijn: 'inter' versus 'trans'. Om te kunnen beoordelen in hoeverre beide opvattingen elkaar overlappen of juist tegengesteld aan elkaar zijn, wordt het begrip 'transculturaliteit' in dit hoofdstuk vanuit een intermondiaal standpunt benaderd.

Begonnen wordt met het uiteenzetten van de doelstellingen en uitgangspunten van de transculturele pedagogiek zoals die aanvankelijk op enige pedagogische opleidingen Middelbaar Onderwijs zijn ontworpen (paragraaf 1). Vervolgens worden de actuele visies van de transculturele pedagogiek besproken en vergeleken met onze in deze studie ontwikkelde initiatieven tot een interculturele pedagogiek van de ontmoeting.

\*1\* De transcultureel pedagogische opleiding

In 1980 gaat de M.O.-opleiding 'Transculturele pedagogiek' van start, met als doel de 'vergroting van de deskundigheid op het gebied van culturele minderheden'.<sup>1</sup> De eerstverantwoordelijke voor deze opleiding is Eijssenring. Hij distancieert zich van 'termen en kretten' als 'bi-, multi- en intercultureel onderwijs' en stelt de term 'transculturele pedagogiek' voor: "Het voorvoegsel 'trans' in de term 'transculturele' duidt in de richting van een over-gaan, een over-nemen, een vergelijk van waarden, inhouden enz. van uiteenlopende naast elkaar existierende (sub)cultuur groeperingen in een samenleving".<sup>2</sup> Al wil Eijssenring de 'transculturele pedagogiek' niet zien als 'een pedagogiek voor zogenaamde etnische en culturele minderheden', toch moeten 'kennis van en inzicht in de cultuurachtergronden van de verscheiden bevolkingsgroepen, hun regels, normen, zeden, gewoonten en wat dies meer zij' een belangrijk deel uitmaken van de transculturele opleiding, zij het 'steeds in de totale context van de Nederlandse samenleving'.

De medewerkers van de opleiding zetten zich sterk af tegen het begrip 'interculturaliteit'. Zo zegt Kokhuis<sup>3</sup> het begrip 'multicultureel onderwijs' te prefereren boven 'intercultureel onderwijs': "Multicultureel onderwijs zie ik als een werkdefinitie, als een omschrijving die net zo lang houdbaar is tot ik een betere heb gevonden. Ik denk dat er in Nederland een papegaaiencircuit is, waarbij de mensen elkaar achterna lopen van het ene begrip naar het andere. Het was eerst bi-, toen multicultureel onderwijs en nu zegt men dat er intercultureel onderwijs nodig is. Maar een wezenlijke, inhoudelijke fundering voor die verschuiving is er niet. Ik denk dat een verandering in begrippen vaak een gebrek aan innovatie kan verhullen". Haar collega Hamaekers voegt daaraan toe: "Ik denk dat intercultureel onderwijs een label kan zijn om vooral niet verder te hoeven zoeken. Je kunt dan immers zeggen: 'we zijn intercultureel bezig'. Zij is van mening dat men in de interculturele visie 'te snel heeft geconcludeerd "zo moet het" zonder eerst kennis van zaken op te doen': "De kennis van (inter)cultureel onderwijs is volgens mij nergens op gebouwd, althans bij veel mensen niet. Ze denken er is een culturele verscheidenheid (...) maar wat dat verschil inhoudt weten ze niet".

De opleiding 'transculturele pedagogiek' wil multiculturele verscheidenheid aangrijpen om de studenten in aanraking te brengen met de enorme diversiteit aan etnisch-culturele groeperingen in ons land, immers onze samenleving is pluriform geworden: " (...) als je de culturele verscheidenheid moet laten liggen en dient te streven naar een soort van uniformiteit, [is] al dat pogen om tot een pluriforme samenleving te komen niet relevant meer [...]. Als er geen aandacht wordt geschonken aan de culturele verscheidenheid dan is deze over vijftig jaar verwaterd".

De opleiders spreken in verschillende bewoordingen over transculturaliteit. Kokhuis<sup>4</sup> stelt: "De transculturele pedagogiek probeert ons inzichten te verschaffen omtrent het opvoedingsproces van allochtonen en autochtonen, waarbij wederzijdse beïnvloeding en soms confrontaties van culturele groepen en personen plaatsvinden". Het doel hiervan is: "(...) verschillen, overeenkomsten en achtergronden van diverse 'opvoedingsculturen' te inventariseren". Dit moet 'vergelijkenderwijs' gebeuren: "Dit betekent dat zowel westerse als niet-westerse cultuurgebieden in de studie worden betrokken en parallellen en verschillen worden uitgediept". Daartoe worden

allerlei landen en volken in hun historische context bestudeerd. Men verdiept zich tevens in de Islam om beter te kunnen begrijpen hoe Turken en Marokkanen over onderwijs en opvoeding denken.

Hamaekers<sup>5</sup> gaat daarop dieper in. Zij maakt een principieel onderscheid tussen 'intra'processen (processen die zich binnen de mens afspelen), 'inter'processen (processen die zich tussen mensen afspelen: ontmoetings- en confrontatieprocessen) en 'trans'processen: "Dit zijn de processen die ontstaan wanneer men elkaar niet slechts ontmoet of met elkaar geconfronteerd wordt, maar wanneer men de 'brug naar elkaar toe wil slaan'. Processen als assimilatie, integratie, segregatie en acculturatie komen hier aan de orde". 'Trans'processen gaan in deze optiek verder dan 'inter'processen: "Bij de 'trans'processen is er namelijk sprake van een 'naar elkaar toegaan', waarbij er binnen de betrokken partijen veranderingen plaatsvinden".

Deze 'trans'opvatting is intermondiaal gezien alleszins acceptabel, mits aangegeven zou worden in hoeverre hier van een werkelijk wederkerig chiasme sprake is. Dit is echter nauwelijks het geval. Transculturaliteit lijkt zich vrijwel geheel te richten op de superieure positie van de autochtoon: "De houding van de autochtonen ten opzichte van de allochtonen is hierbij erg belangrijk, omdat zij als leden van de dominante groepering de meeste troeven in handen hebben om de inhoud en de richting waarin de trans-processen zich voltrekken te bepalen". Als voorbeeld wordt genoemd de positie van de allochtoon na het volgen van onderwijs in eigen taal en cultuur. In de 'trans'benadering buigt men zich dan over de vraag: "(...) wil Nederland bijvoorbeeld een Arabisch sprekende minderheid in haar midden? Het bepalen van deze positie ligt voor het overgrote deel in handen van de autochtonen". Uiteraard heeft de dominante groep, getalsmatig gezien, 'de meeste troeven in handen', maar, om in dezelfde beeldspraak te blijven, de kaarten moeten steeds opnieuw worden geschud: een pleidooi voor 'trans'processen is onvoldoende om de complexiteit van de huidige pluriforme samenleving te beheersen en in goede banen te leiden. Vanuit het chiasmische wederkerigheidsideaal echter, dat inherent is aan de intermondiale omschrijving van interculturaliteit, is het niet genoeg de dominante autochtone meerderheid op een groter verantwoordelijkheidsbesef aan te spreken: intermondialiteit impliceert gedeelde verantwoordelijkheid. Zonder de stem van de allochtone minderheden in beleid en besluitvorming te betrekken, en een beroep te doen op hún verplichting tot positieve deelname aan de tussenwereld van culturen, blijven leefbare multiculturele samenlevingsvormen een utopie. Intercultureel geïnstitutionaliseerde overlegsituaties in intermondiale zin zijn noodzakelijk om in de toekomst een evenwichtig samenleven te garanderen.

De beperkte visie van de transculturele opleiding blijkt bovendien als Hamaekers met behulp van de kolonisatieproblematiek laat zien wat voor haar 'inter'gerichte 'confrontatie- en ontmoetingsprocessen' zijn: "De koloniale machthebbers en de gekolonialiseerde bevolking hebben elkaar zeker ontmoet, zijn met elkaar geconfronteerd. Beide partijen hebben in zekere zin veranderingen doorgemaakt. Men kan hier echter niet spreken van 'trans'processen, omdat er van 'naar elkaar toe' geen sprake was en is. Kolonisatie is duidelijk een eenzijdig proces, waarbij de machthebber probeert zijn normen en waarden op te leggen, omdat hij deze superieur vindt". Met dit voorbeeld wordt de transculturele benadering van de opleiding afgezet tegen de 'inter'opvatting, als zouden interculturele ontmoetingsprocessen zich op positieve wijze verhouden tot het koloniale superioriteitsstreven. In de transculturele visie mag deze kritiek op interculturaliteit een functie vervullen, intermondiaal beschouwd is deze visie niet toereikend om de wederkerigheid die aan 'inter'processen ten grondslag liggen ten volle te onderkennen. Aan die wederkerigheid, noodzakelijk in een werkelijk multicultureel samenleven, ontbreekt het in het transculturele denken. Het bepleiten van transculturaliteit kan hoogstens een begin van wederkerigheid zijn.

Kijken wij naar de opzet van de transculturele opleiding en de leerstof uit het curriculum, dan blijkt die vrijwel geheel in het teken te staan van kennisvermeerdering over het allochtone deel van de bevolking. Een enkel voorbeeld van een 'trans'aanpak: "(...) hoe moet je omgaan met de etnisch/culturele diversiteit in de klas (bedoeld wordt de diversiteit aan allochtone groeperingen SK); houding onderwijzer/leerkracht ten opzichte van allochtone leerlingen (...)". De allochtone leerling staat in de transculturele visie centraal; de autochtone leerling blijft buiten beeld.

Een ander voorbeeld: de opleiding besteedt veel aandacht aan de 'socialisatie van allochtonen in landen van herkomst en in Nederland, toegespitst op Moslims'. Na een opsomming van de diverse leerstofonderdelen omtrent de Islam wordt opgemerkt: "Men kan constateren dat hoe meer men er zich in verdiept, hoe meer facetten erbij komen. Men kan zich afvragen of al deze kennis (...) wel noodzakelijk is om met allochtonen om te gaan, en of je aan een 'positieve' houding ten opzichte van allochtonen niet genoeg hebt". Het antwoord op deze vraag luidt



ontkennend, en vervolgens stelt men: "Een positieve houding is goed als ingang, maar niet genoeg om mensen daadwerkelijk te kunnen helpen (...) en mee op te voeden. Wil men zich als opvoeder of hulpverlener daadwerkelijk transcultureel opstellen bijvoorbeeld ten opzichte van de Islamitische medemens, dan dient men zich in hem/haar te verdiepen, en in datgene wat voor hem/haar waarde heeft en niet voor de Westerse, veelal seculaire opvoeder of hulpverlener". In de 'trans'opvatting streeft men dus wel ontmoeting na, maar deze blijft een eenzijdige toenadering omdat men geen rekening houdt met wederkerigheid als een essentiële voorwaarde daartoe.

Uit de definitieve *'Nota transculturele pedagogiek'* (1984) spreekt eenzelfde visie. Ook hierin wordt aangegeven dat men zich zowel op allochtonen als autochtonen wil richten 'omdat het om de dynamiek van de totale samenleving gaat' (Ferrier en Kokhuis, p.10). Dit blijkt echter niet uit de uitwerking van de minutieus opgestelde leerpakketten. Na een opsomming van de meer bekende allochtone groeperingen wordt gesteld: "Ook allochtonen in de andere geïndustrialiseerde gebieden/landen waar ook ter wereld, willen we in onze analyse betrekken (...)" (Ferrier en Kokhuis, p.10). Zo'n opzet staat haaks op de op intermondialiteit gestoelde interculturele visie op wederkerigheid en ontmoeting. Dit blijkt nog sterker als in enkele bewoordingen het toekomstperspectief wordt geschetst: "Wij zijn ons ervan bewust dat de verschilpunten tussen autochtonen en allochtonen met de loop der jaren steeds meer zullen vervagen. Hoe lang kan men nog als allochtoon beschouwd worden?" (Ferrier en Kokhuis, p.10). Intermondiaal gezien zijn vragen als: hoe zal de wereld eruit zien wanneer de verschilpunten uiteindelijk 'vervaagd' zijn - met andere woorden: op welk imaginair punt in de tijd zullen allochtonen en autochtonen in elkaar overgaan - zinloos. Niet alleen zullen de verschilpunten tussen mensen nooit geheel vervagen - de ander blijft altijd anders-dan-ik - ook de vraag naar de staat van het autochtoon-zijn niet wordt gesteld. Dit betekent dat het transcultureel pedagogische 'probleem' van de ander nooit dichterbij een oplossing gebracht kan worden, omdat het accentueren van de 'veelvormigheid' en 'veelkleurigheid' van de 'multi'processen (Ferrier en Kokhuis, p.10) ten koste gaat van de intermondiaal getinte 'inter'processen, die niet het *naast* elkaar, maar het *met* elkaar en de wederkerigheid van het chiasme betreffen.

Ook uit de nota blijkt ondubbelzinnig hoe de interculturele benaderingswijze, transcultureel beschouwd, onjuist is: "(...) omdat men hier slechts kennis neemt van culturen en ze vergelijkt (...)" (Ferrier en Kokhuis, p.16). Deze eenzijdigheid werkt door in het transcultureel pedagogisch denken, zoals blijkt wanneer wij in het leerplan zoeken naar het houdingsaspect, dat intermondiaal gezien de kern van pedagogische reflectie zou moeten uitmaken. Voor het leerpakket 'zelfreflectie' is in het derde jaar MO.A slechts 16 uur gereserveerd, met als doel: "(...) voordat de toekomstige (transcultureel) pedagoog zijn/haar werk kan verrichten ten dienste van allochtone groepen, zal hij/zij enig bewustzijn moeten hebben ten aanzien van eigen cultuurgebonden waarden en normen (...)" (Ferrier en Kokhuis, p.46). Afgezien van de vraag hoeveel 'enig' is geeft dit aan dat de transcultureel pedagogische opleiding een eenzijdige, monoculturele gerichtheid op het allochtone deel van de bevolking uitstraalt. Kortom: transculturele pedagogiek is gebaseerd op een kritische benadering van een te beperkte opvatting van interculturaliteit, maar slaagt er niet in de gesignaleerde tekorten te overwinnen.

### \*2\*Recente ontwikkelingen

Het transculturele gedachtegoed wordt ook heden ten dage nog verdedigd, al zijn er opmerkelijke verschillen met het bovenstaande aan te wijzen. Een uitgesproken voorstander van de transculturele benadering is de oorspronkelijk uit Indonesië afkomstige pedagoog Dumasy. In een column in 'Samenwijs'<sup>6</sup> signaleert hij een 'assimilationistische en Nederlands-centrische aanpak' in de tot taalkwestie gereduceerde benadering van het migratieprobleem. Taal wordt zo een instrument tot aanpassing in plaats van een middel tot persoonlijke vorming en zelfwaardering. Dat blijkt ook uit de verdwijning van de C uit het OETC. Daarmee werd het 'intercultureel onderwijs' de marginaliteit ingedrongen, meent Dumasy, die uit eigen ervaring spreekt. Zijn integratieproces maakte hem duidelijk dat in zijn leven taalfactoren minder zwaar gewogen hebben dan zijn culturele identiteit. De vele Nederlands sprekende allochtone jongeren die hij in zijn omgeving ziet mislukken lijken hem gelijk te geven.

Volgens Dumasy is het onderwijs slecht op deze situatie voorbereid: "De leraren zijn over het algemeen onvoldoende opgeleid om allochtone leerlingen het gevoel van geborgenheid te geven, om ze te leren leven met verschillende culturele waarden en normen". Men blijft naar zijn idee naar oplossingen zoeken in de sfeer van intercultureel folkloristisch getint ontmoetingsonderwijs, zonder te beseffen dat hierbij slechts vrijblijvende

culturele interacties tot stand komen, in plaats van de 'meervoudige transculturele identiteitsvorming' die hij nastreeft: "Een eenzijdige aanpassing van allochtone culturen aan de Nederlandse is dan gewoonlijk de praktijk met als gevolg zelfvervreemding bij allochtone leerlingen". Daarom beoogt Dumasy een transculturele benadering, gericht op cultuuruitwisseling in 'mondiaal perspectief', rekening houdend met het feit dat culturelementen worden overgenomen: "Zo ontstaan mengculturen naast de cultuur van de verschillende etnische groepen. Een dergelijk proces van wederzijdse culturele aanpassing geeft nieuwe impulsen aan cultuurontwikkelingen". Deze ontwikkeling is in veel maatschappelijke sectoren terug te vinden, behalve in het onderwijs, aldus Dumasy.

In een eerder artikel had Dumasy vermeld hoe persoonlijke ervaringen hem tot zijn transculturele visie hadden gebracht.<sup>7</sup> Hij beschrijft zijn beleving van het vernederende: 'ruimen ze in Indonesië nooit op?', als hij volgens de leerkracht te slordig was. Daarom probeerde hij zijn afkomst te verbergen en het Maleis van zijn ouders en grootouders te vergeten, met als gevolg dat hij na verloop van tijd nauwelijks met hen kon communiceren: "Pas op volwassen leeftijd haalde ik dat in. Toen had ik voor mijn eigen 'intercultureel onderwijs' gezorgd, onderwijs waarbij ik via cursussen voor het eerst de taal van mijn ouders leerde en mijn culturele achtergrond op een genuanceerde wijze leerde beoordelen en waarderen". Dumasy laat zien hoe deze ontwikkeling verliep en stelt vervolgens: "Aan deze cognitieve confrontatie met mijn culturele achtergronden ging veel zelfreflectie vooraf. Daarna volgde de emotionele verwerking. Zo heb ik pas als volwassene leren leven in twee culturen".

Intermondiaal beschouwd komt hier een laagsgewijze ontwikkelingsgang aan het licht, die meer soulaas biedt voor een interculturele houding dan het primaat van de cognitie. In de voorwaardenscheppende zienswijze van Dumasy wordt het cognitieve aspect ingebed in zowel zelfreflectie als emotionele verwerking. Zo kunnen uiterlijke cognitieve ervaringen vanuit een interne noodzaak (belevingsaspect) verinnerlijken op grond van het circulair principe. Kennis leidt niet automatisch tot handelen of verandering van mentaliteit. Dat is pas mogelijk als via zelfreflectie een houding ontstaat die deze kennis helpt te internaliseren. Als op die manier integratie tot stand gekomen is, kan tot handelen worden overgaan. Elk ander handelen moet dan als oppervlakkig en onwaarachtig worden afgewezen.

Dumasy laat in zijn artikel zien hoe door de sterke toename van allochtone kinderen in het onderwijs het vak wereldoriëntatie veranderde in 'intercultureel onderwijs'. Hij noemt als voorbeeld de folklore-achtige activiteiten als Turkije-projecten, die de identiteitsontwikkeling van kinderen op geen enkele wijze bevorderen: "Het brengt het oplossen van hun problemen nauwelijks naderbij, problemen die het leven in twee culturen onvermijdelijk met zich meebrengt. Integendeel, het kan hun anders-zijn nog meer benadrukken". Hier ligt volgens Dumasy een belangrijke taak voor de opleiding, maar gezien zijn ervaring daarmee ziet hij weinig perspectieven. Hij memoreert een congres over het opleiden van buitenlandse leerkrachten, waar bleek dat PABO's hun programma's eenzijdig blijven invullen vanuit hun Nederlandse cultuurvisie. Dit houdt in: "(...) dat veel Nederlandse PABO-studenten wel een PABO-diploma krijgen, terwijl ze niets weten van het intercultureel onderwijs".

Aan deze precaire situatie komt volgens Dumasy voorlopig geen einde, zoals blijkt wanneer hij de moeilijkheden rond het onder zijn supervisie voor de pedagogische opleidingen ontwikkelde 'Promes'project (Project Onderwijs in een Multi-Etnische Samenleving) bespreekt: "Op de Hogeschool Midden Nederland (te Utrecht SK) zijn ze er twee à drie jaar mee bezig geweest om een docententeam te interculturaliseren. Op een gegeven moment heeft het ministerie van O&W gezegd dat ze zich alleen maar mochten bezig houden met het ontwikkelen van goed lesmateriaal. Interculturele training voor docenten hoorde daar dus blijkbaar niet bij en dat is jammer".<sup>8</sup>

Al stemt de transculturele opvatting van Dumasy op een aantal essentiële punten overeen met de in de onderhavige studie ontwikkelde intermondiaal georiënteerde interculturaliteit, dat neemt niet weg dat hij zijn termen niet zorgvuldig formuleert. Enerzijds schaart hij de folklore-activiteiten - die hij bestrijdt - onder de noemer van 'interculturaliteit', terwijl hij anderzijds het intercultureel onderwijs aan pedagogische opleidingen wil bevorderen. Waarschijnlijk mede daarom kiest Dumasy uiteindelijk voor een tussenweg; bovendien is hij zich bewust van de zware erfelijke belasting van de term 'intercultureel'.<sup>9</sup> Hij zegt een oplossing te willen zoeken in een 'transculturele invulling van intercultureel onderwijs': "Want daarin ligt de nadruk op wederzijdse aanpassing. Transcultureel kan nooit eenrichtingsverkeer zijn", en dat terwijl basisscholen aan 'intercultureel onderwijs' wèl

vaak die eenzijdige invulling geven. In de praktijk ontmoet Dumasy veel weerstand tegen de transculturele benadering. Men acht deze tijdrovend en beperkt zich liever tot 'monoculturele activiteiten' die op zich wel zinvol zijn, maar de kern van de problematiek niet raken. De door Dumasy ontwikkelde methode '*Kleurrijk Onderwijs*' (1995) probeert de 'eenzijdig folkloristische aanpak' van 'intercultureel onderwijs' aan pedagogische opleidingen te overstijgen om te voorkomen dat het anders-zijn van andere culturen de meeste aandacht krijgt: "Een leraar met een transculturele mentaliteit kan zijn of haar leerlingen helpen cultuurverschillen te overbruggen". Dat houdt in: een open leefhouding ten aanzien van mensen uit andere culturen, kunnen omgaan met cultuurverschillen en overeenkomsten, zich aanpassen aan uiteenlopende situaties, in staat zijn transcultureel te handelen: "Analyseren en structuren zien zijn daarbij dus belangrijker dan allerlei feitjes over bijvoorbeeld de Islam leren".

Een transculturele houding wordt getraind door ieders individuele gedrag als uitgangspunt te nemen. Van daaruit wordt bekeken welke vormen van wederzijdse aanpassing mogelijk zijn en welke actie men zelf kan nemen: "In de transculturele benadering ligt de nadruk op het begrip *wederzijdse aanpassing*; het gaat om een gelijkwaardige interactie tussen twee personen met ieder een eigen culturele bagage". Naar Dumasy meent is dit alleen te bereiken als de student zich een open leefhouding probeert eigen te maken, en veel praktische ervaring opdoet met mensen uit andere culturen. Hij leert dan genuanceerd naar zijn eigen culturele achtergrond te kijken en die te relativiseren: "De Pabo's zijn nu bezig met een inhaalslag en daar ben ik blij om, maar in feite zijn ze tien jaar te laat. Want ze hebben tien jaar lang mensen opgeleid die nauwelijks getraind zijn of ervaring hebben in de omgang met verschillende culturen".

De vraag blijft hoe de opleiding leerkrachten wil doen uitgroeien tot 'transculturele persoonlijkheden'. Dumasy<sup>10</sup> is daarover pessimistisch. Omdat de studenten geen aanwezigheidsplicht meer hebben, worden zijn lessen nauwelijks bezocht. Maar de werkelijke pijn zit natuurlijk dieper: de nieuwe cursussen '*Kleurrijk Onderwijs*' (1996) blijven geïsoleerde elementen in het totaal van het lesaanbod: "De Pabo's willen het geld voor dit doel graag aannemen, maar zijn niet echt bereid om hun opleiding te interculturaliseren. (...) Dit terwijl we toe moeten naar de situatie dat het onderwijs als het ware intercultureel ademt". Dit geldt ook voor de situatie aan een opleiding in Amsterdam, waar dezelfde methode gebruikt wordt, maar slechts weinig tijd beschikbaar is, zoals een docente stelt: "Ik heb voor elke groep maar één lesuur en dat vind ik eigenlijk te kort".

Afgezien van het feit dat ook nu bij Dumasy de kernbegrippen door elkaar lopen, lijkt er in eerste instantie tussen zijn transculturele visie en de in deze studie ontwikkelde intermondiale interculturaliteit weinig verschil van mening te bestaan. Ondanks de overeenkomsten wat betreft het houdingsaspect - daarin liggen de beide standpunten op een lijn - wijst Dumasy het interculturele principe af. Dit blijkt als hij aangeeft waarom hij aan het begrip 'transcultureel' wil vasthouden: transculturaliteit bevat in zijn optiek een overstijgend element, dat verder gaat dan het leggen van culturele 'verbanden' zoals de interculturele visie volgens hem beoogt: "Een transculturele benadering van intercultureel onderwijs rekent af met de naar mijn idee beperkte invulling van ICO waarin etniciteit en cultuuroverdracht centraal staat. Het gaat mij niet zozeer om het doen van een project over Turkije of het eten van Surinaamse hapjes, maar om het overbruggen van het verschil tussen de school- en thuiscultuur door als persoon met een open blikveld naar elke nieuwe situatie te kijken".

Uit het bovenstaande blijkt de noodzaak van een adequate terminologie. Het propageren van een 'transculturele "invulling" of "benadering" van intercultureel onderwijs' - want dat is het wat Dumasy zich uiteindelijk ten doel stelt - biedt opvoeders en leerkrachten geen houvast, omdat zowel 'transculturaliteit' als 'interculturaliteit' niet voldoende zijn omschreven. Bovendien hanteert Dumasy in zijn kritiek op de interculturele invulling dezelfde argumenten als die door de voorstanders van een cognitieve benadering van interculturaliteit worden gebruikt. Ook dat wekt verwarring in de praktijk van onderwijs en opvoeding. Intermondiaal gezien kan de folklorie-benadering niet intercultureel genoemd worden, omdat daarin slechts sprake is van eenzijdige kennismaking met vreemde culturen. Aan het streven naar wederkerige ontmoetingen in de tussenwereld van culturen wordt dan voorbijgegaan. Een 'intermondiale benadering van intercultureel onderwijs' is dan een meer reële optie.

Dat hier niet louter sprake is van een controversie tussen de beide begrippen 'inter' en 'trans' wordt nog duidelijker omdat zich binnen het transculturele veld een 'methodenstrijd' lijkt af te tekenen. Dit blijkt niet alleen uit het feit dat er een interculturele methode op de markt verschijnt met de naam '*KiesKleurig*'<sup>11</sup>, maar bovendien uit het feit dat Kramer - die aanvankelijk als mede-auteur van Dumasy de methode '*Kleurrijk Onderwijs*'

voorbereide - in samenwerking met het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) de concurrerende methode '*Kleuren in de spiegel*'<sup>12</sup> laat verschijnen. Dit maakt de migratieproblematiek er weliswaar nog 'kleurrijker' maar niet eenvoudiger op. Over het ontstaan van de laatste methode stelt Kramer: "Over veel dingen waren we het met elkaar eens, maar we bleken uiteindelijk toch verschillende visies te hebben op het doel of perspectief van intercultureel onderwijs. Daarom is besloten om ieder onze eigen weg te gaan. (...) Kortgezegd hangen wij de multi-etnische visie aan. Multi-etnisch onderwijs wil een brug slaan tussen ontmoetingsonderwijs, zoals Dumasy predikt, en anti-racistisch onderwijs". Toch geeft Kramer toe dat beide methoden inhoudelijk niet veel verschillen. Wel zijn er andere doelen, zo is het gevoelsmatige of persoonlijke 'niet zo sterk verweven in ons boek als in dat van Dumasy': "Hij streeft naar een meervoudige culturele persoonlijkheid bij leerkrachten. Je wordt een beetje Turk, een beetje Marokkaan en een stukje Somaliër. Dat vind ik niet reëel. Ik ben voor meervoudige loyaliteit, dat lijkt me voorlopig voldoende".

In deze woorden schemert de ontologische zienswijze van Merleau-Ponty door, waarvan in deze studie de contouren voor een pedagogische 'toepasbaarheid' in interculturele richting zijn geschetst: de relatie met de ander zal onbegrijpelijk blijven, zolang niet erkend wordt dat 'ik' in de ontmoeting een beetje de 'ander' word, en de 'ander' een beetje 'ik'. De intersubjectieve ontmoeting is niet onmiddellijk inherent aan het mens-zijn van individuen: ieder van ons is mogelijkheidsvoorwaarde tot ontmoeting. Op dit niveau is de 'ander' altijd 'anders-dan-ik'. Dit heft het onderscheid tussen 'mij' (als autochtoon) en de (allochtone) 'ander' niet op, maar maakt het in de ontmoeting hanteerbaar. Niet alleen ik word 'een beetje Turk, of Marokkaan, maar ook zij worden 'een beetje ik'. In dit wederzijds overschrijden van begrenzingen in een tussenwereld van culturen liggen bronnen en voorwaarden tot het intercultureel pedagogisch ontmoeten.

## NOTEN BIJ: DEEL III HOOFDSTUK 5

1... Samenwijs, 1e jrg. 1980/81, no.4. p.13.

... Samenwijs, 1e jrg.  
1980/81, no.7. p.3 en 14 ev.

3... Samenwijs, 2e jrg. 1981/82, no.10, p.317 ev.

4... Samenwijs, 3e jrg, 1982/83, no.8. p.261 ev.

5... Samenwijs, 3e jrg 1982/83, no.9/10. p.278 ev.

6... Samenwijs, 14e jrg. 1993/94, no.1, p.2.

7... In het volgende wordt geciteerd uit: Dumasy, E., '*Een transcultureel licht op de Nederlandse samenleving*', in: '*Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*', 50e jaargang, no.9, nov. 1991, p.14 ev.

8... Samenwijs, 14e jrg. 1993/94, no.9, p.403 ev.

9... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 16e jrg. 1995/96, no.7, p.16 ev.

10... De volgende citaten zijn uit: Samenwijs, 17e jrg. 1996/97, no.6, p.18 ev.

11... I. Mok, (red), '*KiesKleurig, handleiding intercultureel lesmateriaal*', Alphen a/d Rijn 1996.

2... M. Kramer c.s.,  
*Kleuren in de spiegel,  
ennis en vaardigheden voor  
esgeven in multi-etnisch  
erspectief*', Assen 1996.

## TERUGBLIK OP HET DERDE DEEL

'Intercultureel onderwijs' zal een vaag en moeilijk te vormen begrip - of zoals Eldering indertijd stelde 'zo zacht als boter' - blijven, als er geen relatie gelegd wordt met de begrenzingen van culturen en men geen rekening houdt met de 'eigen wereld' die kinderen op grond van hun ervaringen in die culturen scheppen. Intermondiaal georiënteerde interculturaliteit impliceert een pedagogisch denken in een andere dimensionaliteit en een bereidheid 'met andere ogen' naar de zich wijzigende situaties in de samenleving te kijken. Als de evidenties veranderen is een ander begripkader nodig om ruimte te bieden aan nieuwe inhoud die voorheen in de marge bleven. De pedagogiek kan hierop inspelen door het sterk belaste begrip 'interculturaliteit' van een zekere vanzelfsprekendheid te ontdoen, in intermondiale zin te herïnterpreteren en toegankelijker te maken voor de onderwijs- en opvoedingspraktijk. Pedagogiek wordt zo tot 'interculturele pedagogiek'.

Om dit te bewerkstelligen moet het complexe vraagstuk van de maatschappelijke ongelijkheid, dat de kern van de aanpassingsproblematiek vormt, in de pedagogische discussie worden betrokken. Dat geldt vooral voor de argumenten die men aanvoert ter staving van het idee dat minderheden zich per definitie aan een meerderheid moeten aanpassen. Zulke argumenten zijn intermondiaal gezien problematisch. Ongelijkheidsvraagstukken kunnen slechts evenwichtig behandeld worden tegen een achtergrond van vervlechting en wederkerigheid. Op die manier wordt het denken over interculturaliteit uit de directe, beperkte onderwijs sfeer getrokken. Wij betreden dan wijsgerig-pedagogische dimensies die het begrip 'interculturaliteit' een meer universeel 'intermondiaal' kader verlenen. Dit is nodig om open te kunnen staan voor de beleving van kinderen en de ontmoeting met hun 'eigen wereld' aan te gaan. Het is niet langer verantwoord onze visies op gezin en school met een eenduidige, monoculturele instelling te bepalen. Zowel het 'nieuwe' gezin als de school hebben in hun scharnierfunctie een ruimer karakter gekregen.

In intermondiale zin drukken behoudende (politieke) visies, waarin het gezin de 'hoeksteen' van de samenleving is, een statische opvatting van de maatschappij uit. Vanwege de dynamiek van de moderne en veranderende maatschappij echter kan een hoeksteen het zware en complexe wereldgebouw nauwelijks meer dragen, laat staan draaiende houden. Daarom heeft het gezin nieuwe metaforen nodig die de dynamiek uitdrukken. Als 'scharnier' van de samenleving kan het gezin, mits zorgvuldig en deskundig geolied, betere kansen krijgen om te functioneren. Daartoe moeten mogelijkheden geschapen worden om de juiste smeermiddelen toe te dienen.

Hetzelfde geldt voor de status van de school. Ook de school heeft niet langer de eenzijdige onderwijs- en leerfunctie die er vanouds aan is toegekend. Ook de school moet 'scharnieren', in die zin dat ernst gemaakt wordt met de interculturele, intermondiale eis tot creëren van bi- of multilaterale uitwisselingsprogramma's tussen scholen zonder en scholen met allochtone kinderen. Voor het bevorderen van een interculturele houding bij leerkrachten en kinderen is een *ontmoeting* met de 'ander' de eerste voorwaarde. Leerkrachten kunnen pas 'uitgaan van de belevingswereld van kinderen' als zij het belevingsbegrip in de meest wezenlijke betekenis - als innerlijke, geleefde en beleefde ervaring - opvatten. Dit heeft consequenties voor een interculturele invulling van de pedagogiek. Op monoculturele 'blanke' scholen, waar geen allochtone kinderen zijn, en op 'zwarte' scholen zonder autochtone kinderen, is zo'n interculturele bepaling moeilijker te verwezenlijken dan op gemengde multiculturele scholen, die intermondiaal gezien een voorsprong hebben, al wordt die opvatting door leerkrachten doorgaans niet gehuldigd. Toch hebben kinderen en leerkrachten op gemengde scholen de meeste kans tot het ontwikkelen van interculturele houdingen; er zijn geen kunstmatige uitwisselingsprogramma's nodig om ontmoetingen tussen kinderen uit verschillende culturen tot stand te brengen.

Op grond van Merleau-Ponty's 'synthèse existentielle' was het mogelijk in dit laatste deel circulaire en gelaagde eigenschappen van de tussenwereld aan het licht te brengen, waarbinnen de pedagogische ontmoeting als een intercultureel gegeven omschreven kon worden. Wij hebben ons in deze studie tot een tweetal concepten gericht: 'vertrouwdheid met de wereld' en 'aanpassing aan de wereld'

*Vertrouwdheid met de wereld* was het eerste concept. Door een natuurlijke vertrouwdheid zijn mens en wereld met elkaar verweven en voortdurend op elkaar betrokken. Zoals de geboorte van een kind gevolgen heeft voor de directe omgeving van dat kind - het thuismilieu is niet meer zoals dat aanvankelijk was - zo kenmerken zich de omstandigheden van een pedagogiek die creatief wil inspelen op de veranderingen in de samenleving. Ook wijzigingen in het schoolmilieu veroorzaken een nieuwe betekenisgeving, met als gevolg

dat andere onderwijs- en leerdoelen nodig zijn. Kinderen met een andere achtergrond, een ander milieu, een andere cultuur, een andere taal of een andere huidskleur hoeven niet bij voorbaat een onvermijdelijk en onoplosbaar probleem te vormen, maar zijn een uitdaging tot nieuwe zingeving. Het andere brengt niet alleen bestaande evidenties aan het wankelen, maar geeft ook aanleiding tot het openen van een 'nieuw register' en daagt uit tot het creëren van een nieuwe vertrouwdeheid. Pas als aan deze houdingsvoorwaarde voldaan is, gaan cognitieve elementen een rol spelen.

*Aanpassing aan de wereld* was het tweede concept. Het vloeit uit het eerste voort. Lijkt aanpassing in monoculturele situaties voor kinderen op het eerste gezicht geen specifieke problemen op te leveren, het leven in multiculturele situaties laat de ander kant van de medaille zien. De komst van migranten bracht (ook voor autochtonen) zulke grote maatschappelijke verschuivingen teweeg dat het onmogelijk leek er op korte termijn een adequaat beleid af te stemmen. Met de bedoeling allochtonen door middel van taalactiveringsprogramma's betere perspectieven te bieden, opdat zij zo snel mogelijk zouden kunnen functioneren in het autochtone systeem, werd gekozen voor een strikt aanpassingsbeleid. Dit beleid is nauwelijks succesvol gebleken. Steeds meer allochtonen beheersen de Nederlandse taal, maar dit heeft niet zonder meer tot een betere aanpassing geleid. Taal en aanpassing blijken twee verschillende grootheden te zijn. Het beheersen van een taal geeft niet op voorhand een garantie voor het inpassen in de samenleving waarin die taal dominant is. De vraag hoe het autochtone deel van de bevolking aan deze nieuwe situatie moest wennen of zich moest aanpassen, werd in het geheel niet gesteld. Hier ligt met name een taak voor de interculturele pedagogiek: het scheppen van mogelijkheden om kinderen reeds vroeg in multiculturele situaties te laten participeren.

Uitgaande van de onderlinge verwevenheid van mensen moeten de oplossingen voor de intercultureel pedagogische ontmoeting in het domein van de tussenwereld van culturen worden gezocht. Het aanpassingsbeleid op grond van louter taalactiveringsprogramma's wordt daarmee tot een simplificatie van het werkelijke probleem. In deze studie is duidelijk geworden dat de leus 'ze moeten zich maar aanpassen' ontzenuwd kan worden door begrijpelijk te maken dat de disharmonie in de tussenwereld van culturen niet slechts door middel van de taal op te lossen is. Uiteraard is taal een voorwaarde tot communicatie, maar de werkelijke problemen liggen dieper. In intermondiale zin is er niet in eerste instantie sprake van een taalprobleem, maar van een *bestaansprobleem* dat in alle facetten van de samenleving doorwerkt. Het wijsgerig inzicht dat de mens niet een lichaam of een taal *heeft*, maar zijn lichaam of zijn taal *is*, tilt de problematiek van de migratie uit de taalsfeer. Pas dan wordt het menselijk bestaan, waarin de mens als mens wordt aangesproken, bespreekbaar. Kinderen moeten geholpen worden om vanuit wederzijds vertrouwen de menselijke wereld te ontmoeten, zonder zich eenzijdig te hoeven aanpassen.

Dankzij onze wijsgerig-pedagogische ondervraging weten wij dat er een andere interpretatie van het begrip 'aanpassen' mogelijk is. Er is pas werkelijk van integratie sprake als de wederkerigheid van het chiasme aan den lijve wordt ondervonden. Vanuit deze intermondiale zienswijze worden oude en nieuwe betekenissen van de aanpassing vervlochten tot een nieuw weefsel. Er ontstaat dan een interculturele pedagogiek van de ontmoeting die multiculturaliteit ernstig neemt. Kinderen krijgen dan ruimte tot het ontwikkelen van een nieuwe identiteit in de tussenwereld van culturen.

Voor de pedagogische ontmoeting houdt dit een teruggang in tot het voorbewuste belevingsniveau, waar het contact tussen kind en wereld nog ongestoord wordt voltrokken. Er is primordiale verwondering nodig om kinderen in hun tussensituationele positie waar te nemen, waar de taal en het lichaam onze herkenningpunten zijn. Mensen kunnen slechts vanuit basisvertrouwdeheid en gelijkwaardigheid met elkaar communiceren.

In essentie is de tussenwereld een communicatieve wereld. Op het vlak van het uitwisselen van dagelijkse huis-tuin-en-keuken-ervaringen is dat doorgaans weinig problematisch. Het beschikken over een aantal signaalwoorden is dan voldoende. Ten aanzien van de beleving van die ervaringen ligt dat moeilijker. Schiet de woordenschat te kort, dan lijken begeleiding en hulp onmogelijk. Daarom moeten kinderen kunnen terugvallen op de basis van een 'moedertaal', omdat daarin het scharnier van het zelfvertrouwen draait. Het is moeilijk, zo niet onmogelijk gevoelens als woede en machteloosheid te uiten, als daarvoor de geëigende middelen niet ter beschikking staan. Zijn kinderen niet in staat hun vreugde, verdriet of angst onder woorden te brengen, dan blijft hun belevingswereld voor de ander grotendeels onbegrijpelijk.

Concluderend kan gesteld worden dat het invoeren van een intermondiaal georiënteerde pedagogische veranderingsstrategie een hoge prioriteit heeft. Mensen worden mens in de dialoog met anderen. In de tussenwereld (van culturen bijvoorbeeld) zijn ontmoetingen primair, de elkaar ontmoetenden zijn secundair.

Dit inzicht gaat vooraf aan onze reflecties op kinderen, leermiddelen, onderwijs- en leervormen, leerkrachten etc. Het is niet goed mogelijk een interculturele pedagogiek te ontwikkelen als het allochtone of het autochtone kind wordt verbijzonderd. Een interculturele houding is primair een interactieve houding, waarbij het accent op de 'lijfelijke' ontmoeting tussen leerkracht en leerling ligt. Omdat dit op louter 'witte' of 'zwarte' scholen niet volledig gerealiseerd kan worden, blijft het onderwijsprincipe 'uitgaan van de belevingswereld van kinderen' vooralsnog een utopie. Om die wereld toegankelijker te maken is het aanbevelenswaardig in de intercultureel pedagogische begripsvorming - die te allen tijde dialogisch is - de nadruk niet te leggen op het al dan niet allochtoon-zijn van kinderen, maar op hun kind-zijn. Dankzij zijn zelfbetrokkenheid kan de leerkracht dit onmiddellijk aan zijn volwassen-zijn koppelen. Niet de etnisch-culturele groeperingen vormen in eerste instantie een probleem, maar de manier waarop wij daarmee omgaan.

Vanuit een intermondiale houding gaan leerkrachten bovendien beseffen dat zogenaamde 'interculturele' methoden - hoe gedifferentieerd en geïndividualiseerd van opzet ook - slechts een geringe bijdrage kunnen leveren tot het tegengaan en bestrijden van ethnocentrisme. Kinderen leren hun eigen cultuur relativeren als dat voorgeleefd wordt door leerkrachten die zo'n proces zelf doormaakten en hun ethnocentriciteit onder ogen leerden zien. Interculturaliteit verlangt dat leerkrachten hun dualistisch denkpatroon weten te relativeren, dat zij hun 'ik' niet langer tegenover dat van de ander zetten. Zij ervaren dan dat de ander hun 'tweelingbroer' is. Deze leerkrachten durven de tussenruimte binnen te gaan om kinderen werkelijk te ontmoeten. Zij staan open voor de consequenties van een integratie die altijd tweezijdig is. Zij voelen hoe ook zij veranderen, als er een nieuw kind in de klas 'geboren' is. Zij beseffen dat zij zich vergissen, wanneer zij al bij voorbaat denken te weten wat 'des kinds' is.

Voor zittende leerkrachten betekent dit een veelal moeilijk te realiseren perspectiefwijziging. Na- en bijscholingscursussen blijken doorgaans weinig effect te sorteren. De opleidingen hebben op dit gebied een onderwijsvernieuwend functie te vervullen, al dringt zich hier sterk de vraag op: wie leidt de opleiders op? Wellicht kunnen activiteiten in de sfeer van een sabbatical-leave soulaas bieden, zodat leerkrachten door middel van uitwisselingsactiviteiten en trainingen hulp krijgen bij het ontwikkelen van een meer kind- en belevingsgerichte onderwijsbenadering.

Dergelijke innoverende onderwijs- en opvoedingsinitiatieven zijn te verwezenlijken als het begrip 'intercultureel' van het 'cultuurachtige' wordt ontdaan. Een gewijzigd, intermondiaal cultuurbegrip heeft vooral betrekking op de 'stijl' van leven. Het feit dat 'cultuur' geen eenduidig begrip is, leidt tot een scala aan interpretaties van 'intercultureel onderwijs'. Ligt het accent op cognitie en het ontwikkelen van zogenaamd 'interculturele' leermiddelen, dan werkt dat cultuurvergelijking in de hand. Intermondiaal beschouwd heeft deze accentuering van (monocultureel) contrastonderwijs geen werkelijkheidskarakter. De kans dat pogingen tot 'intercultureel onderwijs' in de valkuil van het contrast belanden is groot. De vraag naar 'interculturele' methoden zal blijven klinken, zolang leerkrachten niet wordt geleerd hun pedagogisch handelen vanuit de tussenwereldlijke ontmoeting tot stand te doen komen. Een louter cognitieve benadering belemmert niet alleen de ontmoeting alsmede de humaniteit van de ander, maar vergroot ook de schijnwerkelijkheid van een geconstrueerde tussenwereld, die veelal als een 'niemandsland' wordt beleefd.

Intermondialiteit als inzet tot een beter begrip tussen mensen heeft niet slechts betrekking op de gewone alledaagse ontmoeting, maar betreft vooral de confrontatie tussen opvoeder en opvoeding. In de concrete pedagogische tussenwereld is onze relatie met de ander werkelijk een probleem, omdat de pedagogische situatie per definitie problematisch is, tenminste als de opvoeder niet louter uit is op het overdragen van monolitische, eenzijdige maatschappij- en cultuurbeelden. Gecomplieerde leefsituaties, zoals het leven in twee of mee culturen, tasten deze poging naar bestendinging aan, en dagen uit om de tussenwereld vanuit een 'geleefde ervaring' te 'leven' in plaats van die te construeren. Leven en beleven in een tussenwereld, waarin evenveel plaats is voor mij als voor de ander, is conditioneel. In die voorwaardelijke sfeer is 'bereidheid-tot' en 'openheid-tot' een essentieel uitgangspunt. Deze voorwaarde ligt ten grondslag aan elk menselijk ontmoeten en opvoedkundig handelen. Omdat in dit handelen cultuuroverdracht besloten ligt, reikt de betekenis van deze opvoedkundige ontmoeting ver. Met behulp van een intermondiaal georiënteerd pedagogisch concept kan de intercultureel georiënteerde ontmoeting bespreekbaar worden gemaakt.

In die visie zijn leerkrachten eerder cultuuroverdragers dan aanbieders van kennis: hun stijl van lesgeven en hun invulling van de leerstofinhoud zijn niet vrijblijvend en los van normen en waarden, maar afhankelijk van hun eigen 'cultuur'. Het gaat dan om de vraag: hoe beïnvloeden culturele oriëntaties het denken en



handelen van kinderen? Het wàt van de overdracht is hier secundair, het hòe primair. Het accent ligt dan niet op het cognitieve aspect, zoals als 'intercultureel' bestempelde methoden beogen, maar op de houding die tegenover het onderwijs wordt ingenomen. Al is er een 'cultuuromslag' nodig om dat in te zien, het is de taak van de opleiding aanstaande leerkrachten dat bewustzijn bij te brengen. Een belemmering is dat deze overdracht vooral op een onbewust niveau plaatsvindt. Dit onbewuste, of liever voorbewuste karakter, impliceert dat veranderingsprocessen moeizaam in het opvoedend handelen doorwerken.

Daarbij moet rekening gehouden worden met het feit dat initiatieven tot verandering en vernieuwing in het onderwijs doorgaans van bovenaf komen, zonder dat voldoende rekening gehouden wordt met hen die aan de basis het bewustzijn en de bereidheid moeten hebben deze veranderingen door te voeren. Veel vernieuwingsinitiatieven worden daardoor in de kiem gesmoord, wat zeker het geval geweest is bij pogingen tot implementatie van intercultureel gebaseerd pedagogisch denken. Deze pogingen zijn typerend voor een verkeerd ingeschatte innovatiestrategie.

Praktisch gezien bestaat er tussen het interculturaliseren van het basis- en voortgezet onderwijs en de opleidingen van leerkrachten voor dat onderwijs weinig verschil; het probleem is alleen maar vergroot. Op de initiële opleiding zijn het de opleidingsdocenten die hun studenten moeten voorbereiden op hun intermondiaal opvoedende taak, maar het is de vraag of zij zich daarvoor geschikt achten. Vanwege de huidige economische en politieke situatie is de beroepsmobiliteit in het hoger beroepsonderwijs vrijwel tot stilstand gekomen, met als gevolg een sterke vergrijzing van het docentencorps. Fusies, financiële beperkingen en een daling van studentenaantallen verhinderen een toestroom van jonge docenten, en staan daardoor een dynamisch intercultureel gericht beleid in de weg. Toch is de pedagogische opleiding de aangewezen plek waar aanstaande leerkrachten zich een interculturele houding kunnen eigen maken.

In intermondiale zin liggen de oplossingen voor deze problematiek binnen handbereik. De aanwezigheid van allochtone studenten is van grote waarde voor het doorbreken van de vanzelfsprekende monoculturele instelling op de opleidingen. In die functie kunnen zij als voortrekkers worden gezien. Toch lukt het slechts een enkeling zich te handhaven. Gesteld mag worden dat allochtone studenten de meeste kans van slagen hebben als zij in werkelijk intercultureel en interetnisch verband opgenomen zijn in het geheel van opleidingsactiviteiten, dat wil zeggen in nauwe samenwerking met hun autochtone medestudenten en docenten.

Om tenslotte te kunnen bepalen wat de consequenties van de voorgaande analyses zijn is het nodig ons af te vragen of wij meer zicht gekregen hebben op de voorwaarden tot het 'betreden' van de belevingswereld van kinderen, die in het steeds sterker wordende multiculturele spanningsveld van de laatste jaren leven. Vallen allochtone kinderen per definitie 'tussen wal en schip' en ligt er daarentegen voor autochtone kinderen als vanzelfsprekend 'een wereld open', of zijn er richtingen aan te geven om de ontmoeting tussen kinderen van verschillende culturen te bewerkstelligen? Bovendien moet bekeken worden in hoeverre onze interpretatie van Merleau-Ponty's concept van de 'intermonde' tot het beantwoorden van deze vragen heeft bijgedragen.

Reflectie op beide kernvragen is niet alléén van belang om te kunnen achterhalen wat deze studie opgeleverd heeft, maar vooral om na te gaan hoe onze visie op de toenemende multiculturaliteit in het dagelijkse leven is veranderd. Als krantenlezer, televisiekijker, opvoeder, conferentieganger of wetenschappelijk onderzoeker vormen mensen zich een mening. Dit heeft bijzondere betekenis voor hen die deze meningen als cultuuroverdragers aan een volgende generatie moeten doorgeven en geen kader hebben waarin zij hun denkbeelden kunnen toetsen en bijstellen. Ter afsluiting van deze studie worden de eerste stappen tot zo'n intercultureel pedagogisch kader geschetst. Daarvoor keren wij terug naar de eerste oriënterende hoofdstukken waarin de doelstellingen van ons pedagogisch studieterrein in een viertal kernvragen zijn geformuleerd. Deze vragen lagen alle in de voorwaardelijke sfeer en betroffen kortweg de vraag naar de '*unieke zijnswijze*' van het kind. Geprobeerd is deze vraag te beantwoorden door niet het primaat aan kinderen toe te kennen, maar aan de dialectiek waarmee zij aan de wereld en de anderen in die wereld, verbonden zijn, of in termen van Merleau-Ponty, aan een dialogische relatie waardoor kinderen via 'intentionele draden' aan-de-wereld zijn gerelateerd. Om die 'ontmoeting' te kunnen bestuderen was het nodig onze waarneming aan te scherpen. Zo kon begrepen worden dat kinderen niet alleen in een wereld of een situatie leven, maar die op een pre-reflexief niveau *leven* en *belev*en.

\*1\* De 'eigen' wereld van het kind

De eerste doelstelling betrof de problematiek van de pedagogische ontmoetingsruimte, waarin de specifieke 'eigen wereld' of 'zijnswijze' van kinderen wordt gerespecteerd. De vragen hieromtrent zijn verstrekkend, want waar mensen elkaar ontmoeten, vloeien werelden in elkaar over en overlappen elkaar. Dit is met name voor de pedagogische situatie essentieel. Daarom heeft deze beginvraag in elke fase van deze studie op de achtergrond meegespeeld, om uiteindelijk als 'zijnsprobleem' tot een oplossing gebracht te worden.

Dankzij diepgaande reflectie op het denken van Merleau-Ponty is de discrepantie tussen de wereld van het 'gespiegeld (pedagogisch) ontmoeten' en de contrastbenadering van het onderwijs aan het licht gekomen. Door het innerlijk van de mens te behandelen als een uitwendig voorwerp, zoals de positivistische wetenschappen doen, wordt die contrastwerking in stand gehouden. Voor de sociale wetenschappen moet deze opvatting als onbruikbaar afgewezen worden, omdat het respect voor de 'eigen wereld' van het kind daarin niet gegarandeerd kan worden. Hier ligt een taak voor de filosofie, die zoals Merleau-Ponty stelde, over de wetenschappen waakt, opdat de oorsprong van het weten niet uit het oog wordt verloren. Een terugkeer naar 'de zaken zelf' is een terugkeer naar de wereld die aan de kennis voorafgaat, een wereld waarvan de kennis altijd 'spreekt'. In het licht van die wetenschapsopvatting wordt de filosofie aan de realiteit van het dagelijks leven teruggegeven en blijft de mens als 'synergetisch systeem' in tact. Op dat punt raken sociale wetenschappen en wijsbegeerte elkaar in een circulaire beweging.

Dit impliceert dat de kern van onze pedagogische kennis het 'natuurlijke' en oorspronkelijke weten is dat wij van het kind denken te hebben. Het feit dat wij zelf kind geweest zijn, vormt de bron van deze ervaring. De pedagoog probeert zich een beeld te vormen van de 'eigen wereld' van het kind, maar kan dat niet doen zonder zich af te vragen in hoeverre zijn kind- of wereldbeeld beïnvloed is door het kind dat hij eens was, en dat nog altijd zijn houding tegenover de wereld bepaalt. Dit geldt in het bijzonder voor degene die zich in pedagogische zin probeert in te leven in de belevingswereld van kinderen van wie het wereldbeeld en de perspectieven anders zijn dan die van hem. De leerkracht die zowel autochtone als allochtone kinderen onderwijst zal met dit gegeven rekening moeten houden, ook al beschikt hij (nog) niet over een pedagogische theorie die gebaseerd is op een interculturele antropologie.

Door ons het 'zien' van Merleau-Ponty eigen te maken verandert onze visie op de pedagogische ontmoeting, waarin opvoeder en opvoedeling in een bijzondere (waarnemings)relatie tegenover elkaar staan.

Als beiden elkaar 'inspireren', zoals Cézanne dat voorleefde, is er een overgang van de een in de ander. Dan 'leert' de opvoeder van de opvoeding op 'projectmatige' wijze en kan hij er niet langer van uitgaan dat hij weet wie het kind is, omdat hij zelf kind geweest is, of vanwege het simpele feit dat hij van kinderen houdt. Het probleem reikt verder: de vraag naar de 'eigen wereld' van kinderen en de essentie van de pedagogische ontmoeting is een vraag naar het waarheidsgehalte van ons zien en onderzoeken. Daarom moet de opvoeder zich afvragen waaruit de wisselwerking tussen voor- en achtergrond bestaat, met andere woorden: verliest hij de werkelijkheid niet uit het oog als hij geen rekening houdt met het feit dat er achter de kinderen een (cultuur)wereld doorloopt, die in multiculturele situaties anders is dan de zijne?

De flexibiliteit en het aanpassingsvermogen van kinderen is in de regel groot, tenminste als zij zich niet eenzijdig hoeven aan te passen aan een cultuur die niet de hunne is. In deze studie is 'aanpassen' omschreven als een tweezijdig instellingsfenomeen waarbij het primaat niet gelegd wordt bij de al dan niet aangepaste, maar bij de 'zaak', de nieuw ontstane situatie, waarin beide partijen hun rol spelen. Op die manier zijn kinderen in staat in meer werelden te combineren, zonder zich opgedeeld te voelen. De 'eigen wereld' is dan een 'mengseltje', een 'tussenwereldje' dat in positieve zin kan worden geleefd. De ander is dan 'iemand-zoals-ik', een 'tweede-als-ikzelf', zodat mogelijkheden geschapen worden met hem of haar in contact te treden, zelfs als er van een andere cultureel of etnisch bepaalde achtergrond sprake is. Dan is het voor kinderen niet moeilijk meer om in elkaars wereld over te glijden, of in hun beleving meer werelden in elkaar op te laten gaan. Dat maakt het voor pedagogen vaak zo moeilijk die onbegrensde en vaak wisselende belevingswerelden te bestuderen.

Nauw gerelateerd aan het respect voor de 'eigen wereld' van kinderen is het respect voor de 'eigen taal'. De taalproblematiek is vrijwel altijd eenzijdig benaderd. Kinderen zijn heel goed in staat een brug te slaan tussen twee culturen zonder daarbij de band met hun eigen taal en cultuur verloren te laten gaan. Die basis, van waaruit zij hun zelfvertrouwen en hun vertrouwen in de wereld opbouwen, wordt versterkt door een soepele schamierfunctie van het gezin. Aan deze ontwikkeling werken zij overigens zelf in hoge mate mee. Leerkrachten en opvoeders hebben hier een voornamelijk functie. Niet door te zeggen: 'jij bent één van ons, als jij onze taal spreekt' - dat is de hypocriete manier van leven in een eenzijdig geconstrueerde tussenwereld, die geen levenskracht bevat - maar door samen met kinderen die tussenwereld binnen te stappen, en hun 'eigen taal en wereld' volledig te erkennen. Dat betekent enerzijds dat leerkrachten hun eigen houding onder ogen leren zien en anderzijds dat zij bereid zijn de thuissituatie van kinderen in hun opvoedend handelen te betrekken. Dat betekent eveneens dat kinderen aanspreekbaar moeten blijven voor hun ouders. Die chiastische kruisstelling is noodzakelijk voor het ontwikkelen van een positieve tussenwereld.

Aan de door migranten veel geuite klacht aan het adres van veel allochtonendeskundigen: "Jullie praten wel over ons, maar niet met ons", ligt impliciet een intermondiaal appèl ten grondslag: intersubjectiviteit is pas mogelijk op grond van wederkerige uitwisseling. De tijd is voorbij dat wij ons kunnen verschuilen achter het argument van de taalbarrière; deze drogredenen kan niet meer worden gehanteerd.

Komt het chiasme niet tot stand, dan belanden kinderen in een soort 'niemandsland'. Zij hebben dan geen referentiekader meer, noch naar de school, noch naar het gezin. Zij leven dan in sterk van elkaar afgegrensde leefwerelden, als kinderen die het niet lukt hun multi-etniciteit in zichzelf te verenigen. Hun beleving van de wereld is verwarrend, hetgeen inhoudt dat het kennen van de ander voortdurend problematisch is en als een constructie opgelost moet worden. Voor deze kinderen bestaat er geen 'eigen ruimte' als 'tussenwereldje'. Zij voelen zich letterlijk *tussen* beide culturen ingeklemd en houden ongewild het hardnekkige imago in stand van kinderen die tussen culturen zouden leven, alsof dat hun 'eigen wereld' zou zijn. Op die manier blijft het negatieve beeld van het 'wal en het schip'-model bestaan, op grond waarvan helaas alleen beleidsmaatregelen tot stand kunnen komen die de huidige situatie bestendigen, in plaats van op een intermondiale toekomst gericht te zijn.

Om kinderen in die toekomst een reële kans te bieden moet deze beeldvorming worden bestreden. Een essentiële stap daartoe is het hanteren van een formulering waarbinnen de dialectiek tussen 'vreemd' en 'eigen' in positieve zin wordt aangewend. Dat is niet geheel zonder problemen omdat wij nog aan bestaande terminologische interpretaties 'vastzitten'. Daarom is het nodig leerkrachten te helpen zich te bevrijden van de druk van erfelijk belaste, dualistische termen die de werkelijkheid geweld aandoen. Gebeurt dat niet dan wordt het 'tussen' niet met ontmoetingsmogelijkheden gevuld, maar blijft het een leegte waarin geen chiasme mogelijk is. In zo'n 'tussen' is slechts plaats voor schijnoplossingen, desintegratie en ontwrichting. Aan de

migratieproblematiek gerelateerd kan dit niet anders dan tot wanhoop, onvrede en discriminatie leiden.

In deze studie is het hoopvolle beeld opgeroepen dat multiculturele leefstuaties 'gevulde' tussenwerelden mogelijk kunnen maken. In zulke circulaire en gelaagde werelden vindt een gezonde 'doorbloeding' plaats. Door het migratieprobleem opnieuw te doordenken met behulp van de categorie van deze transitieve tussenwereld, openen zich perspectieven voor een leven *in*, binnen of *mèt* twee culturen. Alleen daar is ruimte voor ontmoeting, communicatie en hoop op een draaglijker leven.

De betekenis van deze categorie voor de praktijk van het pedagogisch handelen is veelomvattend. Het nastreven van uniformiteit ('alle kinderen zijn voor mij gelijk') doet een statisch en monolithisch opvoedingsideaal ontstaan, dat niet beantwoordt aan de beweeglijkheid van een levend organisme. Intermondiaal denken is gebaseerd op pluriformiteit, waarin ruimte en respect is voor ieders 'eigen wereld': zoals de mond, waarvan beide lippen weliswaar ongelijk maar wel gelijkwaardig zijn - vlees van één enkel lichaam - vormt de mens een eenheid met de wereld en de ander die daarin leeft.

#### \*2\* Rehabilitatie van de belevingswereld

De tweede doelstelling betrof het begrippenkader en de meest geëigende methode met behulp waarvan de belevingswereld van kinderen bestudeerd kan worden. Gekozen is voor een kwalitatieve aanpak, omdat daarvoor - in de stijl van Merleau-Ponty blijvend - een 'organe de connaissance nouveau' nodig is, een 'nieuwe kenorgaan', een 'antenne' om signalen van kinderen op te vangen. Deze gevoeligheid lijkt vaak te ontbreken bij hen die zich mengen in de zich jarenlang voortslepende polemieken over intercultureel onderwijs en onderwijs in eigen taal- en cultuur. De vele onderzoeken, beleidsnotities en methoden hebben geen werkelijk interculturele attitudes kunnen bewerkstelligen. Zulke houdingen kunnen pas aangenomen worden vanuit een tweezijdige en wederkerige visie op integratie en aanpassing. Dan treedt er uitwisseling op en openen zich perspectieven tot het leren kennen van de belevingswereld van kinderen. Daarbij staat de 'eigen wereld' van de opvoeder evenzeer ter discussie als die van de opvoeding. Door beide werelden met elkaar te verbinden verliest de belevingswereld iets van het verborgen karakter, om 'begrijpelijk' te worden dank zij de chiastische werking van de tussenwereld. Beide werelden kunnen dan functioneren in het interculturele denken en handelen. Zo worden door het rehabiliteren van de belevingswereld handelingsmogelijkheden geschapen voor leerkrachten die de beleving van kinderen in multiculturele situaties centraal willen stellen.

Met Dasberg zagen wij hoe pogingen tot uitbreiding van de kennis van de *leefwereld* leidt tot bestendiging van bestaande leefsituaties. Daarom noemde zij de leefwereld 'begrensd'. De contouren liggen vast en kinderen kunnen in die optiek slechts vanuit hun cultuurachtergrond worden gedefinieerd. Dit betekent dat kennis van de leefwereld - zoals de zogenaamd 'interculturele' methoden suggereren - niet automatisch tot integratie hoeft te leiden. Het leefwereldgerichte denken blijft altijd als in een '*horizontale*' beweging aan de oppervlakte van de menselijke existentie zweven, in tegenstelling tot de '*verticale*' richting van de wens tot integratie en een beter begrip van de ander. Die verdieping maakt de beleving van kinderen in 'tussensituaties' bespreekbaar. Op het kruispunt tussen horizontaliteit en verticaliteit treedt het chiasme in werking.

Dasberg noemde de *belevingswereld* 'onbegrensd'. Door onbegrensdheid te relateren aan Langevelds metafoor van het 'meanderende gordijn' en de 'trillende overgangen' van Cézanne werd het mogelijk een dreigende grenzeloosheid te vermijden. Cultuurgrenzen bewegen, verschuiven, kunnen overschreden worden, waarmee het wijsgerig 'probleem' van de ander zich op een pre-cognitief, pre-analytisch niveau als het ware vanzelf oplost. Het 'topologisch' denken stelt ons in staat op dat niveau een *tussenwereld* te situeren, waarbinnen de intersubjectieve ontmoeting zich manifesteert. Deze 'wereld' is slechts vanuit een conditioneel *belevingsniveau* te begrijpen, als mogelijkheidsvoorwaarde tot het betreden van het handelingsniveau. De 'interculturele' methode wordt dan een aanvulling op dit (innerlijk) weten, in plaats van andersom. Dit impliceert een onvermijdelijke inperking van de term 'intercultureel onderwijs'. Men kan slechts (in metafysische zin) een '*interculturele houding*' aannemen. Zo'n houding is de grondvoorwaarde tot een belevingsgerichte universele interculturele ontmoetingspedagogiek. De onderwijsdoelen die daaruit ontwikkeld worden, zijn dan per definitie interculturele onderwijsdoelen.

#### \*3\* Een intercultureel-pedagogische opvoedingstheorie

De derde doelstelling betrof het zoeken naar een meer solide fundament voor het begrip 'interculturaliteit'. Dit begrip is weliswaar in onderwijs- en opvoedingskringen volledig ingeburgerd, maar altijd omgeven geweest door een aaneenschakeling van misverstanden en verwarring scheppende definities. Door echter de

problematiek rond de begripsvorming van 'interculturaliteit' als een afspiegeling te beschouwen van de moeilijkheden die rezen bij een juiste interpretatie van het belevingsbegrip, krijgen wij middelen in handen om - analoog aan de ordening tussen de begrippen 'ervaring' en 'beleving' - eenzelfde tweedeling te onderscheiden.

De horizontale beweging (ervaringsaspect) is gerelateerd aan de waardering van een onderwijshouding die ten onrechte intercultureel wordt genoemd. De sterke tendens tot het ontwikkelen van lesmateriaal voor dit onderwijs is gebaseerd op de vooronderstelling dat gedegen geobjectiveerde kennis van de cultuur van de verschillende herkomstlanden de voorwaarde is tot het ontwikkelen van een interculturele houding. Een pedagogiek die hiervan uitgaat, blijft in deze cognitieve doelstelling aan de oppervlakte steken en resulteert niet in een noodzakelijke bezinning op wat het kind tot kind maakt.

De verticale beweging (belevingsaspect) wordt zichtbaar als het primaat toegekend wordt aan de intersubjectieve ontmoeting, die, in intermondiale zin, niets anders dan een interculturele ontmoeting kan zijn. Op die manier kan het kind opnieuw 'in bezit worden genomen'. De wijsgerig-antropologische verdieping van deze problematiek en de implementatie daarvan in de onderwijs -en opvoedingspraktijk hebben echter nog nauwelijks plaatsgevonden. Daarvoor is het nodig de verouderde triadische structuur van de opvoeding op de helling te zetten. Opvoeder en opvoedeling zijn niet primair op een *kennisniveau* met elkaar verbonden, maar vinden elkaar in een wederzijds 'treffen' in een *tussenwereld* op de kruising van horizontaliteit en verticaliteit, als een 'zaak', een derde dimensie, waarop beiden betrokken zijn.

Dit dynamisch chiasme brengt aan het licht dat interculturaliteit en cognitie in de praktijk van het onderwijs eenzijdig aan elkaar zijn gekoppeld. Die vanzelfsprekendheid blokkeert de ontwikkeling van een interculturele pedagogiek. Hierin komt geen verandering zolang (aanstaande) leerkrachten geen instrumenten aangereikt krijgen om hun cultuurgebonden gedrag te beoordelen. Intermondiaal gezien biedt de wijsgerige antropologie zo'n instrumentarium als voorwaarde tot een interculturele houding te komen. Al is in die visie de interpreterende pedagoog reeds filosoof, men moet blijkbaar over moed beschikken eerst onder het *kennisniveau* naar de beleving af te dalen, om vanuit de rijkdom van het *belevingsniveau* de omgekeerde weg te bewandelen, en terug te keren tot het kennis- en daaraan gekoppelde handelingsniveau.

Tevens wordt duidelijk hoe de discussie rond de zinvolheid van 'intercultureel onderwijs' beter gevoerd kan worden. In intermondiale zin is deze term een pleonasme: *onderwijs impliceert interculturaliteit*. Dit is iets anders dan de leus: 'goed onderwijs is altijd intercultureel', die graag door voorstanders gebruikt wordt en de theorievorming 'zo zacht als boter' houdt. Als onderwijs interculturaliteit impliceert is er geen plaats meer voor monoculturele opvattingen en kan stelling genomen worden tegen opvoedingsdoelen tot bestendiging van situaties, behoud van structuren en conservatisme, segregatie. De huidige tendenzen in fundamentalistische richting maken dit meer dan noodzakelijk.

#### \*4\* Interculturaliteit als intermondialiteit

De vierde doelstelling betrof het bespreekbaar maken van een tussenwereld, die als 'gedeelde wereld' de wederkerigheid in de ontmoeting tussen mij en de ander bepaalt. Deze ontmoeting is primair lichamelijk. De betekenis daarvan kan slechts begrepen worden als het lichaam in plaats van een 'ik denk' als een 'ik kan' wordt opgevat, dat wil zeggen als handelingslichaam dat op chiasische wijze actief in de wereld staat, ongeacht huidskleur, taal of culturele achtergrond. Om zo'n ontmoeting tot stand te brengen in een tussenwereld van culturen, moeten beide partijen bereid zijn zich volgens de kruisende lijnen van het chiasme met elkaar te verbinden.

Voor het verwerven van zo'n interculturele bereidwilligheid echter is studie, observatie of scholing alleen niet genoeg. Een interculturele houding moet voorgeleefd worden vanuit het besef dat aan elke waarneming en elke ontmoeting *uitwisseling* ten grondslag ligt. Leerkrachten moeten het bewustzijn krijgen dat onder de *oppervlakte* van de leefwereldniveau een *diepte* verscholen ligt, die openbaart hoe vlak en ééndimensionaal de ontmoeting is, als zij er niet in slagen tot de belevingskern te geraken. Deze kern ligt niet in onszelf of in de ander, maar als tussenwereld in wisselwerking met elkaar. De omkeerbaarheid van het chiasme vereist dat wij in ons pedagogisch 'raken' ook zelf worden 'geraakt'. Vanuit die zelfbetrokkenheid wordt de vervlochtenheid 'van binnenuit' gevoeld. Wij beleven ons dan in de ontmoeting als 'aanrakende' en 'aangeraaakte'.

De hieraan ten grondslag liggende intermondiale houding is, zoals herhaaldelijk benadrukt is, te omschrijven als een noodzakelijke manier van denken wanneer het object 'anders' is en van ons verlangt dat wij onszelf veranderen: wij moeten als vreemd leren beschouwen wat van ons is, en als van ons wat vreemd

voor ons is. In deze woorden ligt de kern van een interculturele houding die gebaseerd is op 'intermondialiteit'. Zo'n houding wordt alleen bereikt door het afleggen van onze maskers, zodat er een ontvankelijkheid kan ontstaan voor het inzicht dat culturen niet superieur zijn aan elkaar. Door ons open te stellen voor andere culturen en bereid te zijn ons door andere culturen te laten 'onderwijzen', kunnen wij een begin maken met het bestrijden van onze vooroordelen. Ook daarvoor moet een 'nieuw kenorgaan' worden ontwikkeld. Deze 'antenne' is slechts werkzaam in het gebied waar zender en ontvanger nauwkeurig op elkaar zijn afgestemd. De voornaamste taak van een op intermondialiteit geënte interculturele ontmoetingspedagogiek bestaat uit het verfijnen van dit afstemmingsproces.

## SAMENVATTING

Een van de oudste en meest ingeburgerde termen in onderwijs en opvoeding is het begrip '*belevingswereld*'. Op hun opleidingen wordt leerkrachten geleerd 'aan te sluiten bij', of 'uit te gaan van' de '*belevingswereld* van het kind'. Eenmaal in de praktijk stemmen zij daarop hun lesprogramma af, in de hoop die '*wereld*' zo dicht mogelijk te benaderen. Hetzelfde uitgangspunt wordt gehanteerd door samenstellers van leerboeken en lesmethoden.

Recenter, maar niet minder ingeburgerd in onderwijs en opvoeding is het begrip '*interculturaliteit*', zoals dat gebruikt wordt in termen als 'intercultureel onderwijs', 'interculturele pedagogiek' of 'interculturele methode'. Door intercultureel ' bezig te zijn' zouden leerkrachten het hoofd kunnen bieden aan de door migratie veroorzaakte minder vanzelfsprekend en onoverzichtelijk wordende situatie in hun klas.

Vrijwel onbekend in de pedagogiek is de term '*tussenwereld*', terwijl precies daar de relatie tussen leerkracht of opvoeder met leerling of opvoeding wordt verwerkelijkt, zoals dit boek laat zien.

De drie hierboven genoemde begrippen zijn de pijlers waarop deze studie is gebouwd. De ene pijler, de '*belevingswereld*', staat centraal in het eerste deel, waarin aangetoond wordt hoe noodzakelijk het voor onderwijs en onderzoek is over een werkbaar omschrijving van het begrip '*beleving*' te kunnen beschikken. Studies naar de beleving zijn schaars. Zowel het huidige kwantitatieve als kwalitatieve onderzoek mankeert het aan een consistent belevingsbegrip en is daarom niet in staat tot werkelijk inzicht van de belevingswereld van kinderen te komen. Dit geldt met name voor de beleving van allochtone kinderen die voor de autochtone opvoeder, leerkracht of onderzoekende pedagoog moeilijk toegankelijk lijkt.

Om dit complexe vraagstuk in het derde deel te bestuderen met het doel te kunnen beoordelen hoe in de volgende pijler, '*interculturaliteit*', de oplossing van deze problematiek gezocht moet worden, is een '*tussenstap*' nodig die ons terugvoert tot het grondprobleem van de pedagogiek: '*het kennen van de ander*'. Aan de specifieke vraag in hoeverre een autochtoon de beleving van de allochtone ander kan kennen (of omgekeerd) gaat de voorwaardelijke vraag naar de mogelijkheden van onze kennis van de ander vooraf. Pedagogisch gezien impliceert deze vraagstelling een (her)bezinning op de opvoedbaarheid van kinderen. Met het invoeren van en reflecteren op het begrip '*tussenwereld*', de hoofdpijler van dit boek, wordt in het tweede deel een brug geslagen tussen de '*belevingswereld*' uit het eerste deel en de '*interculturele wereld*' die in het derde deel centraal staat. '*Intermondialiteit*', het hier op grond van Merleau-Ponty's wijsgerige concept 'intermonde' (tussenwereld) ontwikkelde kernbegrip, verhoudt zich namelijk op positieve wijze tot het moeilijk te omschrijven begrip '*interculturaliteit*' en biedt tevens mogelijkheden de '*beleving*' daarvan voor onderwijs- en opvoedingsdoeleinden te verhelderen.

1. Om inzicht te verkrijgen in de belevingswereld van kinderen kan gebruik gemaakt worden van gegevens die reeds door onderzoek zijn verkregen. Dat gebeurt in het eerste deel van dit boek: '*belevingsonderzoek onderzocht*'. Hoe de belevingswereld eruit ziet is afhankelijk van de betekenis die aan het begrip '*beleving*' wordt toegekend. In het algemeen echter wordt het belevingsbegrip zo vanzelfsprekend geacht, dat een nadere bepaling of omschrijving in de sociaal-wetenschappelijke literatuur niet nodig lijkt.

Om het begrip '*beleving*' van iedere vanzelfsprekendheid te ontdoen - met de bedoeling de belevingswereld in opvoedings- en onderwijskringen te rehabiliteren - wordt in het eerste deel aandacht besteed aan de betekenis en inhoud van dit begrip. Pas daarna kan worden overgegaan tot het kiezen van een geschikte methode om de beleving van kinderen te kunnen bestuderen.

Veel onderzoeksgegevens worden via een kwantitatieve analyse verkregen. Daarom wordt eerst aandacht besteed aan twee kwantitatieve onderzoeken naar de beleving van allochtone jongeren. Aangetoond wordt dat de onderzoekers er niet in slagen aannemelijk te maken hoe subjectieve belevingen van kinderen geobjectiveerd kunnen worden. Objectiverend onderzoek geschiedt op basis van een 'natuurlijke instelling', waarin de wereld als vanzelfsprekend beschouwd wordt zonder voorafgaande reflectie op de kenbaarheid van de beleving van de ander. Er is vanuit deze instelling geen verwondering, als voorwaarde en toegang tot de beleving: de objectief-kwantitatieve methode biedt geen inzicht in de beleving van kinderen en is daarom ongeschikt voor het bestuderen van de beleving.

Om die reden wordt vervolgens de aandacht gericht op de meer subjectieve kwalitatieve onderzoeksmethode,

zoals die in de traditie van de 'Utrechtse School' is uitgevoerd. Spraakmakend zijn geweest de studies van een tweetal pedagogische onderzoekers naar de beleving van de woonomgeving door kinderen en de specifieke beleving van motorisch gehandicapte kinderen. Zij hanteren een methode die zij 'fenomenologisch' noemen, maar die bij nader inzien een verwaterde afspiegeling is van wat doorgaans onder fenomenologie wordt verstaan.

De overwegingen, die als *voorwaarden* tot het verrichten van belevingsonderzoek beschouwd kunnen worden betreffen in de eerste plaats de fundamenteel wijsgerig-antropologische vraag naar de wetenschapsopvatting van onderzoekers die kwalitatief te werk gaan. Deze vraagstelling moet aan het licht brengen in hoeverre pedagogische onderzoekers in staat zijn ontmoetingen met kinderen aan te gaan, met andere woorden of zij in staat zijn het 'probleem' van de beleving van de ander als 'probleem' te onderkennen. Gaat men uit van de subjectiviteit en vraagt men zich af of kennis mogelijk is, dan wordt de vanzelfsprekendheid van de ander (en van de dingen) tot een probleem en is er van een 'probleem van de ander' sprake. Dit in tegenstelling tot de 'natuurlijke instelling' waarin de ander niet als 'probleem' wordt beschouwd.

Reflectie op deze vraag naar de grondstellingen van de pedagogiek en de vigerende onderzoekspraktijk betreffende de beleving van kinderen leidt vervolgens tot de volgende aandachtspunten: welke houding dient aangenomen te worden om de beleving van de ander te leren kennen. Kwalitatief onderzoek verlangt een 'fenomenologische instelling', die ontwikkeld wordt als tegenhanger van en aanvulling op de 'natuurlijke instelling' van waaruit men normaliter opereert. Bovendien moet de vraag gesteld worden naar het te hanteren begrippenkader: hoe hanteren belevingsonderzoekers kernbegrippen als 'beleving', 'ervaring', 'belevingswereld', 'leefwereld'?

In beide Utrechtse onderzoeken wordt aan deze voorwaardelijke vraagstellingen onvoldoende aandacht besteed. De onderzoekers zeggen een 'anarchistische' wetenschapsopvatting te hanteren. Daarin is echter geen plaats voor het kindeigene, voor dat wat het kind tot kind maakt. Dit leidt tot een pseudo-fenomenologische onderzoekshouding, waarin de onderzoekers zelf centraal staan, in plaats van de onderzochte kinderen. In hun poging kind met de kinderen te zijn en een overdreven optimistische instelling ten aanzien van het kennen van de ander te koesteren, verlaten zij hun volwassen perspectief met als gevolg dat zij aan de belevingswereld van kinderen voorbijgaan. Door bovendien een inadequaat en een te ruim belevingsbegrip te hanteren - de onderzoekers reduceren 'beleving' tot 'spanning' - kan er van belevingsonderzoek in engere zin geen sprake zijn.

Om dergelijke tekortkomingen het hoofd te bieden, is een nadere bepaling van de basisbegrippen 'ervaring' en 'beleving' nodig. Voorgesteld wordt deze begrippen voorlopig van elkaar te onderscheiden en te ordenen. Dit heeft het voordeel dat de wezenlijke aard van de beleving beter beschreven kan worden. Daardoor komen twee 'werelden' aan het licht, die met Dasberg als begrensde 'leefwereld' en als onbegrensde 'belevingswereld' te kenschetsen zijn. Bij Langeveld tenslotte krijgt deze onbegrensde wereld een zekere context, waar als in een 'tussengebied' mogelijkheden ontstaan de ander in zijn belevingsuitingen te verstaan.

2. Het tweede deel, '*wijsgerige reflectie*', is gewijd aan het benoemen van dit gebied, deze '*tussenwereld*', zoals Merleau-Ponty die in zijn wijsbegeerte als '*intermonde*' heeft geïnitieerd. Na een inleiding waarin de consequenties van de fenomenologische methode voor het realiseren van belevingsonderzoek aan de orde komen, wordt nagegaan hoe Merleau-Ponty in zijn vroege werk getracht heeft via een fenomenologische analyse van de waarneming de volle omvang van het wijsgerig 'probleem van de ander' te begrijpen. In dit werk wordt de ander wel gesteld, maar Merleau-Ponty slaagt er niet geheel in het probleem van het solipsisme op te lossen: het solipsisme blijft hardnekkig bestaan. Wel blijkt in welke richting een eventuele oplossing zou kunnen liggen. In de intersubjectieve ontmoeting construeren mensen een communicatieve lichamelijke 'ruimte', die de dialoog mogelijk maakt. Merleau-Ponty introduceert hiertoe de term 'intermonde'. Met behulp van de methode van de 'klassieke' empirische wetenschappen kan deze tussenwereld echter niet worden beschreven. Daarom zoekt Merleau-Ponty naar een andere, meer indirecte 'derde' weg. Hij vindt die in de schilderkunst, met name in de bijzondere manier waarop Cézanne naar de dingen en de mensen keek. Merleau-Ponty raakt hierdoor overtuigd van het essentiële belang van de 'trillende overgangen' in het overgangsgebied tussen voor- en achtergrond. Dergelijke overgangen zijn ook in de ontmoeting tussen mensen onderling te ontwaren. Aldus geeft de zijnsfeer van de kunst een extra dimensie aan de fenomenologische wijsbegeerte, die daarmee tot een ontologie wordt.



Vanuit deze nieuwe ontologische dimensie komt Merleau-Ponty in zijn late werk tot een 'topologie' van de tussenwereld. Daarin krijgt de ander een plaats in de 'intermonde', waarin begrepen kan worden hoe ik in wijsgerig-antropologische zin het andere als eigen moet beschouwen en mijzelf als ander. Dit inzicht biedt mogelijkheden tot het onderzoeken van de beleving van het anders-zijn door kinderen. De 'andersheid' van de ander wordt dan op een zijnsniveau overstegen en heft de scheiding tussen mij en de ander op: subjectiviteit wordt hiermee tot intersubjectiviteit. Dit betekent tevens dat de cultureel-etnische achtergrond van de ander geen rol meer speelt. Dit ontologische aspect geeft het intermondeconcept van Merleau-Ponty een culturele dimensie, waarmee het wijsgerig 'probleem van de ander' tot een intercultureel probleem wordt. Op dit punt liggen de mogelijkheden gereed tot het benoemen van interculturaliteit als een intermondiaal fenomeen.

Beide invalshoeken, het vroege en het late werk, worden verbonden door een beschouwing over de existentieel-analytische onderzoeksmethode, die met behulp van een wijsgerige houding als dialogische methode in de sociale wetenschappen kan functioneren. Vanwege zijn (inter)subjectieve interpretatie is de (pedagogische) wetenschapper tevens filosoof. Dit inzicht schept mogelijkheden verder te kijken dan de beperkte grenzen van de objectiverende methoden, zoals het onderkennen van een 'derde dimensie', die de interpreterende pedagogoog en datgene waarnaar hij op zoek is, op elkaar betrokken doet zijn.

Met Merleau-Ponty vindt er dus een 'teruggang' plaats tot een ontologisch niveau, waar begrepen kan worden dat mensen elkaars 'erfgenamen' zijn. Verder teruggaan is onmogelijk. Door weer tot het reflectief niveau terug te keren, krijgen termen als 'aanpassing' en 'integratie' een andere betekenis. Discriminerend denken heeft daarin geen voedingsbodemp, zodat er ruimte komt voor 'intermondiale', 'interculturele' ontmoetingsmogelijkheden.

3. In het derde deel tenslotte, '*interculturaliteit intermondiaal belicht*', worden de verworven inzichten uit het eerste deel gekoppeld aan die van het tweede deel. Dit houdt in dat met behulp van het geschetste concept van de tussenwereld geprobeerd wordt om via 'verhalen' van kinderen tot een beter begrip van hun belevingswereld te komen. Eerst wordt nagegaan hoe de fenomenologische overwegingen van Merleau-Ponty, die niet direct praktische tekstanalytische interpretatiemogelijkheden in zich dragen, toegespitst kunnen worden door middel van de hermeneutische opvattingen van Gadamer.

Vervolgens worden de voornaamste kenmerken van de 'intermonde' aan de orde gesteld. Deze kenmerken, *circulariteit* en *gelaagdheid*, worden met behulp van enkele belevingsuitingen van kinderen nader toegelicht en gespecificeerd als: *scharnier* (het openen van de deur naar begrip van de ander, toegelicht aan de hand van de begrippen 'vertrouwen', 'gezin' en 'school'); en *chiasme* (het 'kruisen' van culturen, verduidelijkt met behulp van de begrippen 'taal' en 'aanpassing'). Daarnaast worden deze kenmerken van intermondialiteit toegepast in de dynamische praktijk van projectmatige initiatieven met betrekking tot het intercultureel opleiden van aanstaande leerkrachten. Door middel van het interpreteren van enkele persoonlijke belevingsbeschrijvingen wordt een beeld gegeven van de moeilijkheden die het bevorderen van een interculturele ontmoetingspedagogiek aan initiële opleidingen met zich meebrengt. Aangegeven wordt dat de meeste kans op geslaagde interculturele ontmoetingen geboden wordt wanneer opleiders en studenten bereid zijn elkaar in een coöperatief wederzijds werkverband te stimuleren, in het besef dat daarbij ieders afzonderlijke eigenheid niet verloren raakt. Intensieve vertrouwensvolle samenwerking tussen alloctonen en autoctonen is dan onmisbaar.

Voortvloeiend uit deze gevalsbeschrijvingen wordt aan aanzet gegeven tot het verlenen van een hechter fundament van het intercultureel ontmoeten en onderwijzen: wanneer is er werkelijk van interculturele communicatie sprake? Het inzicht dat intermondialiteit tot interculturaliteit leidt brengt aan het licht dat in de praktijk van onderwijs en opvoeding het reeds lang beoogde 'intercultureel onderwijs' nog steeds niet functioneert. Bovendien ontbreekt het aan theoretische onderbouwing. De oplossingen worden doorgaans in de praktische sfeer van 'kennismaken met andere culturen' gezocht, die in werkelijkheid vanwege hun tijdelijke aard meestal schijnoplossingen zijn. Om het interculturele principe op verantwoorde wijze in het gehele onderwijs te kunnen doorvoeren moet een andere, meer flexibele, intermondiale houding bij leerkrachten worden bevorderd. De veranderlijkheid van de maatschappelijke evidenties brengt met zich mee dat ook zij moeten veranderen.

Slagen leerkrachten daarin dan zijn zij in staat met kritische 'intermondiale ogen' de *cognitieve* benadering van interculturaliteit te beoordelen. Daarin wordt uitgegaan van het idee dat kennis van andere culturen als vanzelfsprekend leidt tot meer respect voor de 'ander' die deze culturen vertegenwoordigt en ons

als 'allochtone ander' ontmoet. Zij zullen dan een meer *gevoelsmatige*, belevingsgerichte benadering nastreven, waarin een omgekeerde weg gevolgd wordt, die duidelijk maakt dat gedrags- en mentaliteitsverandering de voorwaarde is tot het komen van een beter begrip van verschillen tussen culturen. In zo'n visie worden 'interculturele' methoden of projecten niet ontkend, maar slechts in hun secundaire, aanvullende functie gewaardeerd.

Tot slot wordt overwogen in hoeverre 'transculturaliteit' een zinvol alternatief kan vormen. Geconstateerd wordt dat de 'transculturele opvatting van interculturaliteit' de problematiek niet kan oplossen, zolang aan interculturaliteit slechts cognitieve, in plaats van intermondiale, belevingsgetinte dimensies worden toegekend.

One of the oldest and most established terms in education and upbringing is the concept '*innerlife world*'. During their education, teachers are taught to 'join' or to 'depart from' the child's innerlife world'. Once they are really practising, they adapt their teaching programmes to this, hoping to approach this world as close as possible. Composers of schoolbooks and teaching methods use the same basic assumption.

More recent, but not less established in education and upbringing is the concept *interculturality* as it is used in terms like 'intercultural education', 'intercultural pedagogy' or 'intercultural method'. By 'acting' intercultural, teachers would be able to cope with the actual situation in the classroom, which migration has made less obvious and more complex.

Almost unknown in pedagogy is the term '*interworld*' ('in-between world'), although this is exactly the place where the relation between a teacher and a student or an educator and an educated child is being established, which this book will demonstrate.

The three concepts mentioned above are the pillars on which this study has been built. The first pillar, the 'innerlife world', is the main issue in the first part. It demonstrates the necessity of disposing of a workable description of the concept '*lived experience*' for education and research. Studies into lived experiences are scarce. Both the actual quantity and quality research are missing a consistent concept of what a lived experience is and are therefore unable to reach a veritable insight into the child's innerlife world. This is especially true for the lived experiences of children of foreign descent (allochthonous), which the autochthonous educator, teacher or researcher might find difficult to understand.

To study this complex question in the third part of this study, in order to find a solution to this problem in the next pillar, '*interculturality*', we need an *in-between step* to lead us back to the fundamental problem of pedagogy: *knowing the other person*. The specific question to which extent an autochthonous person can understand the lived experiences of a person of foreign descent (or the other way around) should be preceded by the conditional question concerning the possibilities of our knowledge of the other person. Speaking from an educational point of view, this question implies a (re)consideration of the educatability of children. In the second part of this study, the main pillar of this book, the introduction of and reflection on the concept '*interworld*' bridges the 'innerlife world' treated in the first section and the 'intercultural world', the main theme treated in the third section. '*Intermondiality*', which is the basic concept developed on the basis of Merleau-Ponty's philosophical concept 'intermonde' (interworld), relates indeed positively to the concept '*interculturality*', which is difficult to describe. It offers possibilities to clear the *lived experience* of it by educational and upbringing purposes.

1. In order to obtain insight into children's innerlife world, one can use information resulting from previous research. This has been done in the first section of this book: '*research into lived experiences researched*'. The meaning given to the concept lived experience determines what the innerlife world looks like. However, in general, the concept 'lived experience' is taken for granted so much that a closer determination or description in social-scientific literature seems unnecessary.

To remove all obviousness from the concept 'lived experience', in order to rehabilitate the innerlife world in education and upbringing, the first part of this study will pay attention to the meaning and content of this concept. Only afterwards, we can pass to choosing a suitable method for studying children's lived experiences.

A lot of research information is provided by quantitative analysis. Therefore, we will first focus on two quantitative studies into the lived experiences of young people from foreign descent. It shows that researchers do not manage to show how subjective experiences (lived experiences) can be turned into objective experiences (experiences). Objectifying research is being carried out on the basis of a 'natural attitude', in which the world is seen as obvious without preceding reflection on the knowledge of the lived experience of the other person. By adopting this point of view, there is no bewildering, which lays down a condition for and makes access possible to lived experiences: the objective-quantitative method does not provide us insight into children's lived experiences. Hence, it is not suited for studying lived experiences.

For that reason, attention is focused on the more subjective qualitative research method, which was also applied in the tradition of the 'Utrechtse School'. Studies carried out by two educational researchers into children's lived experiences of their living surroundings and disabled children's specific lived experiences were speech making. They apply a method that they call 'phenomenological' but that appears to be no more than a debased reflection of what is normally understood by phenomenology.

The considerations that can be considered as *conditions* to conducting research into lived experience relate, first of all, to the basic philosophical-anthropological question into the scientific conception of researchers operating on a qualitative basis. This presentation of a question should reveal to which extent pedagogic researchers are capable of encountering children. In other words; whether they are willing to recognise the 'problem' of the other one's lived experience as a 'problem'. If one departs from the subjectivity and asks oneself if knowledge is possible, the fact of someone finding someone or something obvious becomes a problem, the 'other one's problem', unlike assuming a 'natural disposition' in which the other one is not regarded upon as a 'problem'.

Consequently, reflecting upon the principles of the theory of education and research practices in force concerning children's lived experiences leads to the following area for special attention: which attitude should one adopt in order to get to learn the other one's lived experiences. Qualitative research demands a phenomenological attitude, which is developed as counterpart and supplement of the 'natural attitude' from which one normally operates. Moreover, one should ask oneself the question of the concepts to use: how do researchers into lived experiences use concepts like 'lived experience', 'experience', 'innerlife world' or 'life world'?

Neither of both studies carried out in Utrecht does pay enough attention to these conditional presentation of questions. The researchers claim to use an 'anarchistic' scientific conception. However, this perception leaves no place for the child's individuality, that what makes a child a child. This leads to a fake phenomenological research attitude in which researchers place themselves in the centre of interest instead of the children. In an attempt to be one with the children and to adopt an optimistic attitude towards the knowledge of the other, they give up on their adult perspective and ignore the children's innerlife world. By using an inadequate and too large a concept of lived experiences (researchers reduce 'lived experience' to 'tension', 'excitement') one can no longer speak of research into lived experiences in an immediate sense.

In order to cope with such shortcomings, we need to determine more precisely the basic concepts 'experience' and 'lived experience'. It is suggested to split up these two concepts and to arrange them, for the time being. This offers the advantage of a more adequate description of the real nature of 'lived experiences'. This reveals two 'worlds', which can be characterised by Dasberg as the limited 'life world' and the unlimited 'innerlife world'. Finally, Langeveld provides a certain context to this limitlessness, which makes it possible to understand the other in his expression of how he or she lives experiences, as in an 'in-between area'.

2. The second section, '*philosophical reflection*', is dedicated to the nomination of this area, this '*interworld*' that Merleau-Ponty initiated in his philosophy as '*intermonde*'. After an introduction treating the consequences of the phenomenological method on conducting research into lived experiences, we will trace how in his early work Merleau-Ponty tried to understand the complete extent of the philosophical 'problem of the other' by a phenomenological analysis of perception. In this study, the other question is raised but Merleau-Ponty does not solve this solipsistic problem completely: solipsism continues to tenaciously exist. However, it indicates the direction in which an eventual solution can be looked for. In the intersubjective encounter people create communicative, physical 'space' which enables a dialogue. For this purpose, Merleau-Ponty introduces the 'intermonde' concept. However, this interworld cannot be described using this method of 'classical' empirical sciences. That is why Merleau-Ponty searches for another, more 'indirect' third way. He finds one in the art of painting, especially in the special way in which Cezanne looked at things and people. This strengthened Merleau-Ponty's believe in the essential importance of 'vibrating transitions' in the transitional area between foreground and background. Such transitions can also be found between people. That is how the existential aspect of art provides an extra dimension to phenomenological philosophy, turning it into ontology.

Starting from this new ontological dimension, Merleau-Ponty arrives at a 'topology' of the interworld in his later work, providing the other a place in the 'intermonde' in which I can understand from a

philosophical-anthropological point of view how I should consider that what is different as that what is mine. This insight makes research possible into children's lived experiences of being different. The other one 'being different' is transcended on an ontological level and neutralises the division between the other and me: subjectivity becomes intersubjectivity. This also implies that the other one's cultural-ethnic background does no longer play a part. This ontological aspect provides Merleau-Ponty's *intermonde* concept with a cultural dimension, what transforms the philosophical 'problem' of the other into an intercultural 'problem'. At this point, we have the possibilities to nominate interculturality as an intermondial phenomenon.

Both points of view, the earlier and the later work, are connected by a dissertation on the existential-analytical research method, which can function as a dialogic method in social sciences with the help of a philosophical attitude. The (educational) scientist is also philosopher because of his (inter)subjective interpretation. This insight provides possibilities to look further than the limited boundaries of objectifying methods, like the recognition of a 'third dimension' that makes the interpreting educator relate to what he is looking for.

Together with Merleau-Ponty, there is a 'return' to the ontological level, in which there is an understanding of the fact that people are each other's 'inheritors'. Going back further is impossible. By returning to the reflecting level, concepts like 'adaptation' and 'integration' get a different meaning. Discriminatory thinking will find no soil in this, which provides space for 'intermondial', 'intercultural' encounter possibilities.

3. Finally, in the third part, '*interculturality explained intermondially*', the insights gained in the first section are connected to those treated in the second section. This implies that with the help of the described interworld concept, we try to come to a better understanding of a child's innerlife world by using children's stories. We will first see how Merleau-Ponty's phenomenological considerations, which are not directly appropriate for text-analytic interpretation, can be concentrated by means of Gadamer's hermeneutic interpretations.

Then, the main characteristics of the 'intermonde' are being considered. These characteristics, *circularity* and *stratification*, are being exemplified by means of some children's expressions of lived experiences and specified with concepts like: 'hinge' (the opening of a door towards understanding of the other, exemplified by means of the concepts 'trust', 'family' and 'school'); and 'chiasmus' (the 'crossing' of cultures, explained by means of the concepts 'language' and 'adaptation'). These characteristics of intermondiality are being applied in the dynamic practice of project based initiatives related to the intercultural education of teachers-to-be. By interpreting some personal descriptions of lived experiences, a picture is drawn of the difficulties involved in the stimulation of education on the basis of intercultural meetings at initiating colleges. It has been shown that the best chances for intercultural encounters to succeed can be obtained when teachers and students are willing to stimulate each other in a co-operative mutual working relation, knowing that all parties' singularity is being respected. Then, intensive co-operation on a basis of trust between autochthonous people and people from foreign descent is unbearable.

Following these case descriptions, an attempt is being made to create a more solid foundation for intercultural encounters and education: when can one really speak of intercultural communication? The insight that 'intermondiality' leads to 'interculturality' shows that in the education and child raising practice, the long searched for 'intercultural education' is still not functioning. Moreover, a theoretical basis is missed. Solutions are most often searched for in the practical sphere of 'getting to know other cultures' while, in reality these solutions are often no more than bogus solutions because of their temporary character. In order to introduce the intercultural principle in the entire educational system in a responsible manner, another, more flexible, intermondial attitude needs to be stimulated amongst teachers. The variability of social obviousness brings along the need for them to change.

If teachers manage to do so, they will be able to judge the *cognitive* approach of interculturality critically. The basic assumption is that knowledge of other cultures leads naturally to more respect and to the 'other one' representing these cultures looking upon us as an 'other allochthonous one'. They will therefore search for a more *sensitive*, lived experience-focused approach, following the opposite direction, which makes clear that a change of manner and mentality is a condition for a better understanding of differences between cultures. In such a vision, the intercultural methods of projects are not being denied but only appreciated as secondary, complementing methods.

Finally, the extent to which 'trans-culturality' can be a significant alternative is being considered. It is

being noticed that a 'trans-cultural approach of interculturality' cannot solve these issues, as long as only cognitive instead of intermondial, lived experience coloured, dimensions are being attributed to interculturality.

PRIMAIRE LITERATUUR: PUBLICATIES VAN MERLEAU-PONTY

- La structure du comportement, (Paris 1942, afgekort SC of 'Structure');
- Phénoménologie de la perception, (Paris 1945, afgekort PP of 'Phénoménologie');
- Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques, (Grenobles 1989, afgekort LP of 'Primat');
- Sens et non-sens, (Paris 1948, afgekort SNS);
- Humanisme et terreur, (Paris 1947, afgekort HT);
- Maurice Merleau-Ponty à la Sorbonne, Bulletin de psychologie, no.236 tome XVIII 3-6, nov.1964 (afgekort BP). Betreft de college-cycli: 'Les sciences de l'homme et la phénoménologie' en 'Les relations avec autrui chez l'enfant';
- Éloge de la philosophie, (Paris 1953, afgekort EP of 'Éloge');
- Les aventures de la dialectique, (Paris 1956, afgekort AD of 'Aventures');
- Signes, (Paris 1960, afgekort S);
- L'oeil et l'esprit, (Paris 1964, afgekort OE of 'L'oeil');
- Le visible et l'invisible, (Paris 1964, afgekort VI of 'Visible');
- Résumés de cours, Collège de France 1952-1960 (Paris 1968, afgekort RC);
- La prose du monde, (Paris 1969, afgekort PM).

SECUNDAIRE LITERATUUR

- Baarda, D.B., cs., Basisboek kwalitatief onderzoek, praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek, Houten 1995.
- Bakker, R., Merleau-Ponty, Baarn 1965.
- Bakker, R., Merleau-Ponty, filosoof van het niet-wetend weten, Baarn 1975.
- Balzac, H. de, Het onbekende meesterwerk, vertaling van: le chef-d'oeuvre inconnu, Amsterdam 1991.
- Beauvoir, S. de, L'invitée, Paris 1978 (1e druk 1943).
- Beauvoir, S. de, Merleau-Ponty et le pseudo-sartrisme, in: Privilèges, Paris 1955.
- Beauvoir, S. de, Uitgenodigd, Bussum, 6e druk 1974.
- Beauvoir, S. de, Lettres à Sartre 1930-1939, Lettres à Sartre 1940-1963, Paris 1990.
- Beauvoir, S. de, Journal de guerre, septembre 1939-janvier 1941, Paris 1990.
- Berg, J.H. van den, Het menselijk lichaam, een metabletisch onderzoek, deel 2. Nijkerk 1965 (1e druk 1961).
- Berg, J.H. van den, Zien, verstaan en verklaren van de visuele waarneming, Nijkerk 1972.
- Berg-Eldering, L. van den, Marokkaanse gezinnen in Nederland, Alphen a/d Rijn 1982 (1e druk 1977).
- Berg-Eldering, L. van den, in: Katholiek Schoolblad, no.1, 1983.
- Berg-Eldering, L. van den, Opvoeden in verandering, aanzet tot een interculturele pedagogiek, in: Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 4e jrg. no.2, 1988.
- Bernlef, J., Hersenschimmen, Amsterdam 1984.
- Beekman, A.J., Dienstbaar inzicht, opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap, Groningen 1972 (3e druk 1975).
- Beekman, A.J. en Mulderij, K., Beleving en ervaring, werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen, Meppel/Amsterdam 1977.
- Beekman, A.J., De Utrechtse School is dood! Leve de Utrechtse School!, in: Pedagogische Verhandelingen, 6e jrg. nr.1, 1983.
- Beekman, A.J., Theoretische pedagogiek, een existentieel-fenomenologische visie, in: Theoretische pedagogiek, een bundel opstellen onder redactie van Spiecker, Levering en Beekman, Meppel/Amsterdam 1984 (1e druk 1982).
- Beekman, A.J., Onderzoeker met hart en ziel, een pleidooi voor de lijfelijke aanwezigheid in het veld van

onderzoek, Utrechtse Pedagogische Cahiers, nr.8, september 1986.

- Beugelsdijk, F. en Miedema, S. (red.), Pedagogiek in meervoud, wegen in het denken over opvoeding en onderwijs, Deventer 1984.

- Bijl, J., Over het concrete apriori bij Brand en de sociale wetenschappen, in: Pedagogisch Tijdschrift/Forum van Opvoedkunde, 1e jrg. 1976, no.5.

- Bijl, J., De genese van ervaring en kennis, een verkenning ten behoeve van de theorie der sociale wetenschappen, verschenen in de serie: Utrechtse Pedagogische Verhandelingen, 1e jrg. no. 2a en 2b, Utrecht 1978.

- Blaman, Anna, De verliezers, Amsterdam, 1969 (1e druk 1960).

- Bleeker, H. en Mulderij, K., Kinderen buiten spel, op zoek naar een vriendelijke woonomgeving voor kinderen, Meppel 1978.

- Bleeker, H. en Mulderij, K., Pedagogiek op je knieën, aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek, Meppel 1984.

- Bleeker, H., en Mulderij, K.J., Ouderlijk huis, huis van kinderen? Over de kinderlijke gebruiks- en belevingswaarde van de ouderlijke woning, in: Pedagogische Verhandelingen, tijdschrift voor wijsgerige en historische pedagogiek, 10e jrg. no.3, Utrecht 1987.

- Bleeker, H., en Mulderij, K.J., Validiteit, betrouwbaarheid en theorievorming in het Utrechts Leefwereldonderzoek, in: Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 4e jrg. no.5, 1988.

- Bleeker, H., en Mulderij, K., Utrechts Leefwereld Onderzoek motorisch gehandicapte kinderen, in: De zaken zelf, Utrechts Pedagogisch Cahier, no.9, 1989.

- Bleeker, H. en Mulderij, K.J., Handicap, kinderwereld en cultuurpedagogische bijgedachten, in: Cultuurpedagogiek, Leiden/Antwerpen, 1990.

- Boer, Th. de, Grondslagen van een kritische psychologie, Baarn 1980.

- Boer, Th. de, Von Subjektivismus zum Subjektizid; vom Subjektizid zur Subjektivität, in: Van Nispen en Tiemersma (red.), The quest for man, Assen/Maastricht 1991.

- Dasberg, L., e.a., Op zoek naar het kindbeeld in de belletristiek van 1900 tot heden, Pedagogische Studiën, 52e jrg. no.7/8, 1975.

- Dasberg, L., Het kinderboek als opvoeder?, in: Utrechtse Pedagogische Verhandelingen, 1e jrg. no.1, 1978.

- Dasberg, L., Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000, of 'Hulde aan de hoop', Meppel/Amsterdam 1980.

- Dasberg, L., Het kinderboek als opvoeder, twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek, Assen 1981.

- Dasberg, L., Pedagogiek als utopie, of: Terug naar de vooruitgang, Meppel/Amsterdam 1987.

- Dasberg, L. en Eldering, L., Unity in diversity, second bi-national conference Holland-Israel on education in intercultural perspective, Jerusalem 1991.

- Dashorst, H. en Van der Werf, M., Tussen djellaba en disco, Marokkaanse meisjes aan het woord, Amsterdam 1995.

- Dehue, T., De regels van het vak, Nederlandse psychologen en hun methodologie 1900-1985, Amsterdam, 1990.

- Donselaar van, 'Meisjes van dertien, d'r n(i)et tussen in, over Marokkaanse meisjes rond de dertien in het basisonderwijs', doctoraalscriptie R.U. te Utrecht, 1987.

- Dors, H.G., Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs, Amsterdam 1984.

- Dumasy, E.A.H., Kleurrijk Onderwijs, deel I', Zutphen 1995.

- Dumasy, E.A.H., Kleurrijk Onderwijs, deel 2', Zutphen 1996.

- Duras, M., Un barrage contre le Pacifique, Paris 1985 (1e druk 1950); (Een dam tegen de Grote Oceaan, Amsterdam 1991).

- Fase, W. en Berg, G. van den, Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs, 's-Gravenhage 1985.

- Ferrier, J.M. en Kokhuis, S., Nota transculturele pedagogiek, uitgave van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek, Amsterdam 1984.

- Flitner, W., Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1963, 3e druk. (1e druk 1958).

- Gadamer, H.G., Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1960



(1e druk).

- Giorgi, A., Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie, Meppel/Amsterdam, 1978.
- Gosztonyi, A., Der Raum, Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaft, Freiburg/München 1976.
- Hoek, van der J. en Kret, M., Marokkaanse tienermeisjes, gezinsinvloeden en kansen, Utrecht 1992.
- Hoffman, E. en Arts, W., Interculturele gespreksvoering, Houten/Diegem 1994. - Hohmann, M., Die Pädagogik M.J.Langevelds, Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis', Bochum 1971.
- Holzhaus, I., Een hoge prijs, Marokkaanse meisjes en jonge vrouwen in Nederland, Amsterdam 1991.
- Hutschemaekers, F. en Zarouali, Z., Als je het mij vraagt, Turkse en Marokkaanse meisjes aan het woord, in onderzoek en verhaal, over hun verleden, heden en toekomst, Tilburg 1991.
- Husserl, E., Grundprobleme der Phänomenologie 1910/11 (text nr.6), Den Haag 1977.
- Imelman, J.D., Inleiding in de pedagogiek, over opvoeding, haar taal en wetenschap, Groningen 1982 (1e druk 1977).
- Imelman, J.D. (red.), Filosofie van opvoeding en onderwijs, recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek, Groningen 1979.
- Janse de Jonge, A.L., De mens in zijn verhoudingen, hoofdstukken uit de phaenomenologische psychologie, Utrecht 1956.
- Jong, M.J. de, Herkomst, kennis en kansen, allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, Lisse 1987.
- Klinkers, A.A., in: Boekbespreking 'Bijl, de genese van ervaring en kennis' (Pedagogische Studiën, 56e jrg. 1979).
- Kloosterman, A.,: 'Guidelines for developing teaching/learning materials for education in interethnic and intercultural perspective', in: Dasberg, L. en Eldering, L., Unity in diversity, Jerusalem 1991.
- Köbben, A.J.F., Het heilig vuur, Leiden 1980.
- Köbben, A.J.F., De weerbarstige waarheid, opstellen over wetenschap, Amsterdam 1991.
- Kooi, S., Ervaring en beleving, van kinderen in crisissituaties, doctoraalscriptie R.U. te Utrecht (1979).
- Kooi, S., The notion of experience, in: Van Nispen, J. en Tiemersma, D. (red.), The quest for man, the topicality of philosophical anthropology, Assen/Maastricht, 1991.
- Kouwer, B.J., Existentiële psychologie, grondslagen van het psychologisch gesprek, Meppel 1973 (2e druk 1980).
- Kundera, M., Het leven is elders, Weesp/Baarn 1986, 3e druk.
- Kwant, R.C., Wijsbegeerte van de ontmoeting, Utrecht-Antwerpen 1961 (1e druk 1958).
- Kwant, R.C., De fenomenologie van Merleau-Ponty, Utrecht-Antwerpen, 1962.
- Kwant, R.C., De stemmen van de stilte, Merleau-Ponty's analyse van de schilderkunst, Hilversum-Antwerpen 1966.
- Kwant, R.C., De wijsbegeerte van Merleau-Ponty, Utrecht-Antwerpen, 1968(a).
- Kwant, R.C., Mens en expressie, in het licht van de wijsbegeerte van Merleau-Ponty, Utrecht/Antwerpen 1968(b).
- Langeveld, M.J., Beknopte theoretische pedagogiek, Groningen 1965 (1e druk 1944).
- Langeveld, M.J., Ontwikkelingspsychologie, Groningen 1964 (1e druk 1953).
- Langeveld, M.J., De 'verborgen plaats' in het leven van het kind, in: Persoon en wereld, bijdragen tot de phaenomenologische psychologie, onder redactie van J.H.van den Berg en J.Linschoten, Utrecht 1953.
- Langeveld, M.J., Die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes, in: Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1964 (1e druk 1956).
- Langeveld, M.J. (red.), Rencontre, Encouter, Begegnung, Contributions à une psychologie humaine dédiées au professeur F.J.J. Buytendijk, Utrecht/Antwerpen 1957.
- Langeveld, M.J., Scholen maken mensen, de bijdrage der school tot de vorming van het kind, Purmerend, 1969 (1e druk 1967).
- Langeveld, M.J., Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap, Groningen 1972.
- Lanteri Laura, G., Fenomenologie en psychiatrie, Utrecht/Antwerpen 1968.
- Lapointe, F., en Lapointe, C.: Maurice Merleau-Ponty and his critics, an international bibliography (1942-1976), New York-London 1976.
- Lersch, Ph., Aufbau der Person, München 1954 (1e druk 1938).

- Levering, B. en Vriens, L. (red.), De zaken zelf, bijdragen uit de Utrechtse Wijsgerige en Historische Pedagogiek; uit de serie: Utrechts Pedagogisch Cahier, no.9, 1989.
- Levering, B., De Utrechtse School is dood. Leve de Utrechtse School, Deel II, in: Wil de echte Utrechtse School opstaan?, Utrechtse Pedagogische Cahiers, no.10, december 1993.
- Levinas, E, Totalité et infini, essai sur l'extériorité, La Haye, Boston, Londres 1961; (De totaliteit en het oneindige, Baarn 1987).
- Levinas, E, Humanisme de l'autre homme, Paris 1972; (Humanisme van de andere mens, Kampen 1990).
- Linke, W., Aussage und Deutung in der Pädagogik; Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme, Heidelberg 1966.
- Loos, A. de, Marokko is één grote zandbak, in: Over Vernieuwing van Opvoeding, onderwijs en maatschappij, 40e jrg. no.8, 1981.
- Maso, I., Kwalitatief onderzoek, Amsterdam 1994 (1e druk 1987).
- Mulderij, K., en Bleeker, H., Kinderen wonen ook, Deventer 1982.
- Mulderij, K.J. en Bleeker, H., Wat heb jij aan je benen?, de leefwereld van het lichamelijk gehandicapt kind, Amersfoort-Leuven, 1990.
- Mulisch, H., De aanslag, Amsterdam 1982.
- Nalbantoglu, P., De krullen van Míne, vijftien portretten van Turkse migrantenjongeren, Amsterdam 1985.
- Pennartz, P.J.J., De kern van het wonen op het spoor, Muiderberg 1981.
- Plessner, H., Die Stufen der Organischen und der Mensch, Berlin/New-York 1964 (1e druk 1928, 3e druk 1975).
- Rilke, R.M., Briefe über Cézanne, Frankfurt am Main 1983, (oorspronkelijke editie 1952).
- Robinet, A, Merleau-Ponty, Paris 1970.
- Sartre, J-P., L'Être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique, Paris 1943.
- Sartre, J-P., L'existentialisme est un humanisme', Paris 1970 (1e druk 1946).
- Sartre, J-P., Les peintures de Giacometti, in: Derrière le miroir, Paris mei 1954. Eveneens opgenomen in 'Les temps modernes', no. 103, juni 1954 en in de bundel 'Situations, IV', Paris 1964.
- Sartre, J-P., Questions de méthode, inleiding tot 'Critique de la raison dialectique', Paris 1986 (1e druk 1960).
- Sartre, J-P., Revolutie en literatuur, een keuze uit 'Situations' 1938-1976, Amsterdam 1977.
  
- Schenk, F., De Utrechtse School, de geschiedenis van de Utrechtse psychologie tussen 1945 en 1965, in: Utrechtse Historische Cahiers, 3e jrg. no.2, 1982.
- Schreuder, P.R., Algemene vorming in een multiculturele samenleving, Utrecht 1995.
- Shadid, W.A., Grondslagen van interculturele communicatie, studieveld en werkterrein, Houten/Diegem 1998.
- Spiecker, B., Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap, opstellen over grondslagen der agogische wetenschappen, Meppel 1975.
- Spurling, L., Phenomenology and the social world, The philosophy of Merleau-Ponty and its relations to the social sciences, London 1977.
- Strasser, S., Fenomenologie en empirische menskunde, bijdrage tot een nieuw ideaal van wetenschappelijkheid, Arnhem/Zeist, 1962.
- Strien, P.J.van , Praktijk als wetenschap, methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen, Assen/Maastricht 1986.
- Struyker Boudier, C.E.M., Fenomenologie en psychoanalyse, de problematiek van het bewustzijn en de psychoanalyse bij Maurice Merleau-Ponty, Nijmegen 1970.
- Tiemersma, D., La chair, het vlees van de wereld, in: Rotterdamse Filosofische Studies VIII, Rotterdam 1988.
- Verkuyten, M., Zelfbeleving van jeugdige alloctonen, een socio-psychologische benadering, Amsterdam/Lisse, 1992.
- Vriens, L.J.A., Pedagogiek tussen vrees en vrede, een pedagogische theorie over vredesopvoeding, Utrecht, 1987.
- Vriens, L.J.A., Integratie op kwantitatieve voorwaarden: reactie op M.H. van IJzendoorn, in: Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 5e jrg., no.2, 1989.

- Weijers, I., Terug naar het behouden huis, romanschrijvers en wetenschappers in de jaren vijftig, Amsterdam 1991.
- Wermölder, J.T.W.A., Een generatie op drift, de geschiedenis van een Marokkaanse randgroep, Arnhem 1990.
- Wester, F., Strategieën voor kwalitatief onderzoek, Bussum 1995 (1e 1987).
- Widderhoven, G.A.M., Handelen en rationaliteit, een systematisch overzicht van het denken van Wittgenstein, Merleau-Ponty, Gadamer en Habermas, Meppel/Amsterdam 1987.
- IJzendoorn, M.H. van, Imelman, J.D. en Spiecker, B., Wetenschap of journalistiek, over een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld, in: Pedagogische Studiën, 61e jrg. 1984.
- IJzendoorn, M.H. van, De navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek I, in: Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 4e jrg. no.5, 1988.
- IJzendoorn, M.H. van, De navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek II, methodologische analyse van Vriens' belevingsonderzoek naar oorlog en vrede als kinderprobleem, in: Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 5e jrg. no.2, 1989.
- Zaner, R.M., The problem of embodiment, some contributions to a phenomenology of the body, The Hague 1964.

## CURRICULUM VITAE

Simen Kooi werd geboren op 9 juni 1941 te Leeuwarden, waar hij in 1964 de 'Akte van bekwaamheid als volledig bevoegd onderwijzer' behaalde. Vanaf 1965 was hij gedurende 6 jaar werkzaam in het basisonderwijs, 4 jaar in het buitengewoon onderwijs (LOM) en als remedial teacher in het Mytyl-onderwijs en Montessori-onderwijs. Vervolgens was hij gedurende 14 jaar als pedagogiek-docent verbonden aan een Pedagogische Academie.

Intussen werd hij tijdens zijn studie pedagogiek MO-A (1969) en B (1974) te Utrecht sterk beïnvloed door de fenomenologische opvattingen van Prof. Langeveld. In 1979 behaalde hij het doctoraal-examen wijsgerige- en historische pedagogiek op grond van zijn doctoraalscriptie: 'Ervaring en beleving, kinderen in crisissituaties', begeleid door Prof. Lea Dasberg en Lennart Vriens.

Op de Pedagogische Academie hield hij zich behalve met projectonderwijs bezig met de begeleiding van allochtone studenten. Hij kreeg een coördinerende functie en ontwikkelde de eerste stappen in de richting van intercultureel onderwijs. Hij gaf bijscholingscursussen aan leerkrachten in het basisonderwijs, verzorgde de begeleiding van allochtone studenten (opleiding en stagescholen) en gaf cursussen pedagogiek, didactiek en Nederlands aan allochtone leerkrachten in het basisonderwijs.

Gedurende een vijftal jaren was hij redactielid van het tijdschrift 'Vernieuwing', dat onder de hoofdredactie van Jan Muusses stond. Daarin publiceerde hij diverse artikelen over projectonderwijs en intercultureel onderwijs.

In de periode 1986-1990 werd hij in het kader van het beleid rond de fusie-operaties in het HBO in staat gesteld zich nader te specialiseren op het terrein van de migratieproblematiek. Dit mondde uit in een promotie-onderzoek betreffende de grondslagen van de interculturele ontmoeting in opvoeding en onderwijs.