

IN CASU

De wereld als wat het geval is

Ignas Devisch

1

‘De uitzondering bevestigt de regel’. Deze welbekende en vaak gebruikte spreuk is filosofisch van groot belang. Ze geeft aan dat er geen enkel uitzonderingsgeval bestaat zonder dat die op de een of andere manier verwijst naar een algemeenheid waarvan de afwijking de uitzondering vormt. Deze stelling lijkt triviaal en zelfs te evident om ze uit te spreken, maar haar belang blijft vandaag nog steeds actueel. We geven één voorbeeld uit de sfeer van het hoger onderwijs. Casusgericht leren of –onderzoek is in dit hoger onderwijs meer dan de *bon ton* en houdt sinds enige tijd heel wat academische scènes in zijn greep.¹ In het discours terzake valt op dat ‘het geval’ de voorkeur krijgt boven het algemene: de casus verschilt van het algemene omdat hij beter zou zijn; de casus is praktijkgericht, activerend, probleemoplossend en hij is dat vooral omdat hij niet algemeen theoretisch is, enzovoort.² De casus verdient de voorkeur boven het algemene, omdat het geval meer tegen de empirie of praktijk zou aanschurken en het algemene te abstract zou zijn.³

In wat volgt tonen we aan dat de bovenstaande hiërarchie tussen geval en algemeenheid onhoudbaar is, alsook dat het geval nooit op zichzelf staat los van een algemene regel. De veelgehoorde stelling dat we ‘geval per geval’ moeten bekijken, is in die zin een valse aanname. Om een en ander in zijn context te plaatsen, steken we van wal met de vraag wat we onder een geval kunnen verstaan. Dat is zowel een epistemologische als een ontologische vraag: we vragen naar de wijze waarop we een geval kunnen kennen, maar ook naar wat de plaats of de status is van het geval in de wereld. Daarna gaan we in op de hierboven aangehaalde voorkeur van het geval boven het algemene. In de toelichting gebruiken we één uitvoerig citaat van Jacques Derrida over zijn begrip ‘differantie’ om de argumentatie te stofferen. We eindigen met een kort pleidooi om de plaats van de casus te heroverwegen.

2.

Hoe kunnen we het geval begrijpen? Wat maakt het geval tot een geval? Om in de terminologie te blijven: omdat het opvalt en ergens uit valt. Een geval licht op uit de stroom van gebeurtenissen, of beter, iemand licht het er uit op. Een geval verdient de afzondering die de rest merkwaardig genoeg niet verdient. Dit is merkwaardig, omdat ten slotte die rest in zekere zin niets anders is dan een opeenvolging van gevallen. Iets in het geval moet daarom bijzonder opvallen om het uit de wereld op te lichten; of het moet bijzonder worden juist door het op te merken, op te lichten en af te zonderen. Bijgevolg luidt de vraag: is iets een geval omdat het wordt afgezonderd of is het vanuit zichzelf al zo opvallend dat het daarom onze aandacht opeist? Of om dezelfde kwestie anders te bevragen: is iets een geval nadat het is opgelicht of is het altijd al een geval geweest en pas naderhand door iemand als geval ontwaard?

Onze ontologische en epistemologische overwegingen monden uit op de prangende vraag: wat is wereld? De bekende eerste stelling uit Wittgensteins *Tractatus-Logico-Philosophicus* geeft hierop een antwoord: 'Die Welt ist alles was der Fall ist', 'de wereld is alles, wat het geval is'.⁴ Niet zelden leidt deze zin tot de vulgarisering: de wereld is al wat gebeurt, de totaliteit van al wat er is. Wie de zin herleest vanuit de vraag naar het geval zoals hierboven geschetst, komt nochtans tot een andere interpretatie: alleen wat het geval is, is wereld. De wereld is bijgevolg niet *al* wat het geval is, maar alleen *als geval* kan de wereld echt wereld zijn. Wat valt, is (wereld). Wat opvalt, toevalt, voorvalt of vervalt, het valt en daarom is het wereld. *In casu*.

Om nog even deze redenering aan te houden: het geval is wat er is, 'in dit geval' en niet in of voor een ander geval. De casus staat bijgevolg voor het *occasionele* of het *accidentele*. De casus is het accidens dat ontvalt aan de algemeenheid, maar er onvermijdelijk blijft onder ressorteren. Het geval is daarom wat én onvoorzien én *voorzien* moet zijn, maar dat we tegelijk niet kunnen voorzien: het geval is wat zich kan aandienen en dus onvoorzienbaar is. Omdat de algemeenheid nu in principe tegen elk geval bestand is, moet ze ook elk geval in potentie voorzien of incalculeren. Anders gezegd, een algemeenheid verzamelt gevallen die van elkaar verschillen, maar ook op elkaar gelijken. Daarom vallen ze onder dezelfde algemeenheid. In die zin is de opsomming de schoonmoeder van alle algemeenheden: ze

plaatst de gevallen mooi na elkaar, een na een, ze gebiedt en ordent. Ze plaatst het geval tot wat het is: een nummer in een reeks tot de n-de macht.

Zoals de casus aan de algemene essentie of de reeks toebehoort, zo is de essentie niets meer dan wat de gevallen subsumeert. Wie 'geval per geval' bekijkt, zoals bijvoorbeeld het recht pretendeert te doen, staat noodzakelijk zelf op een lijn, een principe, een algemene structuur van waaruit het pas dan mogelijk is de gevallen na elkaar te bekijken.⁵ Vergelijk het met de tijd: een interval valt pas wanneer iets wegvalt en iets voortduurt: het interval valt, maar de tijd duurt voort. De uitspraak 'laat ons geval per geval bekijken' is bijgevolg een principiële leugen. We kunnen slechts iets als geval bekijken omdat we het nooit alleen als een geval bestuderen, maar ook steeds vanuit dat waaraan het is ontvallen.

3

Nu we in abstractie voor ogen hebben wat het geval is, keren we terug naar ons voorbeeld waarin het geval vandaag aan de orde is. Het gaat om een beleid in het hoger onderwijs dat het geval promoot, omdat het concreet, praktijkgericht en empirisch zou zijn en omdat het de werkelijkheid zou tonen zoals ze. Terwijl de algemeenheid of essentie theoretisch en abstract zou zijn en aan de realiteit voorbijgaat. Omdat hij afwezigheid en vervreemding in de hand werkt, zou de casus staan voor aanwezigheid en authenticiteit, zoals zijn pleitbezorgers meegeven.⁶ Uit alles blijkt dat dit pleidooi voor de casus momenteel aan de winnende hand is. Met casusonderwijs scoren we momenteel bij didactische heelmeesters die het gebruik van gevallen aanraden. De gevallen zouden ons immers 'echt' iets leren waartoe het algemene niet in staat is.

De redenering met 'het voorbeeld' is vrijwel analoog: het voorbeeld zou een beeld geven dat aan de algemeenheid voorafgaat, het zou tonen waar het de algemeenheid of de essentie echt om te doen is. 'Kunt u eens een voorbeeld geven?' Deze vraag in een debat, een vergadering of tijdens hoorcolleges voor een studentenpubliek, suggereert dat slechts in en met dat voorbeeld duidelijk wordt of de spreker weet waarover hij praat. Het is blijkbaar makkelijk, zo vervolledigen we de denkbeeldige redenering achter de vraag, om in algemene termen te praten over iets, dan kunnen we zomaar wat beweren, maar in en uit het

voorbeeld zou moeten blijken of het echt wel ergens om gaat. Indien een spreker een algemene stelling lanceert, maar er geen voorbeeld kan bij verzinnen, dan 'hangt' hij. Wanneer hij alleen in algemene termen spreekt, zou hij langsheen het weefsel van de werkelijkheid zweven, maar niet aanschuren tegen problemen of vraagstukken. Daarom *hoort* hij voorbeelden te geven om zijn verhaal te doen landen.

Nog los van het feit of dat inderdaad zo is ⁷, is de vraag vooral in welke mate we het bijzondere en het algemene rechtmatig als tegenstellingen van elkaar kunnen opvoeren? Valt het bijzondere te begrijpen als het loutere tegendeel van het algemene en is van daaruit het bijzondere eventueel boven het algemene te rangschikken? Of is er iets anders aan de hand? Het antwoord op deze vraag is cruciaal. Immers, alleen wanneer de beide termen inderdaad loutere tegenstellingen zijn, is een hiërarchische ordening tussen de beide mogelijk. Indien we bijvoorbeeld een pleidooi voor casusgericht onderwijs willen houden, dan hebben we deze hiërarchische ordening nodig, zoniet houdt het pleidooi maar weinig steek. want, indien het geval niet beter is dan het algemene, hoeven we aan het geval geen voorkeur te geven.

De vraag luidt bijgevolg: of en in welke mate zijn het bijzondere en het algemene tegenstellingen die we hiërarchisch tegenover elkaar kunnen plaatsen? Indien het antwoord op deze vraag negatief is, moeten we de verhouding tussen deze twee termen dan niet anders formuleren? Om de grond van deze vraag verder uit te spitten en haar te beantwoorden, maak ik gebruik van *Marges de la philosophie* van Jacques Derrida. In dit boek duidt de auteur de werking van de wederzijdse afhankelijkheid van twee zogenaamde tegenstellingen aan met de term *differance*, differentie in het Nederlands. Hiermee tracht Derrida het volgende duidelijk te maken: doorgaans gaan we ervan uit dat indien we met twee tegenstellingen werken, het ene losstaat van het andere. Op dat moment spreken we van een gewone differentie, een verschil tussen twee zaken, bijvoorbeeld stad tegenover platteland, oud tegenover jong, of, de tegenstelling van deze tekst, bijzonder versus algemeen. Meestal en daarbij aansluitend plaatsen we het ene deel van de tegenstelling boven het andere deel, we beschouwen bijvoorbeeld het dorp als beter tegenover de stad, we vinden oud minder interessant dan jong, enzovoort. Kortom, als we even nadenken over een tegenstelling, dan zijn de twee polen ervan niet los van elkaar werkzaam, maar roepen

ze elkaar op. We kunnen jong alleen maar goed vinden door er oud tegenover te plaatsen; dat geldt evenzo voor de andere genoemde tegenstellingen.

De twee polen van een tegenstelling hebben elkaar nodig om aan elkaar tegengesteld te zijn. Ze staan niet in een gewone verhouding van verschil of differentie tot elkaar, maar in wat Derrida noemt een *differantiële* verhouding. In een uitvoerig citaat hieronder laat ik Derrida dit zelf toelichten. Daarna zal ik de vraag ‘in welke mate zijn het bijzondere en het algemene tegenstellingen die we hiërarchisch tegenover elkaar kunnen plaatsen?’ aan de hand van Derrida’s citaat trachten te beantwoorden. Derrida’s *differantie* legt immers de grond bloot van het discours van waaruit de casus in onderwijscontexten veelal is opgevoerd:

De differantie is de onvolledige, meervoudige, ‘oorsprong’. De gestructureerde en differante oorsprong van de verschillen. De naam ‘oorsprong’ gaat hier niet langer op. [...] Door de differantie is de beweging van de betekenisgeving alleen mogelijk wanneer elk zogenaamd ‘aanwezig’ element dat op het toneel van de presentie verschijnt, zich verhoudt tot iets anders dan zichzelf. Daarbij bewaart het de markering van het voorbij element en laat het zich reeds markeren en inkerven door zijn verhouding tot wat nog komen moet. Het spoor, niet minder betrokken op wat men de toekomst dan op wat men het verleden noemt, dit spoor constitueert de zogenaamde aanwezigheid juist op basis van die verhouding tot wat het niet is, tot wat het absoluut niet is, tot wat voorbij is of nog moet komen, als een omgetoverde aanwezigheid. *Het aanwezige kan maar zichzelf zijn doordat een interval het gescheiden houdt van wat het niet is. Dit interval constitueert het aanwezige maar moet het tezelfdertijd van zichzelf afscheiden.* Daardoor is niet alleen het aanwezige van zichzelf gescheiden maar meteen alles wat je van daaruit kunt denken [...] Het aanwezige wordt een teken van een teken, een spoor van een spoor. Het fungeert niet langer als datgene waarop elke verwijzing finaal teruggaat, maar als een functie binnen een algemene verwijzingsstructuur.⁸

Wat vertelt ons dit (moeilijke) citaat over de casus? Ik zet de terminologie van Derrida in om de kwestie van de casus te verduidelijken. In tegenstelling tot wat de uitspraak ‘we bekijken geval per geval’ beweert, is de casus maar denkbaar dankzij een verhouding tot de

algemeenheid. Indien de casus betekenis geeft, kan hij dat slechts doordat hij zich verhoudt tot iets anders dan zichzelf. Wie beweert 'geval per geval' te bekijken, suggereert minstens die verhouding te ontkennen, omdat elke casus op zich zou bestaan. Het citaat van Derrida daarentegen beargumenteert dat een casus maar een geval kan zijn dankzij het *interval*. Het interval maakt casussen mogelijk die, doordat ze uit de algemeenheid vallen, aanwezig worden. Daardoor refereren deze casussen echter onvermijdelijk aan die algemeenheid. Anders gezegd, elke casus verwijst onvermijdelijk naar wat hij niet is; of met de woorden van Derrida: "het element dat op het toneel van de presentie verschijnt bewaart de markering van het voorbije element en het laat zich reeds markeren en inkerven door zijn verhouding tot wat nog komen moet".

Bij het pleidooi voor casusgericht onderwijs gaat het vaak en niet toevallig om wat het geval niet zou zijn: de casus is niet theoretisch, niet algemeen, niet zoveel meer.⁹ Dat die negatieve referentie aan het algemene – als een fantoom, zou Derrida zeggen – blijft opduiken, is van daaruit symptomatisch. Zij geeft aan dat het bijzondere blijkbaar niet zonder het algemene kan. Hierdoor bevestigt het pleidooi voor casusgerichtheid de stelling die we bij Derrida verwoord vinden, met name dat de casus de algemeenheid nodig heeft om als geval thematiseerbaar te zijn.

Wat brengt het concept differentie ons nu in deze context bij? Laten we uitgaan van de tegenstelling algemeen en bijzonder of algemeenheid en casus. In een 'klassieke' dialectische tegenstelling zouden we spreken van een duidelijk verschil, een differentie, tussen de twee begrippen. Derrida voegt hieraan toe dat de twee begrippen van de tegenstelling niet zomaar tegengesteld zijn, maar in feite elkaar nodig hebben en dus afhankelijk zijn van elkaar om het verschil te kunnen maken. Toegepast op de problematiek van deze tekst luidt de redenering als volgt: de termen 'casus' en 'algemeen' verhouden zich tot elkaar als twee polen van een verschil, een differentie, die niet teruggaat op twee vaste identiteiten, maar integendeel als een *differentie* waarin de ene categorie slechts ter sprake komt door de andere op te roepen. Indien de casus alleen bestaat door voortdurend af te wijzen wat ze niet is, dan illustreert dit zeer goed wat Derrida bedoelt: de categorieën algemeen en bijzonder zijn van elkaar afhankelijk; of ook: de beide opponenten van deze tegenstelling zijn *altijd al* door elkaar aangetast, of gecontamineerd, zoals Derrida het uitdrukt. De beide begrippen, bijzonder en algemeen, opereren bijgevolg niet als twee

onafhankelijke en aan zichzelf genoeg hebbende entiteiten die los van elkaar staan en waarbij de een superieur zou zijn aan de ander.

Vanuit Derrida's redenering is de keuze die we zouden moeten maken tussen de casus en de algemeenheid, duidelijk een valse keuze: indien het geval alleen maar bestaat dankzij datgene waaraan het ontvalt, de algemeenheid, dan staat het niet zozeer tegenover die algemeenheid, maar bestaat het alleen dankzij dit algemene. Kortom, er is maar een casus omdat én zolang het algemene er is, en omgekeerd. Bijgevolg betekent *in casu* dat het geval nooit op zichzelf staat. 'Op zich staan' impliceert principieel en paradoxalerwijze omringd zijn, in verhouding staan tot. Zoals in het citaat te lezen staat: een casus is 'een functie binnen een algemene verwijzingsstructuur' en heeft deze structuur nodig om 'op zichzelf te staan'; juist daarom doet ze dat nooit, juist daarom is ze nooit zonder meer een 'geval op zichzelf'. Anders gezegd, een casus leeft van de schijn, want ze pretendeert wat ze nooit kan zijn: op zichzelf staand. Als geval is ze een val uit iets, een occasio binnen een algemeen raster van occasii die we nooit zonder meer als 'geval per geval' bekijken. Zodra we kijken naar de casus gaan we er noodgedwongen ook aan voorbij, want ons kijken is gericht én op wat er aan dit ene geval particulier is, én waarom het een speciaal geval is binnen het kader van een algemene wet, een essentie of een structuur, waaraan het ontvalt. De algemeenheid schenkt de casus een raster waarbinnen het empirisch kan zijn en is daarmee, kantiaans gesproken, de a priori categorie van de casusleer. Omgekeerd is ook de casus datgene waarmee en waarin de algemeenheid zich toont in zijn particuliere gedaante: *in casu*.

4

We komen stilaan tot een aantal conclusies. Willen we met de hier aangehaalde argumenten iets *tegen* casussen inbrengen? Niet als zodanig en zeker niet *tegen* casussen. Een casus is, indien weloverwogen, principieel interessant: hij toont en vertoont een interessant stuk werkelijkheid met een diepgang die te denken geeft. Niettemin is het discours van waaruit de casus wordt opgevoerd al te vaak zo opgesteld als geldt het een afrekening met 'oud denken' of 'theoretische abstracties'. Zowat elke presentatie van casusonderwijs, competentiegericht leren of zogeheten 'skills labs' die vaardigheden van studenten trainen,

prijst de maat van deze praktijk met woorden als ‘concreet’, ‘authentiek’, ‘integratief’, et cetera, en dit steeds in contrast met voorheen, wat op zijn beurt staat voor de opponens van die lovenswaardige kenmerken: ‘theoretisch’, ‘niet op de leefwereld betrokken’, ‘onpersoonlijk’, de lijst is lang.¹⁰ Indien bijgevolg casusgericht onderwijs vanuit die redenering steeds meer middelen opsloort ten koste van eerder theoretisch onderwijs, dan zijn dat doorslaggevende keuzes die bepalend zijn voor het wetenschappelijke en maatschappelijke landschap.¹¹ Als we in deze tekst uitgaan van de hierboven geschetste deconstructie van de tegenstelling tussen concreet en abstract of bijzonder en algemeen, dan willen we uitdrukkelijk vraagtekens plaatsen bij deze evolutie.

Indien ‘wereld’ alleen nog dat is wat het geval is, en indien deze reductie ook voor het beleid consequenties met zich meebrengt, dan gaan we voorbij aan iets dat toch alle aandacht verdient, met name aan het bijzondere karakter van de casussen. Onvermijdelijk tonen zij iets algemeen, zij reveleren iets dat hun bijzonderheid overstijgt. We noemen dit merkwaardig, omdat de reden waarom iemand de casus prijst, juist de vraag naar het concrete is dat het algemene achter zich zou laten. Echter, indien we letterlijk geval per geval bekijken, dan is elke conclusie die een geval overstijgt simpelweg onmogelijk en vallen we zelf tussen de plooi van de gevallen in. Immers, hoe anders kan de casus werken dan door ook en tegelijk vanuit het algemene te redeneren? Als bijzonder geval bestaat de casus slechts als de inslag van een toon die de algemeenheid mee vorm geeft. Het bestaansrecht van de casus is niet zozeer bepaald door zijn op zichzelf staande uniciteit, maar door het gegeven dat de casus een middel is om ons, langsheen het bijzondere, voor te stellen wat het algemene is; de casus is de kotelet op de snijplank van de algemeenheid.

Zoals aangegeven, is de sterke oppositie van waaruit de onderwijsmiddelen bijvoorbeeld de casus opvoeren, onhoudbaar. De verhouding van bijzonder tot algemeen, hebben we daarom genuanceerd als een *differentie* waarbij we ontdekken dat de beide begrippen én elkaar nodig hebben én elkaar willen uitsluiten. Wie redeneert in termen van algemene stellingen, zal het bijzondere nodig hebben om het algemene in te vullen. De casus is pas zinvol als we hem als verbijzondering van het algemene presenteren en hem niet als op een zichzelf staand geval opvatten. Pas dan is de casus ‘in het algemeen’ interessant. Wie echter in termen van gevallen redeneert, gaat er toch vanuit dat hij, door het bijzondere te benaderen, het algemene zal tonen of het toch minstens in bijzonder zal laten

doorschemeren? En zou, indien dat al zo moet worden geformuleerd, het geval niet daarom de voorkeur genieten?

We willen duidelijk zijn: de vraag welke van de twee de voorkeur verdient – de casus of de algemeenheid –, is onzinnig; omdat de een de ander oproept. Nooit is er één van de beide eerst; ze zijn er altijd allebei tegelijk, als waren ze eeneiige tweelingen. Wie vandaag de casus aanprijst omdat het algemene tekort zou schieten, vergeet dat indien de ‘gevallen op zichzelf’ niet langer duidelijk zijn, de analyse van casussen vanzelf in algemeenheden ‘vervalt’. Alleen, het zal nog een tijd duren vooraleer dit geval wordt erkend. *In casu*.

Noten

¹ L.S. Shulman, ‘Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching’, in: *Educational Researcher*, 1986 februari 1, 1986;15(2):4-14.

² In talloze beleidsteksten van de afgelopen jaren is deze oppositie schering en inslag, zoals in volgend pleidooi voor casusonderwijs: <http://www.binder.ph-karlsruhe.de/05.didiclass/dok+mat/onderwijs.med.cases.pdf>
³ http://onderwijsraad.nl/upload/publicaties/405/documenten/leren_in_een_kennissamenleving.pdf (p. B3-21)

⁴ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*. Amsterdam, Athenaeum - Polak & Van Gennep, 1982.

⁵ Jean-Luc Nancy, *L'impératif catégorique*. Parijs, Flammarion, 1983.

⁶ RM Romer, SP Eriksen, IS Haworth, ‘A decade of teaching pharmaceuticals using case studies and problem-based learning’ in: *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2004;68(2):10.

⁷ SM Shugan, ‘Editorial: Save Research - Abandon the Case Method of Teaching’, in: *Marketing Science: INFORMS: Institute for Operations Research*; 2006. p. 109-15.

⁸ Jacques Derrida, *Les marges de la philosophie*. Parijs, Minuit, 1972: 12-13, 25 (mijn vertaling; mijn cursivering). Voor een uitvoerige bespreking van de *différence*, zie: Nancy, o.c. p. 22.

⁹ Zie bijvoorbeeld: <http://project.arteveldhehs.be/info/Pages/cursussen/social-casework2.html>

¹⁰ CC Lundberg, Peter Rainsford, Jeff P. Shay, CA Young, ‘Teaching business education management writing case studies’, in: *J Management Ed* 2001;25(4):450-63.

¹¹ Shugan, o.c. p. 109-15.