

*Wouter Pols*

URN:NBN:NL:UI:10-1-100778

Gert J.J. Biesta. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London: Paradigm Publishers, 2014. ISBN 978-161205027-0, blz. 165, € 30.

'Ideas are essential for intelligent and humane action', schrijft de Noord-Amerikaanse lerarenopleider en opvoedingsfilosoof David Hansen (2007, p. 3). Opvoeden en onderwijzen als vormen van 'humane action' vereisen inderdaad ideeën. Zonder richtinggevende ideeën, of anders gezegd: concepten, kan men niet opvoeden, evenmin onderwijzen. Op het gebied van pedagogische concepten heeft Gert Biesta binnen de Angelsakische opvoedingsfilosofie naam gemaakt. Biesta definieert zichzelf overigens nadrukkelijk als pedagoog ('educationalist'). Voor hem is de pedagogiek een theorie van en voor de praktijk.

Constructief en kritisch, zo zou je de inzet van Biesta's publicaties kunnen noemen. Constructief in de zin dat hij in zijn boeken nieuwe pedagogische concepten ontwikkelt: 'subjectwording' (naast 'kwalificering' en 'socialisering') bijvoorbeeld en 'in de wereld komen'. Die concepten bieden een waardegeladen perspectief op de onderwijspraktijk. Ze stellen de man of de vrouw in de praktijk, maar ook de onderzoeker, de politicus en beleidsmaker in staat antwoord te geven op de vraag wat er in het onderwijs aan de hand is en wat er te doen staat. Daarmee openbaart zich tegelijkertijd het kritisch potentieel van die concepten. De school is, zoals Biesta stelt, een plaats van 'subjectwording' en 'in de wereld komen': kinderen kunnen er ten overstaan van elkaar verschijnen, elk op hun eigen wijze.

Beleidsmakers en politici denken echter niet in die concepten. Ze denken economisch. Vanuit hun concepten verschijnt de school als een onderwijsmachine: een machine die zo effectief en efficiënt mogelijk moet produceren. De 'kwalificering' waar zij de nadruk op leggen drukt daarmee de 'subjectwording' en het 'in de wereld komen' van kinderen en jongeren weg. Voor Biesta is dat een 'slippery slope'. 'In a lot of countries education is rapidly moving in this direction and is becoming oppressive, not only for those at the received end - students - but perhaps even more so for who have to work under such oppressive conditions, teachers, school leaders and administrators' (p. 146/7).

Ook zijn laatste boek, *The Beautiful Risk of Education*, draait om pedagogische concepten. In dit boek presenteert Biesta zeven van zulke concepten. Een aantal ervan ('leren', 'democratie' en 'emancipatie') werkte hij al in vorige publicaties

■ Correspondentieadres: w.pols@hr.nl

uit. In dit boek vult hij deze aan met een aantal andere: 'creativiteit', 'communicatie', 'onderwijzen' en 'virtuositeit'. Elk hoofdstuk is aan een van de concepten gewijd. Een proloog gaat aan de hoofdstukken vooraf; een epiloog sluit ze af. In een bijlage is een eerder verschenen interview opgenomen waarin Biesta zijn 'theory of education' toelicht.

Concepten zijn, ook al lijkt dat zo, geen statische gegevens. Ze zijn dynamisch. Ze veranderen in de loop van de tijd: in de confrontatie met de opvoeding- en onderwijspraktijk, maar evenzeer in de confrontatie met andere (filosofische) concepten. Ze zijn in beweging. Dat laat Biesta in zijn boek goed zien. De zeven concepten die hij presenteert hebben op het eerste gezicht - ook in opvoeding en onderwijs - een vaste betekenis. Creativiteit is iets maken, iets scheppen, communicatie een boodschap overbrengen, onderwijzen iemand wat leren en leren kennis en vaardigheid verwerven, emancipatie een proces van vrijmaking, democratie een systeem van politieke besluitvorming waar kinderen en jongeren op moeten worden voorbereid en virtuositeit het vermogen om competenties flexibel 'in' te 'zetten'. Je zou hier van gestolde betekenissen kunnen spreken. In zijn boek maakt Biesta die betekenissen weer vloeibaar. Hij breekt de begrippen waar mensen in de praktijk, maar ook wetenschappers en beleidsmakers mee werken open (dat is de kritische kant van de onderneming); tegelijkertijd lichten daarbij nieuwe betekenissen op (dat is de constructieve kant ervan).

Bij elk concept gaat Biesta in gesprek met een filosoof die door het conceptuele instrumentarium dat hij hanteert een kritische gesprekspartner is. Dat gesprek brengt het concept uit balans. In het eerste hoofdstuk gebeurt dat in gesprek met Caputo en Levinas. Door dat gesprek komt hij tot de conclusie dat creativiteit niet iets voortbrengen is ('iets maken'); het is een tot leven roepen. Dat is 'a relationship of infinite and unconditional responsibility for the Other'(p. 19). 'Tot leven roepen' is een roep tot subjectwording. Daar gaat het in de opvoeding uiteindelijk om. Opvoeding en onderwijs vragen om 'situations where *uniqueness-as-irreplaceability* emerges' (p. 21). Dat is niet het resultaat van 'maken'; het is een gebeurtenis (een *event*).

Het eerste hoofdstuk bevat de kern van Biesta's betoog. Opvoeden en onderwijzen zijn geen maken. De maatschappelijke doelen waar opvoeding en onderwijs voor staan ('kwalificeren' en 'socialiseren') kunnen slechts volbracht worden als kinderen en jongeren daarbij tegelijkertijd subject kunnen worden. Subjectwording kan niet worden 'geproduceerd'; het subject is immers geen ding. Subjectiviteit is een 'uitstaan', een 'zich bloot stellen aan' (vgl. p. 76). Als een kind of een jongere als subject in de wereld verschijnt, is dat een *event*. Er vindt een onderbreking plaats: een interruptie. Dat gebeurt als het kind het appel dat van de opvoeder uitgaat, beantwoordt. Dat is geen 'veroorzaakt' gebeuren. Binnen opvoeding en onderwijs is 'never a perfect match between educational "input" and "output"' (p. 3). De processen die er zich afspelen zijn gebrekkig; Biesta noemt ze zwak ('weak'). Opvoeden en onderwijzen zijn daarom risicovol.

In de hoofdstukken die volgen gaat Biesta opnieuw met een aantal filosofen in gesprek. In het tweede hoofdstuk komt hij met Dewey tot de conclusie dat communicatie altijd een transactieproces is waarin een wereld wordt gedeeld (symbolisch 'geconstrueerd'); daarbij wordt wat wordt gedeeld ook getransformeerd ('gedeconstrueerd'). Dat leert Derrida hem. 'Communication is always *in deconstruction*' (p. 41). Wat dat voor het concept 'onderwijzen' betekent, komt in het derde hoofdstuk ter sprake. Onderwijzen vat men gewoonlijk op als 'doen leren' (en leren als een constructieproces dat door de leerling wordt uitgevoerd). Door te leren kan een leerling zich aan zijn omgeving aanpassen. De taak van de leraar is dat aanpassingsproces te faciliteren. Tegen die gedachte gaat Biesta in. Als je onderwezen wordt, zo stelt hij met Kierkegaard en Levinas, heb je niet zo maar iets van je leraar geleerd. Er is iets gebeurd: je hebt een gift ontvangen, een gift die van buiten komt (Biesta spreekt over 'transcendence'). Het is aan de leerling die gift te 'autoriseren'. 'The educational question is ... about what it is that we want to give authority to; it is about deciding what it is that we want to have authority in our lives' (p., 55).

Die uitleg van wat onderwijs inhoudt, bepaalt Biesta's visie op leren (hoofdstuk 4). Pedagogisch gezien is leren opgevat als een construerend aanpassingsproces een problematisch concept. In de pedagogiek gaat het om het subject. Dat subject verschijnt als er een interruptie plaatsvindt, dus als het aanpassingsproces *stagneert* (in plaats van beter wordt). Het lerende ik wordt uit zijn evenwicht gebracht: er vindt een *event* plaats, een gebeurtenis die 'complicates and pluralizes our understanding' (p. 73). Dat heeft het gesprek dat Biesta met Foucault heeft gevoerd, hem doen inzien.

Hoofdstuk 5 bespreekt het concept 'emancipatie', een bij uitstek pedagogisch concept. Emancipatie betekent vrijmaking: de heer maakt de slaaf vrij, de ouder het kind, de leraar zijn leerling. Emancipatie is hier een einddoel; dat betekent dat het emancipatieproces getekend is door afhankelijkheid, ongelijkheid en wantrouwen ('kan het kind dit wel aan?'). Met Rancière pleit Biesta voor emancipatie als startpunt. Het gaat er in opvoeding en onderwijs niet om dat het kind *later* als subject kan verschijnen, maar nu. Rancière aanhalend schrijft hij: "'Self-emancipation" is "self-affirmation as a joint-sharer in a common world"' (p. 91). Gebeurt dat dan geeft het kind zijn afhankelijkheid op, dan durft het zich aan de wereld bloot te stellen waarbij het de moed, maar ook de wil heeft om van zijn intelligentie gebruik te maken. Dan is er gelijkheid. Die gelijkheid moet worden opgeroepen. Gebruik je intelligentie! Binnen opvoeding en onderwijs moet men er daarom altijd van uitgaan dat intelligentie tussen mensen (en dus ook tussen kinderen) gelijk verdeeld is: 'to act as if intellectual equality were indeed real and effectual' (p. 90).

Die benadering bepaalt ook Biesta's bespreking van het concept 'democratie' (hoofdstuk 6). Gewoonlijk zegt men dat kinderen en jongeren op de democratie moeten worden voorbereid. Dat is ook de stelling van Arendt. Voor haar bestaat een democratie bij de gratie van pluraliteit; die pluraliteit houdt een opdracht in: een leven in gezamenlijkheid. Biesta gaat met Arendt in gesprek en bestrijdt

met haar eigen stellingen haar opvatting dat kinderen op de democratie moeten worden voorbereid. Ook de school kenmerkt zich immers door pluraliteit; dat vereist dus ook een leven in gezamenlijkheid. Daarmee vervalt voor Biesta het (radicale) onderscheid dat Arendt tussen politiek en opvoeding aanbrengt. Het proces dat zich binnen opvoeding en onderwijs afspeelt is een vorm van handelen. Handelen bestaat bij de gratie van pluraliteit; pluraliteit maakt dat de een tegenover de ander als subject kan verschijnen. Subjectwording is niet het einddoel van de opvoeding: het is de weg (in casu: de methode) die de opvoeding dient te volgen. Daarin, zo stelt Biesta, onderscheiden opvoeding en onderwijs zich niet wezenlijk van politiek handelen.

Het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 7) gaat over virtuositeit. Het bespreekt het handelen van leraren. Leraren moeten, zoals we tegenwoordig zeggen, competent zijn; ze moeten over competenties beschikken die hen in staat stellen gepast te handelen. Ze dienen kennis en vaardigheden te kunnen 'inzetten' om gestelde doelen te bereiken. Maar als dat doel de subjectiviteit van kinderen en jongeren is? Heeft men dan genoeg aan competenties? Biesta betwijfelt dat. Competenties gaan uit van de gedachte dat het handelen van leraren een vorm van maken is, van *poiesis*. Maar dat is het niet; het handelen van leraren is *praxis*. Praxis - hier laat Biesta zich door Aristoteles leiden - vraagt niet allereerst om 'in' te 'zetten' kennis en vaardigheden (competenties); praxis vraagt om *phronesis*, om praktische wijsheid. De basis hiervan is deugd, geen technisch weten. Deugd stelt de leraar in staat met aandacht te handelen, maar evenzeer met aandacht te oordelen. Om te weten wat je te doen staat, moet je kunnen oordelen. Daarom dienen lerarenopleidingen *judgment-based* te zijn. 'We need judgment ... in order to be able to engage with ... openness and to do so in an educational way' (p. 137). Een leraar die dat kan is 'virtuoos'.

Biesta heeft een mooi boek geschreven. Het boek bouwt voort op voorafgaande publicaties. *The Beautiful Risk of Education* is er in zekere zin een afsluiting van. Je zou Biesta's onderneming kunnen typeren als een 'bij de tijd' brengen van het pedagogische denken. Daarin is hij in *The Beautiful Risk* uitstekend geslaagd. Wie zich op de hoogte wil stellen van een actuele 'theory of education' raad ik het boek van harte aan.

Dat wil echter niet zeggen dat ik geen punt van kritiek heb. Biesta's verwijt aan de huidige onderwijstheorieën is dat die het *wat* en *waartoe* verwaarlozen. Ze benadrukken slechts het *hoe*. Biesta heeft in zijn boek het 'wat' en 'waartoe' benadrukt en uitgewerkt, het 'hoe' daarentegen veel minder. In opvoeding en onderwijs gaat het altijd om 'wat', 'waartoe' en het 'hoe'. Wat dat 'hoe' betreft: ik had graag willen weten welke deugden pedagogisch gezien van belang zijn als het gaat om de openheid en het oordeelsvermogen van de leraar. Waar komt het voor wat betreft het *ethos* van de leraar dan op aan?

Een ander punt is wat ik de pedagogische inrichting van de school zou willen noemen. Het is niet alleen het *ethos* van de leraar, maar ook de inrichting van de school die de condities scheppen waaronder pedagogische *events* kunnen plaatsvinden. Hoe dient die inrichting eruit te zien? Rancièr spreekt over

'*police* (or police order) and *politics*' (p. 85). De eerste is een orde waarbinnen posities en daarbij behorende taken zijn vastgelegd, de tweede doorbreekt die orde. Bij *politics* wordt een 'in de wereld komen' mogelijk en kunnen subjecten ten overstaan van elkaar verschijnen. Een school zonder orde is onmogelijk. Waar het echter om gaat is die orde zo in te richten dat deze in *politics* kan omslaan. Maar hoe? Biesta geeft daar geen antwoord op. Dat antwoord is echter cruciaal, niet alleen in de pedagogische theorie, maar nog meer in de praktijk. Na het lezen van het boek bleef die vraag in mijn hoofd rondzingen. Wie weet was dat wel Biesta's bedoeling.

Hansen, D. T. (ed.) (2007). *Ethical Visions of Education. Philosophies in Practice*. New York/London: Teachers College Press.



