

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

CENTRUM VOOR FUNDAMENTELE PEDAGOGIEK

EEN ZWANGERE DOOD STERVEN

KRITISCHE ZOEKTOCHT NAAR DE LEVENSKANSEN VAN EEN PEDAGOGISCH ALTERNATIEF

**VERHANDELING AANGEBODEN TOT
HET VERKRIJGEN VAN DE GRAAD VAN
LICENTIAAT
IN DE PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
DOOR LIEN DEREERE**

O.L.V. PROF. DR. JAN MASSCHELEIN

2005

**Traverser tout
et n'être rien,
c'est-à-dire
ne pas être
de telle façon
qu'on ne puisse pas
être aussi autre chose.**

(SCHELLING)

EEN ZWANGERE DOOD STERVEN

KRITISCHE ZOEKTOCHT NAAR DE LEVENSKANSEN VAN EEN PEDAGOGISCH ALTERNATIEF

**verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van licentiaat in de
pedagogische wetenschappen door Lien Dereere, o.l.v. prof. dr. Jan Masschelein**

In het inleidend deel van deze verhandeling vertrek ik van een onbehagen dat ik in mezelf ontwaar veroorzaakt door de wijze waarop ik mij als student dien te begrijpen en te organiseren. Ik bespreek in dit verband het concept 'begeleide zelfstudie' zoals dat wordt naar voor gebracht door de Katholieke Universiteit Leuven. Meer in het bijzonder heb ik kritiek op het onvermogen waarin ik (als student) verkeer, om, indien gewenst, mezelf op een andere wijze te begrijpen en te organiseren. In deze verhandeling wens ik de wijze waarop ik als student word aangesproken kritisch te benaderen.

Om uiting te geven aan mijn kritiek beroep ik mij uitdrukkelijk niet op de traditie van kritisch onderzoek die reeds bestaat binnen de pedagogische wetenschappen. Naar mijn mening maakt klassiek kritisch pedagogisch onderzoek deel uit van mijn probleem eerder dan bij te dragen tot de oplossing ervan. De wijze waarop klassiek kritisch pedagogisch onderzoek wordt ingeschakeld ter legitimering van de huidige manier van denken en doen veroorzaakt immers mee mijn onbehagen. Opnieuw word ik verhinderd om, indien ik dat wens, op een geheel andere manier te denken of te doen.

Ik kan me niet neerleggen bij begeleide zelfstudie als de enige mogelijke (of is het wenselijke) wijze om mezelf als student te begrijpen. Ik kan mij verder onmogelijk neerleggen bij de idee dat de kritische principes van autonomie en zelfverantwoordelijkheid (die deel uitmaken van de legitimering van het huidige denken en doen) het uiterst mogelijke vormen wat kritisch onderzoek en reflectief vermogen betreft. Ik wil op zoek gaan naar de levenskansen van een pedagogisch alternatief, aan de hand van een geheel andere soort kritisch pedagogisch onderzoek.

Wat ik na het inleidend deel van deze verhandeling wil proberen, is een kritiek naar voor brengen als een proeve van denken die zich afhoudt van een oordeel. Het gaat mij niet om het toetsen van de realiteit, maar om het denken en schrijven vanuit een ervaring die realiteit geweest is. Het gaat om een proeve van denken. Een vorm die zich daar uiterst toe leent is het essay. Letterlijk: een proef. Het is in de vorm van een essay dat ik binnen deze verhandeling de pedagogie(k) op de proef wil stellen.

Ik heb met het essay allerm minst de bedoeling om op te bouwen van een beginpunt tot een (vooraf gekend) eindpunt. In een eerste inleidend deel wordt naar voor gebracht hoe het essay dan wel kan opgevat worden. Mijn essay begint met hetgeen mijn onbehagen het sterkst aan de oppervlakte heeft gebracht, om de eenvoudige reden dat mijn schrijven ergens een begin moet nemen. Ik wordt voor het eerst met de ontevredenheid over mijn positie als student pedagogie(k) geconfronteerd tijdens het stapvoets lezen van teksten en steden. Het tweede deel van het essay vertelt over stapvoets lezen als het aangaan van een bijzondere relatie met het zelf. Tijdens en na het stapvoets lezen van teksten en steden vielen mij ervaringen te beurt waarvan de gevolgen nog steeds niet te overzien vallen. Het derde deel van het essay handelt over hoe deze ervaringen te denken geven. Verder komt naar voor dat dergelijke ervaringen gepaard gaan met een moment van overgave. In het bijzonder komen twee specifieke vormen van zich overgeven naar voor. Beide vormen van overgave brachten ervaringen mee die ervoor zorgden dat ik niet langer dezelfde kon blijven. Het gaat om overgave aan het wachten en overgave aan het lachen. Het vierde deel geeft weer hoe het spreken en schrijven over de ervaringen als een sisyfusarbeid kan gezien worden. Voor alle woorden die gevonden worden, zijn er dubbel zoveel die me ontglippen. Het vijfde deel brengt naar voor hoe mijn relatie met anderen kan gedacht worden na de overgave. In dit deel wordt de vraag gesteld hoe de gemeenschap kan gedacht worden na de onzegbare ervaring.

Na het essay volgt een beknopte uitleiding waarin ik probeer aan te geven op welke manier mijn essay een antwoord is op mijn onbehagen veroorzaakt door de wijze waarop studie en studeren opgevat wordt. Verder wordt aangebracht hoe ik bij mijn zoektocht naar de levenskansen van een pedagogisch alternatief in de richting van de kelders van de pedagogie(k) werd geblazen.

WOORD VAN DANK

Een thesis verwezenlijken vraagt enorm veel energie. Het einde lijkt vaker onbereikbaar dan in zicht. De gevraagde inspanningen en confrontaties vielen ook mij, tot op het einde, erg zwaar. Ik beschouwde het realiseren van deze thesis meer dan eens als een onmenselijke taak. Ik ben dank verschuldigd aan al diegenen die er niet mee zaten mij boven het menselijke uit te tillen en samen met mij het schrijven van deze verhandeling tot een goed einde te brengen.

Op de eerste plaats bedank ik mijn promotor Jan Masschelein. Zonder hem was er niet de verstoring geweest, die mij tot denken en schrijven heeft aangezet. Bedankt, Jan, om me niet de makkelijke weg te wijzen. Bedankt voor de vele vragen die je stelde, voor je kalmte bij het aanschouwen van mijn zoeken en worstelen, voor je genereuze steun.

Vervolgens dank ik Carlijne Ceulemans voor het nalezen van eerdere versies van deze verhandeling. De feedback die je aanbracht, heeft me steeds vooruit geholpen. Ik dank je vooral, Carlijne, voor je vertrouwen in het feit dat ik deze thesis zou kunnen maken tot wat ik er wilde van maken.

Een grote dank je wel voor Kristien Vandenbrande. Onze vele gesprekjes over de onderwerpen die ons beiden verontrusten en tegelijk ongelooflijk aantrekken, wakker(d)en bij mij keer op keer het vuur aan om verder te lezen en te schrijven (ongeacht de risico's).

A lot of 'liefs' to the ladies, Emma Vandamme and Ann Marie Mealey, for loving me exactly the way I am. Your love kept me going when I had lost nearly all motivation. Thanks a million, as they say in Ireland!

Dank ook aan mijn nieuwe huisgenootjes van de Bierbeekstraat (Han, Peter en Jef) voor de logistieke en andere steun tijdens de beruchte laatste loodjes. Hetzelfde geldt voor de meidenbende, die altijd voor de nodige (ontspannende) drukte en wat welkom laweit wist te zorgen. Merci ook Trui, voor alles!

Dank je wel, broeries, Wout en Hannes, voor jullie humor en (flauwe) moppen ten gepaste tijde. Hoewel het lachen me soms verging in harde thesistijden bleven jullie toch je best doen om me aan het lachen te brengen. Merci voor jullie engelengeduld.

Bovenal bedank ik mijn ouders. Wanneer het me allemaal dreigde te ontsnappen, waren zij er om in mij te geloven. Deze verhandeling heeft ook hen bloed, zweet en tranen gekost. Het heeft allemaal wat langer geduurd dan verwacht, maar ik ben ontzettend dankbaar voor jullie steun bij mijn beslissing om het indienen van de verhandeling met enkele maandjes uit te stellen. Mama en papa, dank je wel en ik draag deze thesis graag aan jullie op.

Lien Dereere, juli 2005.

INHOUD

BIJ WIJZE VAN UITGEBREIDE INLEIDING KRITISCH ONDERZOEK ALS EEN PROEVE VAN DENKEN

INTRODUCTIE INLEIDING p.2

1. *DE ONDERSTROOM* p.3

2. *HET ONVERMIJDELIJKE OORDELEN VAN KLASSIEK KRITISCH PEDAGOGISCH ONDERZOEK* p.4

2.1. Het huidige regime van zelfsturing p.5

2.2. Begeleide zelfstudie: een totaalconcept p.6

2.3. Het onvermijdelijke oordelen van klassiek kritisch pedagogisch onderzoek p.8

3. *KRITISCH PEDAGOGISCH ONDERZOEK VAN EEN GEHEEL ANDERE SOORT* p.11

3.1. Noodzakelijke weerstand p.11

3.2. 'Conduite des conduites' p.12

3.3. Een geheel ander soort van kritisch pedagogisch onderzoek p.14

3.4. Kritiek die niet wil genezen p.15

3.5. Deugd ondanks risico p.16

4. *EEN THESIS VAN UIT-STELLEN EN BLOOT-STELLEN* p.18

4.1. Stellen als uitstellen p.18

4.2. **Stellen als blootstellen p.19**

5. ***MET EEN ESSAY DE PEDAGOGIE(K) OP DE PROEF STELLEN* p.21**

REFERENTIES INLEIDING p.25

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">EEN ZWANGERE DOOD STERVEN ESSAY OVER DE LEVENSKANSEN VAN EEN PEDAGOGISCH ALTERNATIEF</p> |
|---|

INTRODUCTIE ESSAY p.28

1. ***TER INLEIDING* p.29**

1.1. **Begin (zonder einde) p.29**

1.2. **Het 'vuil' van een functionalistische administratie p.30**

1.3. **Kelders van de pedagogie(k) p.32**

2. ***EEN PEDAGOGIE(K) VAN STAPVOETS LEZEN***

2.1. **Stapvoets lezen als een specifieke wijze van werken aan het zelf p.33**

2.2. **Stappen en een stad stapvoets lezen p.36**

2.3. **Getuigenis van Larossa p.38**

3. ***EEN PEDAGOGIE(K) VAN ERVARINGEN* p.40**

A. Ervaringen geven te denken p.40

3.1. **Ervaringen gebeuren p.40**

3.2. **Ervaringen zijn ogenblikken p.41**

3.3. **Ervaringen verhinderen dat je dezelfde blijft p.42**

- 3.4. **De ervaring geeft te denken p.45**
 - 3.5. **Ervaringen zijn e-ducatief p.46**
 - B. Een pedagogie(k) van overgave p.46
 - 3.6. **Planning en controle als ontkennen van de sterfelijkheid p.47**
 - 3.7. **De dood zit (ook voor mensen) doorlopend in het leven p.48**
 - 3.8. **De dood: (g)een taboe voor kinderen? p.50**
 - 3.9. **Zich laten gaan (in het erotische moment) p.51**
 - 3.10. **Overgave als de dood weer bij het leven betrekken p.53**
 - C. Een pedagogie(k) van wachten p.54
 - 3.11. **Wachten als het sterven van een zwangere dood p.54**
 - 3.12. **Wachten (op Godot) in Albanië p.55**
 - 3.13. **Wachten (op Godot) in Leren Ondernemen p.61**
 - 3.14. **Gaat ge me morgen weer zeggen dat ge me vandaag niet gezien hebt p.70**
 - 3.15. **De (on)mogelijkheid van wachten en stilstaan in de stad die nooit slaapt p.74**
 - D. Een pedagogie(k) van lachen p.80
 - 3.16. **Lachen als het sterven van een zwangere dood p.80**
 - 3.17. **Lachspiegels aan de tramhalte p.81**
 - 3.18. **De lach in het denken p.85**
 - 3.19. **De lach als ‘het andere dan de rede’ p.86**
 - 3.20. **De lach als ‘het andere van de rede’ p.87**
4. **EEN PEDAGOGIE(K) VAN SCHRIJVEN EN SPREKEN p.90**
 - 4.1. **Het probleem van ‘vlaggen en wimpels’ p.90**
 - 4.2. **Onwillekeurig, ongedoopt taalgebruik is opgewassen tegen het moment p.91**
 - 4.3. **Het absurdistische en carnavaleske als ongedoopt taalgebruik bij uitstek p.92**
 - 4.4. **Een tekst geeft te schrijven p.94**

5. EEN PEDAGOGIE(K) VAN GEMEENSCHAP p.94

5.1. Zichzelf als stervende aan de ander presenteren p.94

5.2. Een gemeenschap van doden p.95

5.3. Getroffen worden door een zelfde vergif p.96

5.4. Communitas p.97

6. EINDE p.98

REFERENTIES ESSAY p.99

| |
|---|
| BIJ WIJZE VAN BEKNOPTTE UITLEIDING |
|---|

BIJ WIJZE VAN BEKNOPTTE UITLEIDING p.108

BIJ WIJZE VAN UITGEBREIDE INLEIDING

KRITISCH ONDERZOEK ALS EEN PROEVE VAN DENKEN

INTRODUCTIE INLEIDING

In het voorliggende deel bij wijze van uitgebreide inleiding wordt vertrokken van een onbehagen dat ik in mezelf ontwaar, veroorzaakt door de wijze waarop ik mij als student dien te begrijpen en te organiseren. Na een korte openingsparagraaf die het bestaan van een kritische onderstroom toelicht, bespreek ik in het tweede deel van deze inleiding het onvermijdelijke oordelen van klassiek kritisch pedagogisch onderzoek. In dit deel wordt het concept 'begeleide zelfstudie' behandeld tegen de achtergrond van het huidige regime van zelfsturing. In een derde deel wordt naar voor gebracht om welke reden en op welke wijze ik binnen deze verhandeling wil afzien van het klassiek kritisch pedagogisch onderzoek. Ik bespreek in dit verband de geheel andere soort van kritisch pedagogisch onderzoek die ik in deze thesis wens te beproeven. In het vierde deel komt dan aan bod op welke manier mijn thesis opgevat kan worden als een vorm van uit-stellen en bloot-stellen. Op het einde van deze uitgebreide inleiding vertelt een vijfde deel over de mogelijkheden die het essay biedt om de pedagogie(k) op de proef te stellen zonder te vervallen in oordelen en poortwachten.

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">BIJ WIJZE VAN UITGEBREIDE INLEIDING</p> <p style="text-align: center;">KRITISCH ONDERZOEK ALS EEN PROEVE VAN DENKEN</p> |
|--|

1. DE ONDERSTROOM

Het lijkt er op dat, waar ook ter wereld, de schoolse en andere opvoedingsprocessen volgens een gelijkvormige opvoedingsgrammatica verlopen. Het lijkt er op dat, waar ook ter wereld, de continuïteit in het opvoedingsproces veel groter is dan de discontinuïteit (Depaepe, 1998). Het asymmetrische grondpatroon van de pedagogische relatie blijft bewaard. Ondanks de vele golven van kritiek die de traditie van de pedagogische wetenschappen rijk is.

Meer continuïteit dus dan discontinuïteit. Kritische onderwijsvernieuwers bezinnen best eer ze beginnen. Het blijkt dat er van 'breuklijnen' of een 'grote omslag' geen sprake kan zijn. Het gaat meestal om een golf van kritiek die ons optilt uit de oceaan der pedagogie(k), waar we na korte tijd weer in terug geworpen worden. Of de golf van kritiek nu hoog en/ of sterk was doet er schijnbaar weinig toe, want na verloop is er bijna niets meer van te merken in de oceanische heelheid en voortdurendheid van de opvoedingssituatie. Evenzeer is het zo dat de oceaan nooit stilstaat. Zolang er al oceaan is, zijn er golven. Sinds het ontstaan van de pedagogie(k) zijn er golven van kritiek en/ of mogelijke vernieuwing blijven komen. We kunnen dus ook spreken van een continuïteit van de discontinuïteit. Dit zou ik de onderstroom willen noemen. Het is deze onderstroom die maakt dat mensen/ pedagogen golven van kritiek blijven omhoogduwen. Deze golven durfden de oceaan van onderwijs en opvoeding al meer dan eens op haar richting en snelheid te bevragen. Dit met meer of minder blijvend merkbare resultaten van koerswijziging tot gevolg.

Het bestaan van een dergelijke onderstroom pleziert de meeste pedagogen. Pedagogen hebben immers de naam kritische onderzoekers te zijn. Meer zelfs: ze beschouwen het reflecteren en vernieuwen als hun taak en verantwoordelijkheid. Levering & Smeyers verwoorden het als volgt: "De pedagogische wetenschappen zijn gericht op de reflectie op en het onderzoek van het pedagogisch handelen met

het oog op een optimalisering van het begeleiden van individuen, groepen, instellingen en beleidsinstanties in de context van opvoeding, vorming, onderwijs en opleiding.” (Levering & Smeyers, 1999).

In dit inleidend deel van de verhandeling breng ik mijn onbehagen naar voor met de wijze waarop studie en studeren vandaag worden opgevat. Het betreft meer in het bijzonder een onbehagen met de positie waarin in mezelf als student bevindt (onder meer bij het uitdenken en uitwerken van de eindverhandeling). Vooral ben ik ontevreden over het onvermogen waarin ik, als student, verkeer om een geheel andere positie (of indien gewenst geen positie) in te nemen. In dit verband bespreek ik het schijnbaar onschadelijke concept ‘begeleide zelfstudie’ zoals het naar voor geschoven wordt door de Katholieke Universiteit Leuven. Ik kan me onmogelijk neerleggen bij het onvermogen, waartoe ik gebracht word, ‘iets anders’ te bedenken of te doen. De kritiek die ik wens te geven is echter van een geheel andere aard dan de klassieke kritiek die we tot nu toe gewoon zijn. Immers: de onderstroom van kritische golven en klassiek kritisch onderzoek (in de context van opvoeding, vorming, onderwijs en opleiding) berust op een specifieke manier van zich tot zichzelf en anderen verhouden. Bij het optimaliseren gaat de pedagoog uit van een bepaald idee van wat ‘beter’ is of zou kunnen zijn. Kritisch onderzoek is dan zoeken naar een geschikt en gerechtvaardigd ‘beter’ voor die ‘betere wereld’. De pedagoog wordt gevraagd te oordelen en te poortwachten. Larossa schrijft: “Le pédagogue est un moraliste optimiste, un croyant et somme. Et il sera toujours pénible à un croyant d’établir une distance ironique sur lui-même.” (Larossa, 1998). Hier voel ik een noodzaak tot weerstaan. Ik kan me niet neerleggen bij deze wijze van kritiek geven als zou het de uiterste mogelijkheid van ons reflectief vermogen betreffen. Wat ik in deze verhandeling wil proberen, is een kritiek naar voor brengen als een proeve van denken die zich afhoudt van een oordeel. Hiertoe neem ik de uitdaging, alsook het risico, aan een (niet klassieke) kritische afstand op te zoeken ten opzichte van de houding die verwacht wordt van de kritische pedagoog (alsook van de student die tot kritische pedagoog wordt opgeleid, in mijn geval aan de universiteit).

2. HET ONVERMIJDELIJKE OORDELEN VAN KLASSIEK KRITISCH PEDAGOGISCH ONDERZOEK

2.1. Het huidige regime van zelfsturing

De houding die verwacht wordt van de kritische pedagoog en de student kritische pedagogie(k) verschijnt tegen de achtergrond van een bepaald regime van zelfsturing. Daarmee bedoel ik een bepaalde manier van zich tot het zelf verhouden (die normatief is ten aanzien van ons doen en laten). Met volgend citaat van Wielemans wil ik onderstaande beschrijving van het huidige regime van zelfsturing inleiden: “Het beeld van de individu-mens wordt geloofd en geprezen als een onaantastbare zekerheid. In de Westerse maatschappijen is het individu een centraal en onverwoestbaar monument.” (Wielemans, 2000). Dat het autonome individu kan gezien worden als een centraal en onverwoestbaar monument, kunnen we aflezen aan de huidige discursieve horizon (Masschelein & Simons, 2003). Dat is de welbepaalde manier van spreken en schrijven (en een specifiek geheel van strategieën en technieken) die vandaag de dag bon ton is. Deze (huidige) manier van spreken en schrijven (en het geheel van technieken dat daarmee samenhangt) nodigt ons uit onze relatie tot onszelf en de anderen op een bepaalde wijze te begrijpen. Masschelein & Simons schrijven in dit verband: “Als we bijvoorbeeld stellen dat we uitgenodigd worden onszelf te beschouwen als ondernemende autonome individuen, dan suggereren we daarmee niet dat we zulke individuen ‘zijn’, of ‘werkelijk’ en ‘uiteindelijk’ op zo’n manier denken en handelen. Die discursieve horizon en die technieken stellen veeleer een bepaald ‘regime’ in van wat zichtbaar en zegbaar is, van wat bespreekbaar en behandelbaar is, van wat en hoe we over onszelf en anderen kunnen (en moeten) denken. Dit regime vraagt van ons dat we ons denken en handelen problematiseren volgens een bepaalde rationaliteit, dit wil zeggen het vraagt van ons dat we ons zelf op een bepaalde wijze (be)sturen. We kunnen het daarom omschrijven als een regime van zelfsturing.” (Masschelein & Simons, 2003).

Ook de opvoeding en de opvoeder begrijpen zichzelf (en anderen) met en binnen een bepaald regime van zelfsturing. Ze willen (of moeten) zichzelf (en anderen) op een dergelijke wijze begrijpen. In het huidige regime van zelfsturing wordt de opvoeding begrepen als een autonoom, onafhankelijk en zelfverantwoordelijk individu. Het individu beschikt over potentieel en kapitaal waarmee het zelf iets moet doen. Dat betekent dat het lerende individu een productieve en ondernemende relatie tot zichzelf moet ontwikkelen (Masschelein & Simons, 2003). De opvoeder op zijn beurt moet zich niet bezighouden met het overdragen van kennis, maar moet zich richten op het aanbieden van stimulerende en faciliterende leeromgevingen

(Masschelein & Simons, 2003). Dankzij dergelijke omgevingen kan de zelfstandig te voltrekken leeractiviteit vergemakkelijkt worden: "Zoals de sociale expertise, moet ook de opvoedkundige expertise gericht zijn op het ondersteunen en faciliteren van het leerproces en het project van zelf-ontwikkeling en zelf-actualisering. Expertise betekent niet langer het (paternalistisch) definiëren van behoeften en het in functie hiervan optreden." (Masschelein & Simons, 2003). De relatie tussen opvoeding en opvoeder wordt opgevat als zijnde een leerovereenkomst. Zo een overeenkomst bevat een precieze en transparante formulering van de condities en verwachtingen waaraan de student/ opvoeding moet voldoen aan het begin en het eind van het leerproces. Het gaat om een professioneel planningsproces, waarvan de stappen toegelicht en transparant gemaakt kunnen worden en waarvan de achterliggende beslissingen ook beargumenteerd kunnen worden.

2.2. Begeleide zelfstudie: een totaalconcept

Opvoeders (en met hen de kritische onderzoekers) beschouwen het als hun taak om te reflecteren over hoe ze de opvoeding kunnen benaderen als een autonoom en zelfsturend individu, over hoe ze het leerproces kunnen faciliteren en ondersteunen, hoe ze een professioneel planningsproces kunnen waarmaken. Ook aan de Katholieke Universiteit Leuven wordt gereflecteerd over hoe het proces van zelf-ontwikkeling en zelf-actualisering te ondersteunen, te faciliteren. Immers: "Een voortdurende reflectie op de eigen uitgangspunten, hun implicaties en eventuele wijzigingen daarin, zijn kenmerkend voor een doordacht universitair onderwijsbeleid. Uitgaande van deze stelling richtte de Onderwijsraad een als fundamenteel omschreven werkgroep 'Zelfstudie' op."^{*1}.

Getuige van hun kritische reflecties in dit verband onder meer de grote hoeveelheid informatie die over Begeleide Zelfstudie (met hoofdletters) op de algemene website van de universiteit te vinden is: "De opvattingen over kennis en wetenschappelijkheid hebben de voorbije jaren grondige wijzigingen ondergaan, er zijn nieuwe inzichten inzake leren en onderwijzen ontstaan, er is grote vraag naar 'nuttig', 'efficiënt' en op Europese schaal geharmoniseerd onderwijs. Redenen genoeg voor de K.U.Leuven om aan haar onderwijs zowel qua vorm als qua inhoud richting te geven met het concept Begeleide Zelfstudie. Begeleide Zelfstudie is een totaalconcept. Dat wil zeggen: het bepaalt zowel de doelstellingen van het onderwijs aan de K.U.Leuven

als de rol en de verantwoordelijkheden van studenten en docenten en de vorm waarin het leerproces tijdens de opeenvolgende opleidingsjaren moet worden gegoten om de doelstellingen waar te maken."².

Wat betreft de uitgangspunten van dit totaalconcept staat op de website het volgende te lezen: "Begeleide Zelfstudie heeft twee grote uitgangspunten: 1) het onderwijs aan de K.U.Leuven moet wetenschappelijk onderbouwd zijn; 2) deelname van studenten aan onderzoek is kenmerkend voor universitair onderwijs en heeft een grote vormende waarde. De basis van het concept is dat studenten zelf door het uitvoeren van allerlei leeractiviteiten alleen of in groep tot leerresultaten komen. Belangrijk is dus dat de eigen leeractiviteiten altijd en overal centraal staan."².

Begeleide Zelfstudie biedt volgens de website van de K.U.Leuven een bedachtzaam antwoord op vele van de uitdagingen waarmee onderwijs en opleiding in de steeds veranderende maatschappij geconfronteerd worden: "Het onderwijsconcept Begeleide Zelfstudie biedt een bedachtzaam antwoord op de economische rationaliteit, op technologisering en informatisering, op de toenemende druk tot internationale uitwisselingen en egalisering van de diverse universitaire systemen. De Onderwijsraad wil met het concept evenmin misprijzend aan deze maatschappelijke ontwikkelingen voorbijgaan als ze slaafs volgen, maar wil er vanuit de relatief autonome positie van de universiteit relatief verantwoord rekening mee houden."¹.

Als men een beetje verder surft, dan kan men wat meer uitleg vinden over de rol van de student (opvoeding) en de docent (opvoeder) binnen het concept van Begeleide Zelfstudie. Over de rol van de student staat te lezen: "Begeleide Zelfstudie stelt de student verantwoordelijk voor het eigen leren. De student moet om te beginnen kennis nemen van de doelstellingen. De student moet de leeractiviteiten selecteren die aangewezen zijn om de vooropgestelde doelstellingen te realiseren. De student moet vervolgens de leeractiviteiten uitvoeren. De student dient ook zelf de docent te informeren over de moeilijkheden die hij, ondanks de geboden hulp, ondervindt om de doelstellingen te realiseren"³.

Het lijkt me duidelijk dat de student hier gevraagd wordt zichzelf te begrijpen binnen het huidige regime van zelfsturing. In de bovenstaande beschrijving beschikt het individu (de student) over potentieel en kapitaal waarmee het zelf iets moet doen. Verder valt af te leiden dat het lerende individu een productieve en ondernemende

relatie tot zichzelf moet ontwikkelen om de vooropgestelde doelstellingen te kunnen bereiken.

Ook over de rol van de docent staat één en ander te lezen: "De docent is verantwoordelijk voor het begeleiden van studenten. De docent bepaalt niet het leren van de student, maar begeleidt. Daartoe gaat hij de doelstellingen preciseren die in het vak worden nagestreefd. Hij creëert een leeromgeving die de studenten ondersteunt bij het realiseren van de geselecteerde doelstellingen. Hij werkt een evaluatiesysteem uit dat de docent in staat stelt na te gaan in welke mate de studenten de (deel)doelstellingen gerealiseerd hebben. Hij implementeert vervolgens dat evaluatiesysteem. De docent gaat ook zoveel als mogelijk de student actief betrekken bij het onderwijsproces."³.

Van de docent wordt dus eveneens gevraagd dat hij zichzelf begrijpt binnen het huidige regime van zelfsturing. In bovenstaand fragment staat duidelijk te lezen hoe de docent zich moet richten op het creëren van stimulerende en faciliterende leeromgevingen. Het zijn die leeromgevingen die de zelfstandig te voltrekken leeractiviteit vergemakkelijken.

De relatie tussen de student en de docent is een leerovereenkomst waarbij men streeft naar steeds minder sturing en steeds meer autonomie: "Dalende begeleiding en groter wordende autonomie: Begeleide Zelfstudie beklemtoont dat afgestudeerden van de K.U.Leuven in staat moeten zijn op een autonome manier een bijdrage te leveren aan het maatschappelijk functioneren en vaardig dienen te zijn in het zelfstandig construeren van kennis. Om studenten op deze zelfstandigheid voor te bereiden, beklemtoont Begeleide Zelfstudie dat studenten doorheen hun opleiding steeds minder sturing nodig hebben en dat de begeleiding of ondersteuning die zij nodig hebben geleidelijk aan wordt afgebouwd, zowel binnen opleidingsonderdelen als binnen de opleiding in haar geheel."⁴.

2.3. Het onvermijdelijke oordelen van klassiek kritisch pedagogisch onderzoek

Het is werkelijk onmogelijk om 'tegen' de mate van vrijheid en zelfstandigheid te zijn die met het concept begeleide zelfstudie wordt beoogd. Ik geloof echter dat wanneer

studie en studeren op deze manier worden opgevat, er een immuniserend effect optreedt in de relatie tot het zelf en tot anderen. Ik voel een sterk onbehagen dat wordt veroorzaakt door de wijze waarop ik opgeroepen worden student te zijn. Het verhindert me om, indien ik dat wens, op een geheel andere manier te denken of te doen. Het concept begeleide zelfstudie is naar mijn aanvoelen ontzettend benauwend. In deze verhandeling wens ik de wijze waarop ik als student word aangesproken kritisch te benaderen. Voor de kritiek die ik wil geven, zou ik me kunnen beroepen op een rijke traditie van klassiek kritisch pedagogisch onderzoek (de onderstroom). Ik wens dat uitdrukkelijk niet te doen. Naar mijn mening maakt klassiek kritisch pedagogisch onderzoek deel uit van mijn probleem eerder dan bij te dragen tot de oplossing ervan. De wijze waarop klassiek kritisch pedagogisch onderzoek wordt ingeschakeld ter legitimering van het huidige regime van zelfsturing veroorzaakt immers mee mijn onbehagen. Opnieuw word ik verhindert om, indien ik dat wens, op een geheel andere manier te denken of te doen. Hieronder geef ik aan waarom ik mijzelf uitdrukkelijk wens te verwijderen uit de onderstroom van klassiek kritisch pedagogisch onderzoek.

Klassiek kritisch pedagogisch onderzoek presenteert zichzelf graag als de bevoorrechte poortwachter van kritische educatieve principes en de emancipatorische belofte die zij in zich dragen (Masschelein, 2004). Ik gebruik in dit verband de term klassiek om aan te geven dat het een al geruime tijd gangbare wijze van denken over, kijken naar en deelnemen aan kritisch onderzoek betreft. Een tweede reden hiertoe is dat ik klassiek kritisch pedagogisch onderzoek (later in deze tekst) wil afzetten tegenover een geheel andere vorm van kritisch onderzoek die zich onderscheidt van gangbare en dus klassieke concepties. Mijn vertrekpunt in dit verband betreft hetgeen Dietrich en Müller omschrijven als het basisprobleem van kritisch pedagogisch onderzoek. Namelijk: de kansen die de kritische onderzoeker heeft om afstand te verwerven ten aanzien van zijn eigen vervlochten zijn in en met de actuele historische en sociale situatie (Dietrich & Müller, 2000). Kritische afstand houdt, althans binnen klassiek kritisch onderzoek, verband met een zeker geëmancipeerd zijn. Masschelein geeft aan hoe dat volgens Levinas af te lezen valt aan de capaciteit om te spreken van een 'ik'. Deze capaciteit heeft te maken met een staat van zelfreflectiviteit en autonomie: "This capacity to say 'I' points to the ability to relate to oneself and one's condition in a reflexive way, to be able to determine oneself and to be rationally autonomous." (Masschelein, 2004). Op deze manier ontdoet de kritische onderzoeker zich van zijn gebondenheid aan imperatieven van sociale, politieke, culturele of religieuze aard. De kritische onderzoeker schuift

zichzelf naar voor als de bevoorrechte poortwachter van de nieuwe kritische emancipatorische principes van zelfdeterminatie en autonomie: "(He) posited the capacity to say 'I', to be critical and self-reflective, to be self-determining and rationally autonomous as opposed to being alienated, being determined from outside, being dependent on the actual social order and power relations." (Masschelein, 2004).

Een belangrijke taak van de kritische onderzoeker betreft het naar voor schuiven van een kritische theorie aan de hand waarvan het mogelijk wordt om te streven naar een autonoom en zelfreflectief leven (Masschelein, 2004). Bij het realiseren van deze kritische principes, die de belofte van emancipatie in zich dragen, stoot men op het alsnog niet competent zijn van de opvoedeling. Kritisch onderzoek dient in dit verband op zoek te gaan naar optimaliserende middelen en technieken die het mogelijk maken om binnen de toekomstige generatie potentieel voor sociale verandering en emancipatie te bewerkstelligen (Mollenhauer, 1968). Het voortdurende reflecteren van kritische onderzoekers, onderwijsinstellingen en pedagogen komt dus voort uit wat zij hun taak en verantwoordelijkheid noemen: optimalisering. Levering & Smeyers schrijven: "Opvoeders geloven in de toekomst, geloven in de mens, en geloven in de mogelijkheid dat zij door hun opvoeding kunnen bijdragen aan een betere wereld: optimaliseren dus." (Levering & Smeyers, 1999).

Wanneer we hiervan uitgaan dan impliceert dit dat opvoeders (en kritische onderzoekers) vertrekken van een bepaald idee van wat 'beter' is of zou kunnen zijn. Het betreft een oordelende houding die onder meer de neiging om het leven (denken en handelen) van burgers af te toetsen aan een bepaald tribunaal in zich draagt (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003). De kritische onderzoeker oordeelt op basis van de principes van een of ander tribunaal: "reality is approached from a principled attitude" (Masschelein, 2004). Hij is de poortwachter van het rijk van de waarheid die zichzelf het recht verleent om aan te duiden wie al dan niet een kans maakt om voorbij de poort te geraken: "He is not only an inhabitant of this kingdom, but foremost an expert in the moral disposition which is needed to pass the gate" (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

In het bovenstaande, waar het huidige regime van zelfsturing wordt besproken, is er sprake van een economisch tribunaal waar het denken en handelen aan worden afgetoetst. In dit tribunaal wordt alle menselijke gedrag gezien in termen van

investeren en ondernemen: "Ondernemen wil zeggen dat een keuze gemaakt wordt voor schaarse middelen (zoals tijd, marktproducten, diensten) om een goed te produceren dat op maximale wijze de voorkeuren (behoeften) kan bevredigen." (Masschelein & Simons, 2003). Het onderzoek naar wat 'beter' is in het kader van onderwijs en opleiding lijkt (althans voor de K.U.Leuven) uit te monden bij de idee van Begeleide Zelfstudie. De relatie die de studenten moeten aannemen ten opzichte van zichzelf is er één van autonomie en zelfverantwoordelijkheid. Dat maakt dat zij bedreven raken in de zelfsturing. De docenten zullen hen daarbij begeleiden en ondersteunen. Zij weten immers welke 'disposities' vereist zijn om voorbij de 'poortwachter' te geraken.

Het aannemen van een oordelende houding (naar aanleiding van één of ander tribunaal) lijkt dus onvermijdelijk te zijn in klassiek kritisch onderzoek (met betrekking tot onderwijs, opvoeding, opleiding en vorming). Men onderzoekt immers op steeds andere manieren wat beter is, hoe het beter zou kunnen. Deze oordelende houding komt op de voorgrond bij het poortwachten (naar aanleiding van het 'betere'). Dit impliceert aan de ene kant de onderwerping aan een tribunaal (een goddelijk tribunaal, het tribunaal van rede, het economische tribunaal, het humane tribunaal...). En aan de andere kant een afwezigheid van de persoon in kwestie. De kritische onderzoeker heeft weliswaar toegang tot de waarheid (hij onderwerpt zich aan haar tribunaal), het is echter niet zijn eigen waarheid (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003). De kritische onderzoeker bevindt zich in een positie van waaruit hij goed zicht heeft op de (wetenschappelijke) kennis (die onder meer via onderzoek wordt gegenereerd) die normaal van abnormaal kan onderscheiden, redelijkheid van irrationaliteit, efficiëntie van deficiëntie.

3. KRITISCH PEDAGOGISCH ONDERZOEK VAN EEN GEHEEL ANDERE SOORT

3.1. Noodzakelijke weerstand

Het klassiek kritisch onderzoek (in de context van opvoeding, vorming, onderwijs en opleiding) berust dus op een specifieke manier van zich tot zichzelf en anderen verhouden. Het betreft een oordelende houding waarbij de kritische onderzoeker

rekenschap dient af te leggen ten aanzien van een tribunaal. Ik geloof ten stelligste dat er vele kritische onderzoekers zijn, ik reken onder hen mezelf, die zich onmogelijk kunnen neerleggen bij de indruk die hier gewekt wordt, te weten: dat dit het uiterst mogelijke is wat kritisch onderzoek en reflectief vermogen betreft. Om die reden stel(de) ik mezelf met grote intensiteit de vraag of er nog een andere manier mogelijk is om zich tot zichzelf en anderen te verhouden. Graag wil ik op zoek gaan naar een geheel andere soort van kritisch onderzoek. Niet omdat ik daar toevallig zin in heb maar omdat, ten gevolge van verschillende ervaringen, in mijzelf een zekere noodzakelijkheid tot weerstaan gegroeid is. Het betreft een, in mijn ogen, noodzakelijke weerstand om te vermijden wat Kapuscinsky als volgt voorspelt: “Ze zeiden tegen ons: geloof, denk niet. We begonnen het denken te vrezen als een zonde, nog voor we überhaupt konden denken en voor we de kunst van het vragen stellen hadden geleerd. Als we in aanraking kwamen met ideeën van anderen namen we ze op goed geloof aan. Als gevolg daarvan werden wetenschappelijke waarheden dogma’s voor ons en wetenschappelijke autoriteiten fetisjen.” (Kapuscinski, 2003). Zowel het weerstaan als de zoektocht naar kritiek van een geheel andere soort zijn niet geheel zonder gevaren. Het is een risicovol avontuur waartoe ik in mijzelf een soort noodzakelijkheid ontwaar. Om het met Judith Butler te zeggen: “Such ontological risk-taking is neither nihilism nor a ‘sexy’ brush with evil merely for the sake of it, but an necessary resistance to discursive norms which have congealed into givens.” (Butler, 2000).

3.2. ‘Conduite des conduites’

De noodzakelijkheid tot weerstaan die ik in mijzelf ontwaar, heeft één en ander te maken met de ogenschijnlijke onverwoestbaarheid van het autonome, zelfverantwoordelijke individu. Eigenlijk zien wij in dat we geen autonome en onafhankelijke individuen kunnen zijn of worden, onder meer ten gevolge van wat men in de filosofie aanduidt als subjectdecentrerend. Verschillende van de auteurs die verband houden met deze subjectdecentrerend (Marx, Freud, Lacan, de Saussure, Foucault) wijzen ons erop dat we op diverse manieren doortrokken zijn van een onrecupereerbare andersheid (Braeckman, 2003). Maar dit inzien lijkt niet te impliceren dat wij ook het verlangen opgeven om zo een autonoom en onafhankelijk individu te zijn. Autonomie en onafhankelijkheid worden verwacht van eenieder en worden binnen het huidige regime van zelfsturing beschouwd als zijnde een absolute

noodzaak: “Autonomy, self-determination, critique, self-reflection, independency are meanwhile expected from all and have become an ‘absolute necessity’ in order to ‘survive’ not only for society, but also for every enterprise, institution, organisation and so on.” (Masschelein, 2004). Velen hebben zich reeds vragen gesteld bij de zogezegde emancipatorische bedoelingen van deze kritische principes, immers: “the comportment of the freely choosing subject is not itself freely chosen” (Hunter, 1994). Men heeft redenen om aan te nemen dat de kritische principes niet zozeer bijdragen tot het in vraag stellen van de bestaande orde en machtsverhoudingen, maar wel tot het bestendigen ervan: “The suspicion is that autonomy and critique can no longer be brought to bear against the existing social order and power, but have become part of that order and power.” (Masschelein, 2004).

Macht wordt in dit verband niet gezien als het opdringen van de eigen wil of als een repressieve dan wel oppresieve kracht die het gedrag van anderen reguleert en determineert (Masschelein, 2004). Macht dient, volgens Foucault althans, gedacht te worden in termen van relaties tussen individuen en allerlei productieve technieken en mechanismen. Het uitoefenen van macht betreft een manier waarop bepaalde acties andere acties modifieren: “Power is not about direct actions on others, but about actions upon their actions, upon the possibilities of their actions, boht existing or to come.” (Masschelein, 2004). Foucault schuift het concept ‘conduite des conduites’ naar voor. Immers, ‘conduire’ betekent tezelfdertijd het leiden van zichzelf en anderen, alsook het zich op een bepaalde wijze gedragen binnen een min of meer open veld van mogelijkheden. Er is sprake van een geheel van rationaliteiten en technieken: “Governmentality, taking together ‘government’ and ‘mentality’, thereby refers to the rationalities and technologies through which people are conducting others and themselves.” (Masschelein, 2004). Foucault biedt op deze manier mogelijkheden om de interdependentie te onderzoeken van de ontwikkeling van de samenleving, de ontwikkeling van cultuur (inclusief de ontwikkeling van kritisch onderzoek en andere wetenschap) en de ontwikkeling van het individu. Masschelein verwoordt het als volgt: “Foucault investigates the different forms in which human individuals are constituted as subjects through different forms of knowledge (in which the human sciences play a major role), through various forms of institutionalised practices (discipline, management tests and so on) and through various techniques of the self (ethical practices).” (Masschelein, 2004).

Het lijkt me vrij duidelijk dat bovenstaande opmerkingen ook van toepassing zijn op het concept van de begeleide zelfstudie. Want achter dit totaalconcept zit een

bepaalde opvatting van kennis(verwerving) waar de humane wetenschappen zeker toe bijgedragen hebben. Verder lijkt het invoeren van begeleide zelfstudie binnen het onderwijsbeleid van de universiteit ons te brengen tot een institutionalisering van deze praktijk. En aangezien het een bepaalde attitude ten aanzien van het eigen menselijke kapitaal betreft, kan zeker over begeleide zelfstudie gesproken worden als zijnde een techniek ten aanzien van het zelf. Masschelein stelt het, in navolging van Foucault, als volgt: "According to Foucault, individuality is one of the effects of a specific modern power apparatus, which in fact produces individuals." (Masschelein, 2004).

Om die reden wordt in mij een noodzaak tot weerstaan opgeroepen. Ik kan me niet neerleggen bij begeleide zelfstudie als de enige mogelijke (of is het wenselijke) wijze om mezelf als student te begrijpen. Ik kan mij verder onmogelijk neerleggen bij de idee dat de kritische principes van autonomie en zelfreflectiviteit (die deel uitmaken van een modern machtsapparaat) het uiterst mogelijke vormen wat kritisch onderzoek en reflectief vermogen betreft. Ik wil op zoek gaan naar de levenskansen van een pedagogisch alternatief, aan de hand van een geheel andere soort kritisch pedagogisch onderzoek. Masschelein schrijft over deze geheel andere soort van kritisch pedagogisch onderzoek het volgende: "To the extent that this 'new' critical educational theory describes the interrelationship between processes of power and of education, it does not question their rationality by questioning their legitimacy in terms of truth or in terms of norms, but through a description and questioning of their effects." (Masschelein, 2004). Of om het met Foucault te zeggen: "La critique, c'est le mouvement par lequel le sujet se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité." (Foucault, 1978).

3.3. Een geheel ander soort van kritisch pedagogisch onderzoek

Om aan te geven in welke zin deze kritiek van een geheel andere soort is, keer ik graag terug naar wat in het bovenstaande de basisvraag van kritisch pedagogisch onderzoek werd genoemd. In navolging van Dietrich en Müller werd volgende basisvraag naar voor geschoven: "the question what chances the individual has to achieve distance from its own entanglement in the actual historical and social situation" (Dietrich & Müller, 2000). Bij de geheel andere soort van kritisch onderzoek gaat het bij het verwerven van afstand niet langer om de realisatie van het ideaal of

het principe van autonomie en zelfreflectie. Het verwerven van kritische afstand kan best gezien worden als: “l’art de ne pas être gouverné ou encore l’art de ne pas être gouverné comme ça et à ce prix (...) l’art de n’être pas tellement gouverné” (Foucault, 1978). De kritische afstand betreft de weigering om bestuurd te worden, echter niet langer in naam van autonomie en zelfdeterminatie. Jan Masschelein schrijft: “‘Distance’ then can no longer be formulated in terms of autonomy, but only in terms of the practical refusal of certain forms of government and ways of creating subjects that are part of the ‘government of individualisation’.” (Masschelein, 2004).

3.4. Kritiek die niet wil genezen

De geheel andere soort van kritiek die ik beoog is niet een kritiek die wil genezen. Ik denk in dit verband aan een citaat uit een boek van Coetzee, waarin een vrouw keer op keer botst op het gegeven dat een mens blijkbaar niet ontevreden (noch kritisch) mag zijn wanneer men geen klaar zicht of helder idee heeft van wat men dan wel wil. Ik voel mijzelf in meerdere opzichten verwant met deze vrouw. In het onderstaand citaat reageert ze op een vraag die haar gesteld wordt door haar zoon John.: “En daarvan wil je de mensheid genezen?; ‘John, ik weet niet wat ik wil. Ik wil alleen niet zwijgend toekijken.’” (Coetzee, 2001).

Kritiek heeft niet altijd te maken met het verbeteren en genezen van dit of dat. Wat voor een misverstand is dat toch. De woorden van de zoon getuigen van hoe het er in onze samenleving aan toe gaat: als je kritiek hebt op iets, dan dien je een alternatief voor te stellen dat beter is. Je kunt geen kritiek geven zonder daarbij ook aan te halen hoe het dan wel zou moeten zijn. De moeder in bovenstaand citaat geeft daarentegen aan dat er kritiek kan zijn zonder te streven naar een of ander hoger doel, dat dan door zoveel mogelijk mensen zou bereikt moeten worden. Kritiek bestaat er voor haar in niet zwijgend toe te kijken. We herkennen ook bij Foucault een mogelijkheid om kritiek te geven zonder dat deze normatief gestuurd wordt door een of ander hoger doel. Voor Foucault hoeft kritiek niet meer in te houden dan vanuit een positie van ‘methodische vervreemding’ vragen te stellen naar de herkomst en de mogelijkheidsvoorwaarden van de specificiteit van ‘het hier en nu’. Foucault zoekt verder naar mogelijkheden om kritiek te uiten die als kritiek kan fungeren zonder te steunen op normatieve premissen of commitments (Braeckman,

2003). Kritiek geven als kritiek, zonder mensen van het bekritiseerde te willen genezen.

Ook Judith Butler brengt in navolging van Foucault een gelijkaardig voorstel naar voor, waarbij kritiek een specifieke wijze van vragen stellen is, een “saying something in the wondering, where no ontological commitment is made” (Butler, 2000). Ontologische verbintenissen wil Butler vermijden omdat een vastgelegd ontologisch domein ons begrijpen beperkt ten aanzien van wat mogelijk is. Zoals een pastorale houding de mogelijkheden van kritiek vastzet en andere mogelijkheden verhindert. Zowel Butler als Foucault zijn te vinden voor deze vorm van kritiek omdat: “asking questions that one has no intention of answering throws into relief frameworks of knowledge and power as they are currently configured” (Butler, 2000).

De mogelijkheid van deze vorm van kritiek om de grenzen van een bepaalde discursieve horizon te laten verschijnen zonder daarbij noodzakelijkerwijs een andere discursieve horizon in te stellen, spreekt mij aan. De voorliggende verhandeling kan op deze manier opgevat worden. Ze is in elk geval op deze manier bedoeld. Ik ben me ervan bewust dat ik nog vaak de vraag naar haar hoofd geslingerd zal krijgen ‘wat ik nu net wil genezen’ en ‘met behulp van welke middelen dan wel’. En nog belangrijker, ‘waarom ik dat doe’. Terwijl het er mij enkel om te doen is niet zwijgend toe te kijken (Coetzee, 2001). Of simpelweg andere dingen te doen (Masschelein & Simons, 2003).

3.5. Deugd ondanks risico

Het betreft een avontuur dat niet zonder risico blijft: “Existing at the limits of ontology and epistemology involves risking one’s certainty, indeed, risking oneself.” (Butler, 2000). Of nog: “If I question the regime of truth, I question, too, the regime through which being, and my own ontological status, is allocated. (...) Critique also implies that I come into question for myself.” (Butler, 2003). Zo een risico neem je niet zo maar, het heeft opnieuw te maken met de innerlijke noodzaak tot weerstaan. Het is maar wanneer men zelf vastloopt op de grenzen van het begrijpen van wat mogelijk is, dat de beperkingen ervan naar adem doen happen. De dwingendheid van het inademen onder de bedreiging van verstikking is werkelijk onvermijdelijk, koste wat het kost. Een gelijkaardige dwingendheid kenmerkte voor mij het schrijven van deze

verhandeling. Butler brengt het aan op de volgende wijze: "One does not drive to the limits for a thrill experience, or because limits are dangerous and sexy, or because it brings us into a titillating proximity with evil. One asks about the limits of ways of knowing because one has already run up against a crisis within the epistemological field in which one lives." (Butler, 2000). En verder beschrijft ze hoe het verwerven van een kritische afstand tot gevestigde autoriteiten voor Foucault betekent dat men onder meer de eigen vorming tot (een aanvaardbaar) subject op het spel zet: "To gain a critical distance from established authority means for Foucault not only to recognize the ways in which the coercive effects of knowledge are at work in subject-formation itself, but to risk one's very formation as a subject." (Butler, 2000). Verder kan het best zijn dat men zich de bijval moet ontzeggen van vele anderen. Met deze verhandeling loop ik het risico om mezelf verwijderd te weten van velen die mij nauw aan het hart liggen. Het wordt onbegrepen en onherkenbaar vechten voor ademruimte. Butler verwoordt dit niet mis te verstane risico als volgt: "Self-questioning of this sort involves putting oneself at risk, and indeed, imperiling the very possibility of being recognized by others, since to question the norms of recognition which govern what I might be, to ask what they leave out, what they might be compelled to accommodate, is, in relation to the present regime, to risk unrecognizability as a subject or, at least, to become the occasion where the question of whether or not one is recognizable can be posed." (Butler, 2003). Het verlangen naar (h)erkenning vindt nergens meer voldoening. Mijn schrijven lijkt on(h)erkenbaar te zijn. Het verlangen naar (h)erkenning is intens maar de moeite om (h)erkenning te verkrijgen is keer op keer vergeefs: "When I call into question the normative horizon within which recognition takes place, then this questioning is part of the desire for recognition, a desire that can find no satisfaction, and whose unsatisfiability establishes a critical point of departure on available norms." (Butler, 2003).

Het vertrekpunt van mijn kritiek is een onbevredigd en tegelijk onbevredigbaar verlangen (h)erkend te worden. De dwingendheid is niet te vermijden. Het komt er op aan van de nood een deugd te maken. Volgens Foucault is het zo dat: "a certain risking of the self becomes the sign of virtue" (Butler, 2003). Foucault beschrijft kritiek als een manier van zelfbevraging die verwant is met de notie van de deugd, waarbij deugd niet wijst op gehoorzaamheid aan gevestigde wetmatigheden maar juist op het tegenovergestelde. "Virtue is a practice of self-making and self-transformation which opposes itself to the established order by interrogating the terms by which subjects are currently constituted." (Butler, 2000). Deze verhandeling poogt de kritiek

als deugd te benaderen aan de hand van een zeer specifieke wijze van (ontsubjectiverend) schrijven. Het is een gevaarlijke praktijk waarbij een onzekere positie wordt ingenomen en waarbij vragen steeds opnieuw worden gesteld naar de aard, herkomst en mogelijkheidsvoorwaarden van wat geldt als aanvaardbare subjecten of aanvaardbare levensvormen. Om het met de woorden van Butler te zeggen: "Virtue becomes the practice by which the self forms itself in desubjugation, which is to say that it risks its deformation as a subject, occupying that ontologically insecure position which poses the question anew: who will be a subject here, and what will count as life, a moment of ethical questioning which requires that we break the habits of judgement in favor of a riskier practice that seeks to yield artistry from constraint." (Butler, 2000).

4. EEN THESIS VAN UIT-STELLEN EN BLOOT-STELLEN

4.1. Stellen als uitstellen

In de voorliggende verhandeling wil ik me, zoals reeds hoger gezegd, wagen aan een kritisch onderzoek waarbij de gewoonte van het oordelen enigszins doorbroken wordt. Een onderzoek dat het (pedagogische) denken en handelen niet onderwerpt aan één of ander tribunaal (te weten: het tribunaal van de rede(lijkheid), het economische tribunaal, het humane tribunaal). Het gaat mij om een vorm van experimenteel of proefondervindelijk onderzoek. Waarbij experimenteel en proefondervindelijk een geheel andere betekenis hebben dan degene die wij tot nu toe gewoon zijn. Het gaat mij niet om het toetsen van de realiteit, maar om het denken en schrijven vanuit een ervaring die realiteit geweest is. Het gaat om een proeve van denken. Een poging om te reflecteren op de houding van de kritische pedagoog. Op basis van ervaringen neem ik een kritische pedagoog als voorwerp van studie. Het is een beproeven van de levenskansen van een pedagogisch alternatief.

Op zoek gaan naar een alternatieve manier van kritisch onderzoeken is weerstaan aan het comfort van een 'positie'. Kritisch onderzoek hangt dan samen met een experimentele houding en praktijk die zich niet bezighoudt met legitimering noch met definiëren of verdedigen van een positie (ter optimalisering): "Critical research should

then not be related anymore to a guarding, judging, legitimating, monitoring, controlling, saving or securing position, but to an 'experimental' praxis and attitude which is not concerned with 'legitimation' (a relation to the tribunal) and with defining or defending a 'position', but with 'experience'." (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

Butler geeft aan dat we kritiek niet moeten denken in termen van oordelen, maar in termen van een praktijk, een praktijk gericht op het uitstellen van een oordeel: "Critique is precisely a practice that not only suspends judgement, but offers a new practice of values based on that very suspension." (Butler, 2000).

Het gaat in deze thesis om een kritische praktijk. Het actief denken en schrijven vanuit een ervaring. Zonder te weten waar het einde zal liggen en hoe er te geraken. Geen te verdedigen positie. Geen te verdedigen these. In die zin is er in deze verhandeling eveneens een geheel andere soort thesis. Bij de klassieke thesis gaat het over verdedigen, beveiligen, een fort, comfort. Dan zou ik, als schrijver, een oordeel (judgement) moeten vellen, poortwachter zijnde van het fort, het rijk van de waarheid (in relatie tot de these).

Zoals hierboven aangehaald wil ik net dat loslaten, aangezien: "the task of exposing those constellations of power is impeded by the rush to judgement" (Butler, 2000). Ik wil de levenskansen beproeven van een pedagogisch alternatief. Het gaat voor mij in deze thesis om een ander soort van stellen, met name een uitstellen (postponing judgement). Een uitstellen van het comfort van de positie. Een weerstaan aan het comfort van een fort waarbij mijn kritische (pedagogische) uitspraken steeds legitiem zouden zijn in het kader van de beveiliging en bewaking.

4.2. Stellen als blootstellen

Het gaat ook om blootstelling. Nog een (andere) vorm van stellen. In tegenstelling tot de figuur van het ondernemende zelf wil ik me blootstellen aan de last van het samenleven: "De figuur van het ondernemende zelf is de figuur van een 'schouderloos' iemand, iemand die geen last heeft van het samenleven of het mede-zijn." (Masschelein & Simons, 2003). Het is onmogelijk schouderloos te blijven wanneer je geconfronteerd wordt met grenservaringen. Hetzelfde wanneer je naar

adem moet happen ten gevolge van de verstikkende beperkingen die door het comfort van de beveiliging veroorzaakt worden.

De notie gemeenschap wordt vaak gehanteerd om aan te geven dat mensen met elkaar samenleven. De etymologie van het woord 'communitas' leert ons één en ander over dat samen-leven. Het eerste deel van het woord, 'com', toont ons dat het leven in een gemeenschap een leven 'met' is. Masschelein en Simons (2003) beschrijven verder hoe dit mede-zijn iets is dat in de wereld aan de orde wordt gesteld. De wereld delen we en de wereld delen betekent niet 'iets' (een beeld, een voorstelling, een geschiedenis, een stuk grond) delen, maar betekent zich tot elkaar verhouden en zich aan elkaar prijsgeven en prijsgegeven zijn. Het betekent blootgesteld zijn en in verhouding staan tot anderen en het andere nog voor er van een of andere concrete gemeenschap (een gedeelde voorstelling, geschiedenis, stuk grond...) sprake is. Het 'met' wijst met andere woorden op het eenvoudige feit dat ik niet alleen ben, dat mijn zijn in de wereld een mede-zijn is. Mijn zijn of vertoeven in de wereld zoals deze hier wordt opgevat, is onmiddellijk een gedeeld en verdeeld zijn, een zaak van zijn-met, een zaak van blootgesteld zijn. Dergelijke blootstelling hangt samen met een opschorten van een makkelijke (h)erkenning van het zelf in de ander. Hierdoor wordt het onbevredigd en onbevredigbaar verlangen gegenereerd waarvan hoger sprake is. Judith Butler schrijft: "There is an Other before us, one we do not know, whom we cannot fully apprehend, one whose uniqueness and non-substitutability set a limit to the model of reciprocal recognition." (Butler, 2003). Ook het tweede deel van het woord 'communitas' leert ons een en ander over dit leven-met. Het Latijnse woord 'munus' wordt over het algemeen vertaald met 'last', 'schuld', 'leegte', 'gift' (Masschelein & Simons, 2003). Het gaat hierbij niet om een concreet in te lossen verschuldigd zijn. De hier aangegeven schuld heeft ook niets te maken met het besef dat we door ondernemend te zijn zouden moeten bijdragen tot het welzijn en de welvaart van eenieder of met het hebben van duidelijk afgelijnde en gedefinieerde rechten en plichten. De schuld die we in de wereld ervaren, heeft te maken met het steeds opnieuw een antwoord verschuldigd zijn op de vraag van het samenleven. Het betekent dat we aangetast zijn en opgezaald worden met een vraag die we niet hebben zien aankomen, een vraag om recht te doen aan.

Daarmee omgaan is geen evidentie. Aan de ene kant worden we als volwassen bewoners van de wereld in de verleiding gebracht om te streven naar een heldere omschrijving van onze schuld en het transparant maken van de rechten en plichten die in onze gemeenschap van doen zijn. We zouden dit 'im-munisering' kunnen

noemen. Daaronder verstaan Masschelein en Simons (2003) het precies bepalen en (liefst contractueel) vastleggen wat we gemeenschappelijk hebben en wat we aan elkaar verschuldigd zijn. Het betekent het vaststellen van de grenzen van de gemeenschap en van de persoon (het bepalen van een identiteit of eigenheid). De vraag zich ondernemend te gedragen, en elke sociale relatie te zien als een transparante regel, norm, contract of overeenkomst, en elke opgave op te nemen in een economie van berekenbare ruil, werkt immuniserend.

Aan de andere kant is het voor de volwassen bewoners van de wereld mogelijk om in het zoeken naar een gepast antwoord op de vraag van het leven-met, het mede-zijn, een uitdaging te zien. Judith Butler geeft aan hoe Cavarero deze uitdaging onder woorden brengt: “We are beings who are, of necessity, exposed to one another, and our political situation consists in part in learning how to best handle this constant and necessary exposure.” (Butler, 2003). Het zijn-met wordt hier opgevat als een mogelijke bestaansconditie waarin zich onrecht kan manifesteren en zich de vraag van het samenleven als een last kan opwerpen. Het gaat er dan om juiste woorden en gebaren te vinden die de last van het leven ‘met’ opnemen, die recht doen aan onszelf en de ander, die ‘vrede’ en rust brengen en aandachtig maken, zodat iets (nieuws) kan gebeuren. Dat is precies wat ik wil proberen met het bedenken en schrijven van deze verhandeling. Dat is het soort van stellen waar ik aan wil werken. Naast uitstellen, ook blootstellen.

5. MET EEN ESSAY DE PEDAGOGIE(K) OP DE PROEF STELLEN

Het is allesbehalve een gemakkelijke zoektocht. De hindernissen en confrontaties zijn talrijk. Te meer omdat een hoopvol eindpunt uitgesloten is: “It is not only the praxis of critique as a praxis of self-transformation and exposition that is uncomfortable, but also that this praxis does not promise a new, better position in the future.” (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003). De alternatieve (niet oordelende) houding, die ik wens te beproeven, is niet iets dat vanzelf verschijnt na het verlaten van de oude kritische (oordelende) houding. Een eerder specifieke relatie tot het zelf wordt vereist (en daartoe een specifieke wijze van werken aan het zelf). Het gaat om een praktijk van kritiek die mij niet aflatende muizenissen en andere moeilijkheden bezorg(d)en: “As a praxis, and more specifically an attempt or

an 'essay', it is exactly the opposite of a comfortable position." (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

Ik wil een poging doen om te reflecteren op de houding van de kritische pedagoog naar aanleiding van een sterk onbehagen, veroorzaakt door de manier waarop studenten (kritische) pedagogie(k) gevraagd worden zichzelf te begrijpen. Op basis van ervaringen neem ik de, ogenschijnlijk enige denkbare, houding van de kritische pedagoog als voorwerp van studie. Het gaat om een proeve van denken waarbij de gestelde antwoorden niet noodzakelijk gericht zijn op het vinden van antwoorden. Een vorm die zich daar uiterst toe leent is het 'essay'. Letterlijk: een proef. Het is aan de hand van een essay dat ik in deze thesis de pedagogie(k) op de proef wil stellen. Foucault schrijft dat een dergelijke poging om te weerstaan aan het comfort van een positie het levende lijf van de filosofie is: "L' "essai" (...) est le corps vivant de la philosophie (...), une exercice de soi, dans la pensée." (Foucault, 1984). Foucault geeft verder aan dat het essay een voorbeeld is van een kritische praktijk die de mogelijkheid biedt "to explore what might be changed in its own thought, through the practice of a knowledge that is foreign to it" (Butler, 2000). Een essay is gezien de aard van het onderwerp naar mijn mening de meest eerlijke manier van schrijven: een zelftransformerende proef.

Aan de hand van een essay vind ik de mogelijkheid om een zekere kritische afstand te nemen en met een essay tracht ik te beproeven wat het betekent "de pas être gouverné comme ça et à ce prix" (Foucault, 1978). Ik vind de woorden van Jan Masschelein treffend in dit verband: "Taking a distance is now an attitude. It's about establishing a different attitude, an attitude that has something to do with an openness for 'experience'." (Masschelein, 2004). In het essay wordt gesproken vanuit de derde persoon eerder dan vanuit de eerste persoon om precies de afstand waarover ik het heb te vrijwaren. Het betreft niet afstand in de zin van het innemen van een metastandpunt, het betreft afstand waarbij men van binnenuit aan zichzelf ontrukkt wordt (en zo een vreemde ten aanzien van zichzelf). Spreken of schrijven vanuit de derde persoon was voor mij de meest geschikte (hoewel niet afdoende) manier om de vervreemding ten aanzien van mezelf ten gevolge van verschillende ervaringen onder woorden te brengen. Deze manier van spreken en schrijven is naar mijn aanvoelen niet afdoend omdat: "There can be no account of myself that does not, to some extent, conform the norms that govern the humanly recognizable. (...) I will, to some degree, have to make myself substitutable in order to make myself recognizable." (Butler, 2003). Deze manier van spreken en schrijven is

desalniettemin geschikt omdat ik recht kan doen aan mijn staat van aan mijzelf ontruikt zijn. Immers: “The I repeatedly finds itself outside itself and it cannot put an end to this repeated upsurge of its own exteriority. I am, as it were, always other to myself, and there is no final moment in which my return to myself takes place.” (Butler, 2003). Onder meer om de reden dat een terugkeer naar mezelf uitgesloten is, heb ik ervoor gekozen niet vanuit de eerste persoon te schrijven. Verder schrijft Butler: “The possibility of the ‘I’, of speaking and knowing the ‘I’, resides in a perspective that dislocates the first-person perspective whose very condition it supplies.” (Butler, 2003).

Nietzsche brengt aan dat het aan zichzelf ontruikt worden (en andere kwetsuren) aanleiding geven tot een vraag die ertoe leidt dat wij rekenschap dienen te geven van onszelf: “We become self-conscious only after certain injuries have been inflicted. (When) someone asks us whether we are responsible for them, we find ourselves in the position of having to give an account of ourselves.” (Butler, 2003). Het essay geeft me de kans om rekenschap te geven van mezelf: “Telling a story about oneself is not the same as giving an account of oneself, but giving an account does take a narrative form.” (Butler, 2003). Het maakt niet uit of in de eerste dan wel in de derde persoon wordt gesproken, immers: “the ‘I’ has no story of its own that is not at once the story of a relation” (Butler, 2003).

Rudi Laermans schrijft dat een essayist is vrijgesteld van elke vorm van maatschappelijke dienstbaarheid: hij voelt zich alleen verplicht aan zichzelf – aan de buitelingen van de gedachten in het hoofd, aan voortalige ervaringen, aan een specifieke vorm van intimiteit (Laermans, 2001). Het is zo dat het schrijven van mijn essay inderdaad een schrijven was dat ik aan mezelf verplicht was. Het was schrijven ten gevolge van een ervaring. Martin Walser zegt dat een dergelijk schrijven zich aankondigt als: “eine zunehmende Notwendigkeit, auf eine Erfahrung zu antworten. (...) was Erfahrungen in einem angerichtet haben, komme heraus, wenn man nichts woll als schreiben.” (Walser, 2000).

Een essay is een schrijven dat een poging blijft, essay is ‘essayer’ (proberen). Ook het Duitse woord voor ‘essay’ (dat we terug vinden bij Martin Walser) is veelzeggend: ‘Ein Versuch’, een poging. Om de eenvoudige reden dat ik ook mijn schrijven slechts als een poging wil en kan beschouwen, kies ik in plaats van een klassieke (thesis)tekst voor voorliggend ‘essay’. Om het met Judith Butler te zeggen: “My narrative begins in media res, when many things have already taken place to make

me and my story in language possible. It means that my story always arrives late. (...) My account of myself is partial, haunted by that for which I have no definitive story.” (Butler, 2003).

Rudi Laermans schrijft: “Het essay is een gedachte-experiment. Je begint eraan zonder te weten waar je precies zal uitkomen (af en toe beland je zelfs nergens). Onderweg, dus al schrijvende, tekent zich misschien een traject af. Maar die singuliere lijn valt niet te veralgemenen: de keuzes die je in één enkel essay maakt zijn niet overdraagbaar naar toekomstige stukken.” (Laermans, 2001). Ook ik weet niet exact wat ik wil zeggen. Laat staan dat ik weet op welke wijze het over te brengen. Ik begin eraan zonder te weten waar het op gaat uitkomen. Hier past ook wat Foucault schrijft: “Ik zou nooit de moed hebben mij aan het schrijven van een boek te zetten, waarin ik zou meedelen wat ik al heb gedacht. Ik schrijf juist omdat ik nog niet weet wat ik van een onderwerp dat mijn belangstelling trekt, moet denken.” (Foucault, 1985). Bij een klassieke (thesis)tekst dien je te weten wat je wil schrijven, waar en hoe. Je moet weten waar je naartoe wilt en op welke wijze je er al schrijvende gaat naar opbouwen. Dat is in mijn geval niet mogelijk. Het is voor mij van belang dat op het ene moment de argumentatie kan primeren, wat verder de formulering, nog elders de scherpe ideeën. Rudi Laermans schrijft: “Soms dit, soms dat: een essayist vindt in het beste geval een eigen toon of - om met Paul Valéry te spreken – een Stem.” (Laermans, 2001).

Het voorliggende essay werd geschreven vanuit de derde persoon omdat er sprake is van een aan mezelf ontrukkt zijn ten gevolge van persoonlijke ervaringen. Het betreft ervaringen die door Foucault beschreven worden als grenservaringen: “a limit experience has the task of tearing the subject away from itself in such a way that it is no longer the subject as such, or such that it is completely ‘other’ than itself” (Foucault, 1991). Van een finale terugkeer tot mezelf kan geen sprake zijn, er is geen beloftevolle andere en betere positie in de toekomst. Butler geeft aan waar het om gaat met de volgende woorden: “The process by which I become other than what I was and, therefore, also, the process by which I cease to be able to return to what I was. There is, then, a constitutive loss in the process of recognition.” (Butler, 2003). Het betreft een essay over een constitutief verlies in het proces van (h)erkenning, een essay over het sterven van een zwangere dood.

REFERENTIES INLEIDING

- Braeckman, A. (2003). *Stromingen in de hedendaagse wijsbegeerte*. Leuven: Acco.
- Butler, J. (2000). What is critique? An essay on Foucault's virtue. In D. Ingram (ed.), *The Political*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Butler, J. (2003). *Giving an account of oneself. A critique of ethical violence*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Coetzee, J.M. (2001). *Dierenleven*. Amsterdam: Ambo.
- Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Dietrich, C., & Müller, H.R. (eds.) (2000). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/ München: Juventa.
- Foucault, M. (1978). Qu'est-ce que la critique? In: *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, pp. 35-63.
- Foucault (1984). *L'usage des plaisirs. Histoire de la sexualité. Tome 2*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1985). Schrijven vanuit een ervaring. In: *Ervaring en Waarheid*. Nijmegen: SUN, pp. 7-16.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. St. Leonard's: Allen & Unwin.
- Kapuscinski, R. (2003). *Lapidarium. Observaties van een wereldreiziger 1980-2000*. Amsterdam: Arbeiderspers.

Laermans, R (2001). *Ruimten van cultuur. Van de straat over de markt naar het podium. Essays*. Leuven: Uitgeverij Van Halewyck.

Levering, B., & Smeyers, P. (red.) (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Masschelein, J., Quaghebeur, K., & Simons, M. (2003). *The ethos of critical research and the idea of a coming research community*. Leuven, Manuskript, pp. 77-86.

Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.

Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical education today? In: *Journal of Philosophy of Education*, 38, n.3, pp. 351-367. UK/ USA: Blackwell Publishing.

Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und emanzipation*. München: Juventa.

Walser, M. (2000). Über das Selbstgespräch. Ein flagranter Versuch. In: *Die Zeit*, n. 3, 13 januari 2000, pp. 42-43.

Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.

EEN ZWANGERE DOOD STERVEN

ESSAY OVER DE LEVENSKANSEN VAN EEN PEDAGOGISCH ALTERNATIEF

INTRODUCTIE ESSAY

Ik heb met het essay, 'Een zwangere dood sterven', allerm minst de bedoeling om op te bouwen van een beginpunt tot een (vooraf gekend) eindpunt. In een eerste inleidend deel wordt naar voor gebracht hoe het essay dan wel kan opgevat worden. Mijn essay begint met hetgeen mijn onbehagen het sterkst aan de oppervlakte heeft gebracht, om de eenvoudige reden dat mijn schrijven ergens een begin moet nemen. Ik wordt voor het eerst met de ontevredenheid over mijn positie als student pedagogie(k) geconfronteerd tijdens het stapvoets lezen van teksten en steden. Het tweede deel van het essay vertelt over stapvoets lezen als het aangaan van een bijzondere relatie met het zelf. Tijdens en na het stapvoets lezen van teksten en steden vielen mij ervaringen te beurt waarvan de gevolgen nog steeds niet te overzien vallen. Het derde deel van het essay handelt over hoe deze ervaringen te denken geven. Verder komt naar voor dat dergelijke ervaringen gepaard gaan met een moment van overgave. In het bijzonder komen twee specifieke vormen van zich overgeven naar voor. Beide vormen van overgave brachten ervaringen mee die ervoor zorgden dat ik niet langer dezelfde kon blijven. Het gaat om overgave aan het wachten en overgave aan het lachen. Het vierde deel geeft weer hoe het spreken en schrijven over de ervaringen als een sisyfusarbeid kan gezien worden. Voor alle woorden die gevonden worden, zijn er dubbel zoveel die me ontglippen. Het vijfde deel brengt naar voor hoe mijn relatie met anderen kan gedacht worden na de overgave. In dit deel wordt de vraag gesteld hoe de gemeenschap kan gedacht worden na de onzegbare ervaring.

Na het essay volgt een beknopte uitleiding waarin ik probeer aan te geven op welke manier mijn essay een antwoord is op mijn onbehagen veroorzaakt door de wijze waarop studie en studeren opgevat wordt. Verder wordt aangebracht hoe ik bij mijn zoektocht naar de levenskansen van een pedagogisch alternatief in de richting van de kelders van de pedagogie(k) werd geblazen.

EEN ZWANGERE DOOD STERVEN

ESSAY OVER DE LEVENSKANSEN VAN EEN PEDAGOGISCH ALTERNATIEF

1. TER INLEIDING

1.1. Begin (zonder einde)

“En prenant la parole, on ne sait pas ce que l’on veut dire. Mais on sait ce que l’on veut: dire.” (Larossa, 1998).

Het woord nemend, weet zij niet wat ze wil zeggen. Maar ze weet wat ze wil: zeggen. De pen nemend weet zij niet wat ze wil schrijven, maar ze weet wat ze wil: schrijven. Ze heeft er alsnog geen flauw idee van hoe ze haar schrijven moet structureren, opbouwen of vormgeven. Ze wou dat ze op verschillende punten tegelijk kon beginnen schrijven. Ze wou dat ze aan de hand van losse fragmenten kon schrijven, waarin geen logica noch samenhang te bespeuren valt.

Ze weet dat het onvermijdelijk is dat haar tekst in een bepaalde volgorde zal worden gelezen. Van ‘t begin tot het einde. Het verontrust haar. Het valt haar uiterst moeilijk een volgorde in haar schrijven te steken. Ze weet niet waar haar verhaal begint en nog minder waar het eindigt.

“We assume that the numbered pages and numbered chapters of a book are meant to be read in a particular order. But why must this necessarily be so?” (Burbules & Callister, 2000). Ze vraagt het zich af. Het lijkt haar wenselijk dat de lezer er gewoon aan begint, zonder te weten waarheen of waartoe hij of zij leest, in een niet noodzakelijk lineaire volgorde. Ze vraagt met aandrang van de lezer dat hij of zij de tekst behandelt als woorden en delen die allen even (weinig) centraal zijn: “None are a priori more important, or central, than any others are.” (Burbules & Callister, 2000). Verspringen, doorbladeren en terugbladeren om dan opnieuw door te bladeren zijn aangeraden. Immers: “This can lead to creativity, and it can lead to puzzlement (and

maybe sometimes creating puzzlement is exactly the point). (...) Being puzzled conceptually can be associated with being lost navigationally.” (Burbules & Callister, 2000).

Ze herkent hetzelfde idee bij Larossa die voorstelt de tekst te lezen “sans avoir d’idée prescriptive de son développement ni de modèle normatif de sa réalisation” (Larossa, 1998). Naar zijn mening komt het de tekst ten goede deze zonder vooropgesteld doel of project te benaderen. Dan wordt het lezen van de tekst geen toe-eigening van de tekst maar een luisteren naar de tekst.

“Quelque chose comme devenir pluriel et créatif, sans patron et sans projet, sans idée prescriptive de son itinéraire et sans idée normative, autoritaire et excluante de son résultat.” (Larossa, 1998).

1.2. Het 'vuil' van een functionalistische administratie

Ze weet dat het verlangen naar een heldere logica en duidelijke (lineaire) opbouw voortkomt uit de constellatie van de moderne (functionalistische) staat. Een belangrijke eigenschap van de moderne staat is dat deze zichzelf beschouwt als verantwoordelijk voor het besturen van een populatie: "A population is thought of as a collection of living beings, inhabiting a territory, and an important factor for the strength or force of a state. Understanding the people as a population means that it is possible to speak for example of birth and death rate, of epidemics, of labour forces, etc. and that, besides classical juridical instruments, a lot of regulation techniques can be put in action in order to direct and govern this population." (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

Door mensen te beschouwen als een populatie wordt een bepaalde manier van besturen mogelijk: 'conduite des conduites'. Het bijhouden van allerlei cijfermateriaal over de populatie speelt daar een belangrijke rol in. Men kan in deze moderne bureaucratie spreken over gemiddelden alsook over afwijkingen. De statistiek blijkt hiertoe bijzonder geschikt: "Statistics is becoming a main instrument to objectify and problematise what is going on in society and to offer targets for governmental action." (Hacking, 1990).

Het onderscheid tussen normaal en abnormaal, redelijk en irrationeel, gepast en ongepast dringt door tot diep in de leefwereld van de 'populatie'. Het vermogen om het één van het ander te onderscheiden wordt door de populatie geïnterioriseerd. Er is geen externe controle meer nodig. We internaliseren de geijkte omgangsvormen en gedragscodes. We controleren onszelf: we weten wat kan en niet kan, wat mag en niet mag. Immers, het zijn experts (bevoorrechte poortwachters) die het zus of zo aangeven, vanzelfsprekend op basis van wetenschappelijk onderzoek. Daar valt niets tegen in te brengen. Hierbij is een grote taak weggelegd voor onderwijs en opleiding, want: "schooling can guarantee the good order (hygiene, etc.) within a population or, later on, can produce the kind of freedom required for a liberal, self regulating society" (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003). Met andere woorden: de school kan beschouwd worden als een technologie om een populatie te besturen (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

Dat niemand zich nog een samenleving kan indenken zonder onderwijs is veelzeggend vindt zij. Dat er zo weinig vragen worden gesteld naar de herkomst van het onderscheid tussen abnormaal en normaal, efficiënt en deficiënt, gepast en ongepast, redelijk en irrationeel vindt ze verontrustend. Ze moet toegeven dat ook zij daar amper vragen naar stelt. Het bevalt haar niet.

Volgens Ivan Illich is de school van alle zogenaamde nutsbedrijven het verraderlijkst. Snelwegen scheppen alleen maar een vraag naar auto's. Scholen scheppen de vraag naar het gehele samenstel van moderne instellingen die elkaar aan de rechterzijde van het spectrum verdringen. Iemand die aan de noodzaak van snelwegen zou twijfelen, zou als een romanticus worden afgeschreven; iemand die de behoefte aan scholen ter discussie stelt, wordt onmiddellijk aangevallen, omdat hij harteloos of imperialistisch is (Illich, 1972).

Ze herinnert zich volgend citaat: "Management combines with elimination: on the one hand we have the differentiation and redistribution of the parts and function of the city through inversions, movements, accumulations, etc., and on the other hand we have the rejection of whatever is not treatable, and that thus constitutes the garbage of a functionalist administration (abnormality, deviance, sickness, death, etc.). Progress, of course, allows for the reintroduction of an increasing proportion of these wastes into the management network and the transformation of those very flows (in health, security, etc.) into means for strengthening the system of order." (Ward, 2000). In

onze functionalistische bureaucratie is alles verwerpelijk wat niet als behandelbaar kan worden beschouwd. Onder andere abnormaliteit, afwijking, ziekte en dood worden als 'vuil' van de moderne staat aanzien.

Dat 'vuil' roept bij haar weezin op, maar ook een ongeziene aantrekkingskracht. Alsof ze voorvoelen kan dat daar voor haar een ommekeer is weggelegd. Niet alleen het figuurlijke vuil maar ook het hinderlijke afval dat ze op haar weg tegenkomt trekt haar aandacht (dit vooral tijdens stapprojecten doorheen Antwerpen en Albanië).

Walter Benjamin beschrijft hoe ook de aandacht van kinderen naar 'vuil' kan uitgaan: "Pedant gepeins over hoe voor kinderen geschikte voorwerpen - leermiddelen, speelgoed of boeken - kunnen worden vervaardigd, is dwaas. Sinds de Verlichting vormt dit een van de mufste speculaties onder pedagogen. Hun domme voorliefde voor de psychologie belet hen in te zien dat de aarde vol is van de meest unieke dingen die kinderen opmerken en uitproberen. Kinderen hebben namelijk sterk de neiging om al dat soort werkplaatsen op te zoeken, waar zichtbaar aan de dingen wordt gewerkt. Ze voelen zich onweerstaanbaar aangetrokken tot het afval dat bij de bouw, bij werk in de tuin of in huis, bij het naaien of timmeren ontstaat. In afvalproducten herkennen ze het gezicht dat de wereld van de dingen juist hen, en hen alleen, toekeert." (Benjamin, 1994).

Zaken die volgens de functionalistische bureaucratie als verwerpelijk (en vuil) worden omschreven dragen op een vreemd perverse wijze haar sympathie weg. Ze vangt er een glimp op van het gezicht dat de wereld haar als kind toekeerde. Ze herkent zichzelf in Wim Cuyvers, van wie de architectuur getuigt van precies dezelfde perversiteit.

Hij schrijft: "Het motief om functies af te zonderen en onder te brengen in een aangename, groene omgeving, is hetzelfde als indertijd (en nu nog steeds) naar voren gebracht werd, in geval van de dood: het voorkomen van - vermeende - hinder en overlast. We willen de confrontatie vermijden en dus het nadenken en uiteindelijk elke vorm van bewustzijn." (Cuyvers, 2005).

1.3. Kelders van de pedagogie(k)

De fascinatie van Wim Cuyvers voor de kelder, als een zeer specifieke plaats binnen het burgerlijke huis, is ook op haar overgegaan. Er staat onder meer het volgende te lezen: "De kelder is het onderbewuste van het huis. Het is het deel van het huis dat men bij voorkeur niet betreedt. De kelder vertegenwoordigt niet alleen het duistere, maar ook het aardse, sensuele, het erotische en niet in de laatste plaats de dood. (...) Het gebrek aan durf om de kelder te betreden is een vlucht in het rationele, wellicht kenmerkend voor onze moderne cultuur." (Cuyvers, Gerets & Vandermarliere, 1995).

Dat is precies wat zij wil opbrengen in voorliggende tekst: durf om de kelders van de pedagogie(k) te betreden. Dat wil zeggen dat ze buiten het regime moet treden van wat zichtbaar en zegbaar is, van wat bespreekbaar en behandelbaar is. De kelders van de pedagogie(k) zijn er al eeuwen. Zoals bijna alle kelders worden ze slechts betreden per ongeluk, uit noodzaak of om er duistere zaken af te handelen. Ze weet niet tot wat het haar zal brengen. Het aardse? Het sensuele? Het erotische? De dood?

2. EEN PEDAGOGIE(K) VAN STAPVOETS LEZEN

2.1. Stapvoets lezen als een specifieke wijze van werken aan het zelf

De nieuwe kritische (niet oordelende) houding, die ze wenst te beproeven, is niet iets dat vanzelf verschijnt na het verlaten van de oude kritische (oordelende) houding. Een eerder specifieke relatie tot het zelf wordt vereist (en daartoe een specifieke wijze van werken aan het zelf). Ze beschouwt onder meer stapvoets lezen als een specifieke wijze van werken aan het zelf, als het aangaan van een bijzondere relatie met het zelf.

Om te beginnen is er het lezen van teksten, literatuur, romans. Het is van belang dat men de tekst traag en gedisciplineerd aanpakt. Het beste is om de tekst stapvoets en meermaals te lezen. Bij dergelijke lees oefeningen is het belangrijk om niet onmiddellijk tot actie te willen overgaan, op een eerder passieve manier de gegevens aan jou laten gebeuren. Door je op deze manier aan de tekst over te geven, kan het zijn dat aspecten zich aan jou onthullen die je van tevoren nooit had kunnen

bedenken. Het viel haar niet gemakkelijk om die opdracht te aanvaarden toen ze er voor het eerst mee geconfronteerd werd. Dat was tijdens de voorbereidingsfase van een project in het kader van haar opleiding in en over Antwerpen (meer bepaald naar aanleiding van de opmars van het Vlaams Blok/ Vlaams Belang). Getuige hiervan volgend dagboekfragment.

“Wat me interessant maar tegelijk ongelooflijk moeilijk lijkt is die soort van passiviteit ontwikkelen waarmee je ’t afeert om steeds te vertrekken naar aanleiding van een bestemming waar je wil ‘geraken’, of waar je de ander zou willen ‘hebben’ na je ‘interventie’. Hetgeen mij daaraan dan moeilijk lijkt voor een pedagoog/ voor een mens is net dat passieve, je moet ‘wachten’ voor je mag ingrijpen, en gezien de dringendheid van vele problemen en de prangende noden waarmee mensen worstelen doet dat pijn aan mijn hart en geweten. Mijn energie kan voor hen het verschil maken, en de term ‘egoïstisch’ blijft in mijn hoofd opkomen als ik mezelf bezig zie met het vijf maal opnieuw lezen van dezelfde tekst...” (Projectgroep CIOP, 2004).

Toch is het uiteindelijk het lezen dat het voor haar mogelijk maakt(e) om op een specifieke wijze te werken aan zichzelf. Pas weken later begreep ze op welke manier het lezen haar tot ervaringen (en tot denken) had gebracht. Ze herkent zich in het kind in volgend fragment van Walter Benjamin: “Lezend kind. Het is onzegbaar getroffen door de gebeurtenissen en de gewisselde woorden en als het opstaat, is het van boven tot onder besneeuwd door het gelezene.” (Benjamin, 1994).

Larossa verwoordt het treffend als volgt: “On ne cherche pas de réponses dans le lire. (...) Dans le lire, on ne cherche pas ce que sait le texte, mais ce que le texte pense. (...) L’important après la lecture, n’est donc pas ce que nous savons du texte ou ce que nous pensons du texte, mais ce qu’avec le texte, ou contre lui, ou à partir de lui, nous sommes, nous, effectivement capables de penser.” (Larossa, 1998). Het gaat er bij het lezen om met de tekst, tegen de tekst, vertrekkende van de tekst te denken. Het denken te beproeven zonder toe te werken naar een antwoord, een eindpunt. Niet zoeken naar wat je denkt dat in de tekst te lezen staat, maar de tekst laten spreken. Desnoods door ze over te schrijven. Dat deed men eeuwen geleden al om de discipline bij het lezen van teksten te verhogen. Ze merkt bij zichzelf dat het overschrijven inderdaad haar aandacht vergroot. Door de tekst woord voor woord over te nemen, kan ze niet anders dan zich geheel en al overleveren aan de tekst: “De kracht van een straatweg is anders naargelang iemand hem afloopt of er in een

vliegtuig overheen vliegt. Zo heeft ook een tekst voor wie hem leest een andere kracht dan voor wie er een afschrift van maakt. (...) Precies zo commandeert alleen de afgeschreven tekst de ziel van wie zich met hem bezighoudt, terwijl wie alleen maar leest de nieuwe perspectieven op zijn innerlijk nooit leert kennen waarvoor de tekst – deze straat door het zich telkens weer verdichtende innerlijke oerwoud – de weg baant.” (Benjamin, 1994).

Lezen is een bijzondere manier van zich verhouden tot zichzelf en tot anderen. Het is een schoorvoetend accepteren van de onrecupereerbare andersheid waarvan onze leefwereld doortrokken is. Het spreken van de tekst is oneindig, er zijn steeds nieuwe manieren om de tekst te lezen: “Lire c’est se recueillir dans l’indétermination du dit: qu’il n’y ait ni fin ni loi pour le dire, que le dire ne se termine pas, ne se détermine pas.” (Larossa, 1998). Die andersheid komt onder meer voort uit het gegeven dat er steeds nieuwe aanstormende generaties zijn, die alles op een volkomen nieuwe manier (zouden) kunnen benaderen: “Er bestaan wel grenzen en afscheidingen op het domein van de menselijke aangelegenheden, maar ze vormen nooit een betrouwbaar stelsel van barrières, dat met enige kans de stormloop zou kunnen weerstaan van iedere nieuwe generatie die zich haar plaats moet veroveren.” (Arendt, 1958). Porchia schrijft hierover: “Wat de woorden zeggen, blijft niet. Het zijn de woorden die blijven, die voortduren, omdat de woorden hetzelfde blijven, maar wat ze zeggen is nooit hetzelfde.” (Porchia, 1989). Ook Larossa geeft iets gelijkaardigs aan: “Voilà pourquoi lire consiste à recueillir ce qui est en train de se dire afin que cela puisse continuer à être dit une autre fois (qui est une nouvelle fois la même mais chaque fois autre).” (Larossa, 1998).

Elke nieuwe context waarin gelezen wordt (door steeds nieuwe lezers), kan nieuwe betekenissen genereren: “The semantic structure of an internally persuasive discourse is not finite, it is open. In each of the new contexts that dialogize it, this discourse is able to reveal ever newer ways to mean.” (Medvedev, 1994).

Ze beschouwt de act van het stapvoets lezen als een tocht. Een tocht naar daar waar men niet meer weet waar men is. Als een niet te beëindigen tocht waar het subject (zichzelf) alles overstijgt waarmee het op intelligibele wijze verbonden was (Rancière, 1990).

“L’action de lire dépasse le texte et l’ouvre vers l’infini. Ré-itérer la lecture, c’est ré-itérer le texte, l’a-cheminer et s’a-cheminer avec lui vers l’infini des chemins qu’il ouvre.” (Larossa, 1998).

2.2. Stappen en een stad stapvoets lezen

Ook meer letterlijke tochten brachten haar naar daar waar ze niet meer wist waar ze was. Het stapvoets lezen van een stad is even oneindig als het stapvoets lezen van een tekst. Er zijn steeds nieuwe manieren om de stad te lezen. Stappen en de stad lezen als specifieke wijze van werken aan het zelf. Het stapvoets lezen van een stad is afzien van het comfort van een positie: “To walk is to lack a site. It is the indeterminate process of being both absent and in search.” (Ward, 2000).

Na het kiezen van een traject of een protocol moet de stapper gedisciplineerd aan het lezen slaan. Immers: “Beginsel van de innerlijke ervaring: door middel van een plan buiten het domein van het plan treden.” (Bataille, 1989). Het plan opvatten om te stappen. Om een traject te volgen. Om te registreren volgens een bepaald protocol. Dit om de aandacht op een andere (nieuwe) wijze te kunnen (des)organiseren. “Lire une ville, c’est établir une certaine relation entre marcher, regarder et écrire. Et penser à elle.” (Jorge Larossa*¹).

Het traject aanhouden en het protocol volgen vragen grote discipline. Men moet tijdens het stappen en het registreren hard zijn voor zichzelf. Dergelijke ‘ascese’ is een middel dat de onthechting van de objecten zeker stelt (Bataille, 1989). Verder is er nog iets vereist, namelijk dat men ergens van afziet: “ophouden alles te willen zijn” (Bataille, 1989).

Dat alles vergroot bij de stapper de ontvankelijkheid voor geboden en verboden, normaal en abnormaal, gepast en ongepast. Het vergroot de gevoeligheid voor kansen (plekken, momenten, manieren) om buiten het regime te kunnen treden van wat zichtbaar is en zegbaar, bespreekbaar en behandelbaar.

Zij ging stappen in Antwerpen (en een paar maanden later ook in Tirana, Albanië). Volgend citaat van Coetzee vindt ze veelzeggend in dat verband: “Tegenover het denken, het bespiegelen, stel ik het vervuld zijn, belichaamd zijn, de sensatie van het

zijn – niet een bewustzijn van jezelf als een soort spookachtige redeneermachine die gedachten produceert, maar integendeel, de sensatie – een hoogst gevoelsmatige sensatie – dat je een lichaam bent met ledematen die de ruimte insteken, dat je levend bent voor de wereld.” (Coetzee, 2001). Ze herinnert zich een soortgelijke ervaring tijdens het stappen in Antwerpen. Voor een project, een experiment.

Het leek haar wel wat: stappen, steeds een zelfde traject. Op die manier tot een andere kijk op de zaak komen. Toch stond ze er wat wantrouwig tegenover. Het leek haar een verspillen van tijd. Ze had mensen kunnen helpen, een bijdrage leveren. Nu stapte ze, steeds dezelfde route, heen en terug. Het vereiste doorzettingsvermogen, concentratie en een beetje moed. Ze waren met een groep. Dat maakte dat ze is blijven stappen. De anderen deden het immers ook. Dag na dag. Langs straten, huizen, vol of leeg. Ze noteerde in haar schrift. Ze registreerde. En weer stappen. De auto's razen aan haar voorbij. Hun haast doet haar haren opwaaien. Ze loopt tussen de mensen. Ze maakt er geen deel van uit. Ze is een verrader. Ze is een indringer. Ze voelt dat de mensen naar haar kijken. Het is geen fijn gevoel. Het is hun leven, hun stad, wat heeft zij er te zoeken? Dat ziet ze de mensen denken. Ze stapt. Alleen. Door de grote stad. Soms zijn er parken. Dan herademt ze. Voor even maar. Want haar route slingert zich verder: de stad uit en de randgemeenten in. Op den duur doen haar voeten pijn. Haar gedachten dwalen steeds verder af. Ze denkt steeds minder snel. Ze voelt haar handen en vingers zoals ze langs haar lichaam bungelen. Ze voelt haar benen die zich voort bewegen naar ergens. Naar waar ze eigenlijk niet behoort te zijn. Normaalgezien. Ze voelt haar lichaam onder haar hoofd. Voor het eerst. Een hoogst gevoelsmatige sensatie. Ze is een lichaam met ledematen die de ruimte insteken. Ze laat zich gaan. Ze gooit haar gedachten los. Het is een moment van overgave waarin ze dit voelt.

In een dagboekfragment van één van haar medestudenten tijdens het stapproject te Albanië herkent ze zich in de volgende woorden: “Le temps s'écoule, lent. Le mouvement perpétuel du corps qui m'a rendu presque étrangère a moi-même, absente de mon propre corps, désincarnée. Je veux être transparente, indifférente à tout, sauf à moi-même.” (Tiphaine Illouz*²).

Ze leest de stad. Ze ontmoet de stad en ze heeft er ontmoetingen. “Maar niet als een ontmoeting met iemand, met een individuele en duidelijk afgetekende eenheid: het is een doortocht vol van indrukken en aftastingen, aarzelingen en benaderingen. In

werkelijkheid is het een nadering waar geen einde aan komt, een afspraak waarvan de plaats en misschien ook de persoon zich steeds verplaatst.” (Nancy, 2000).

In een tekst met de titel ‘Walking the city’ staat het volgende te lezen: “His altitude transforms him into a voyeur. It places him at a distance. It changes an enchanting world into a text.” (Ward, 2000). Zo voelt het ook voor haar aan alsof ze een indringer is. Vervreemd van de mensen waar tussen zij zich nog louter fysiek bevindt. Losgemaakt van zichzelf. Desintegratie. Aliëntatie: “Vreemd worden ten aanzien van het systeem van de plaatsen, ten aanzien van de ‘werkelijkheid’ en er naast gaan kijken. Deze weg is niet geprogrammeerd en de reis heeft geen doen, is geen project.” (Masschelein, 2003).

Ze schreef in haar dagboek: “Ik blijf maar stappen en nadenken. Ik weet niet meer waarom ik bezig ben met al dat stappen en registreren. Het is op zijn minst heel bevreemdend. Ik krijg vaak het gevoel dat ik onzichtbaar ben. Waar ik normaal deel uitmaak van de stroom en me bewust ben van mijn rechtmatige positie erin, krijg ik nu het gevoel boven de stroom uit te zweven, er slechts op een afstand aan deelhebbend. Het geeft me de kans om afstand te nemen van wat ik op het eerste zicht zie.” (Projectgroep CIOP, 2004).

In een dagboekfragment van Wim Cuyvers staat het volgende te lezen: “I have the feeling that the endlessly walking people in Kinshasa act as if they have a goal. Their walks and occupations seem to us so surrealistic, even ridiculous because we don’t see any goal, any purpose: probably it’s the (almost) total absence of economical activity that makes this so obvious to us. More shocking, and that is probably what our ‘discomfort’ after coming back is about, is that it confronts us with our own situation, that Kinshasa shows us the emptiness of our own behaviour.” (Wim Cuyvers*³).

Ze vond in het reisverslag van Jorge Larossa*¹ (naar aanleiding van het stapproject te Albanië) op verschillende plaatsen herkenbare fragmenten. Hieronder volgt het verhaal van Larossa dat voor haar bij het lezen erg confronterend waren, wegens het pijnlijk nabij brengen van haar eigen herinneringen. De tekst staat er zonder verdere uitleg omdat ze voor zich zouden moeten spreken. Als een getuigenis.

2.3. Getuigenis van Larossa

“Nous ne savons pas pourquoi nous allons à Tirana. Mais ce non avoir à la forme de la confiance. Marcher, il faut marcher. Il faut tracer un itinéraire pas trop précis. Seulement une direction pour les pieds. Marcher pas à pas. J’ouvre le cahier et j’écris les paroles que je veux. Sans effort. Sensation de voleur d’images, de chasseur d’instant, de ramasseur de certaines formes de beauté qui n’apparaissent belles qu’à moi. Mon regard est fatigué. Qu’est-ce que je fais moi, ici, derrière mes yeux fatigués? Mon cahier est fatigué. Qu’est-ce que je fais moi ici, derrière mes paroles sur le point de s’affaiblir?”

Enfin le fleuve. Le dépôt du fleuve. Le lieu indéfini et indéfinissable où sont déposés tout ce qui ne peut pas être transformé en marchandises. Le lieu inapproprié et inappropriable dans lequel rien ne peut s’acheter ni ne peut se vendre. Le lieu de rien. Le lieu de personne. Le lieu non indiqué par aucune fonction qui ne soit pas prendre en charge tout ce que la ville expulse, abandonne, vomit. L’unique espace réellement libre de la ville.

Mes pieds sont attrapés, mes yeux essaient de fuir d’ici, je sens que j’ai perdu la langue. Il continue de pleuvoir sur Tirana. Il pleut. Il pleut sur le terrain découvert, sur la voie du train. Il pleut sur les enfants, sur les gens qui passent, sur les gens qui attendent, sur le dépôt du fleuve. Aujourd’hui il pleut toute la journée. Il pleut sur les bunkers et sur l’aérodrome abandonné, sur les chiens et sur les policiers. Aussi sur la joie, sur la tendresse, sur l’indifférence, sur les wagons rouillés. La pluie tombe sur les murs en béton, sur les caisses de marchandises. Il pleut sur mon cahier, sur mon paquet de tabac, sur ma tasse de café. Il pleut sur le blouson de rêves, sur l’absence de rêves et sur ce cahier rempli de dessins et de mots qui disent seulement qu’il n’y a rien à rêver et que ce que nous rêvons est faux. La pluie tombe sur le cimetière et sur les fleurs en plastique du cimetière. Il pleut sur mes yeux, sur mes pieds, sur mes pas, sur ma tristesse. La pluie efface toutes ces paroles, trouble toutes ces images. Il pleut sur l’artiste et sur le philosophe. Il pleut sur ma lassitude, sur les trous pleins d’ordures et sur ces deux étudiantes qui marchent se tenant par le bras. Il pleut sur les foulards blancs des femmes, sur les sacs à dos colorés des enfants, sur les casquettes des agents de la circulation, sur les vêtements foncés des hommes, sur les tables des parcs qui déjà sont restées seules. Il pleut sur tous les personnages de ce film. Il pleut sur leurs histoires, sur celles que l’on m’a racontées et sur celles que je ignore. Il pleut sur les rencontres, sur les adieux, sur

ce côté et sur l'autre côté. La pluie tombe sur ma maison, sur la bouteille verte qui résiste à être emportée pour la courante, et sur cette femme pour laquelle je n'écris déjà ces paroles. Il pleut sur le sourire du cynique distrait et sur les yeux énormes de l'écrivain de la peur. La pluie tombe sur le passage du temps, sur l'enfant qui pédale dans le chariot, sur le canal, sur les façades de couleurs, sur les souvenirs et les espoirs. Il pleut sur cette ville qui a vaincu mes pensées, qui a détruit mes yeux, qui a sali ma langue. Les ours en peluche abandonnés sont mouillés, les émotions de la fille sensible sont mouillées, la femme qui m'a dit que j'étais parfait est mouillée.

Peut-être devrais-je laisser la caméra entre les ordures, dessous la pluie, et abandonner mon cahier dans les flaques. Mais eux, comme moi, appartiennent de ce côté. Le côté d'ici où s'écouteront ces paroles, où se verront ces images."

3. EEN PEDAGOGIE(K) VAN ERVARINGEN

A. Ervaringen geven te denken

3.1. Ervaringen gebeuren

"Non pas ce qui arrive, mais ce qui nous arrive." (Larossa, 1998).

Ervaringen overkomen je. In haar geval overkwamen ze haar tijdens en na het lezen van bepaalde teksten en bepaalde steden. Ervaringen gebeuren aan je. Je hebt er geen vat op. Je weet niet waar ze precies een begin nemen en al zeker niet waar ze zullen eindigen. Als ze al ooit eindigen.

Ons leven zit vol gebeurtenissen. Maar tegelijkertijd is er weinig dat (aan) ons gebeurt (Larossa, 1998). De ervaringen van het lezen (bij Larossa: l'expérience de la lecture) is een gebeuren dat slechts in zeldzame omstandigheden plaatsheeft. Het gaat om iets dat ontsnapt aan de orde van oorzaken en gevolgen. De ervaring leidt ons weg naar datgene wat niet te voorzien was: "L'expérience de la lecture (...) ne peut pas être causée, ni anticipée comme un effet à partir de ses causes. (...) On ne peut pas en anticiper le résultat, l'expérience de la lecture est intransitive: ce n'est

pas le chemin vers un objectif pré-vu, vers un but que l'on connaît à l'avance, mais vers l'inconnu, vers ce qu'il n'est pas possible d'anticiper et de pré-voir" (Larossa, 1998).

Het is door het aangaan van een intieme relatie met de tekst of met de stad (tijdens het lezen) dat haar ervaringen te beurt vielen waarvan ze de omvang nog steeds niet kan vatten. Het gaat om het aangaan van een relatie die losstaat van eender welk (op voorhand kenbaar) doel of resultaat. Immers: "Si nous lisons dans le but d'acquérir des connaissances, après la lecture nous savons quelque chose que nous savions pas auparavant, nous avons quelque chose que nous n'avions pas avant, mais nous restons le meme qu'avant, rien ne nous a modifiés. Et cela n'a rien avoir avec la connaissance. (...) Nous savons beaucoup de choses, mais ce que nous savons ne nous fait pas changer" (Larossa, 1998). Wanneer ze de tekst of de stad leest met als doel het vergaren van kennis, dan kan het best zijn dat zij daardoor meer weet dan even tevoren. Echter, zichzelf blijft dezelfde als tevoren, niets heeft haar veranderd.

Het viel haar oneindig moeilijk maar ze wilde lezen zonder haar weg te programmeren. Want het is pas als we aanvaarden dat de tocht zonder project is: "een tocht naar daar waar men niet meer weet waar men is" (Rancière, 1990), dat er dingen aan ons kunnen gebeuren. Pas dan kunnen we de grens annuleren tussen wat we weten en wat we zijn, tussen hetgeen gebeurt en hetgeen aan ons gebeurt (Larossa, 1998).

3.2. Ervaringen zijn ogenblikken

Het lijkt haar aartsmoeilijk om te beschrijven wat een ervaring is. Het onbeschrijflijke van de ervaring is, zo denkt ze, net het hart ervan. De onzegbare ervaring, zo schrijft Bataille, is het tot vraag maken (op de proef stellen), in koorts en angst, van wat een mens weet van het feit dat hij is. Welk begrip hij in deze koorts ook moge ontvangen, hij kan niet zeggen: 'Dit heb ik gezien, wat ik zag is zo.'. Hij kan slechts zeggen: 'Hetgeen ik zag onttrekt zich aan het verstaan.' (Bataille, 1989).

Ze kan misschien beter proberen mee te geven wat het met haar doet. Een ervaring maakt dat ze van zichzelf ontrukkt wordt. Een val in de diepte. Vervreemd van

zichzelf, van haar doen en denken. Alles verliezen. Overgave. Geen woorden meer. Misschien enkel nog beelden. En zelfs dat valt haar oneindig moeilijk. Bataille omschrijft het naar haar mening erg treffend in volgend citaat: “Momenten van een verlamdende, onverklaarbare angst, van uiterste vermoeidheid, van razende, redeloze woede. Een aanblik of een geluid dat verbijstert. Visioenen, stemmen. Het zijn steeds ogenblikken: nietiger, vluchtiger, lichter en onbeduidender kan het zijn niet zijn dan in het opslaan van het oog, in de knippering, de oogwenk. Ogenblikken, tussen de tijden in, losgeslagen, zonder verbinding met een ‘eerst’ of een ‘straks’, diep alleen.” (Bataille, 1989).

Verder is het voor haar duidelijk dat ervaringen niet voortkomen uit een openbaring, evenmin wordt er via de ervaring iets geopenbaard. De ervaring openbaart niets en kan geen geloof stichten, noch eruit voortkomen. Ervaringen brengen geen enkele geruststelling met zich mee (Bataille, 1989).

“Ervaring noem ik de reis naar het einde van het menselijke mogelijke.” (Bataille, 1989).

3.3. Ervaringen verhinderen dat je dezelfde blijft

“Ik wilde alles zijn: wanneer ik bezwijm in deze leegte, maar mijn moed bij elkaar rapend, tegen mijzelf zeg: ‘Ik schaam me dat ik alles heb willen zijn, want dat was slapen, zo zie ik nu in’, vanaf dat moment begint een bijzondere ervaring.” (Bataille, 1989).

De ervaring zorgt ervoor dat ze niet dezelfde kan blijven. Het doet iets met haar. Het gegevene verdwijnt niet maar komt in een ander, nieuw licht te staan (Masschelein, 2002). Cees Noteboom schrijft: “Het geheime en onbewuste doel van sommige reizen is de reiziger in totale verwarring brengen, hem zo van zijn eigen afkomst te vervreemden dat het lijkt of het eigen bestaan een schimmige aangelegenheid is, waarin je maar met moeite terug zult kunnen keren. Dan pas ben je echt weggeweest, zozeer ergens anders dat je er misschien wel anders van geworden bent.” (Noteboom, vermeld in Masschelein, 2002).

In een interview vertelt Foucault over de ervaring als zijnde iets waaruit men veranderd te voorschijn komt (Foucault, 1985). Hij vindt het een verdienste van de ervaring dat deze het subject aan zichzelf ontrukkt, dat deze mensen van zichzelf losmaakt en hen verhindert steeds dezelfde te zijn. Verder schrijft hij dat een ervaring waar is noch onwaar, ze is altijd een fictie. Een ervaring is niet iets waars, maar ze is een realiteit geweest.

Voor haar heeft het lezen van onder meer 'Wachten op Godot' (Beckett, 1988) voor een ervaring gezorgd. Alsook het stappen in Antwerpen en Albanië (Tirana). Er is iets gebeurd, dat niet te voorspellen was. En deze ervaring heeft haar dingen getoond over zichzelf die haar niet meer loslaten en die haar in zekere zin veranderd hebben. Ze keek naar tekst, de personages en tegelijk keek ze naar zichzelf, ze keek als het ware in een spiegel. Of ze dat nu wil of niet, de gedachten die in haar opkomen ten gevolge van het lezen van de tekst blijven haar achtervolgen. Het is onmogelijk voor haar om te doen alsof die ervaring of die gedachten haar niet te beurt zijn gevallen. De weerspiegeling (van zichzelf en van anderen) is onomkeerbaar en in die zin een realiteit geweest die haar veranderd heeft.

De weerspiegeling (van zichzelf/ anderen in de tekst van Beckett, de inwoners van Antwerpen, de machtelozen te Tirana) is dus een soort van vervreemding waardoor men tegelijk op zichzelf wordt teruggeworpen. De weerspiegelingen leiden als het ware in een onbewaakt moment (ogen-blik, oog-wenk) tot bespiegelingen. Het is alsof men door datgene dat op het netvlies valt (tekst, beeld) wakker schrikt. Vervolgens komt men tot overwegingen over het geziene. Van een reflectie (weerspiegeling) naar een reflexie (bespiegeling) in één enkel ogen-blik. De ervaring heeft volgens Foucault de taak het subject aan zichzelf te ontrukken, zodanig dat het dat niet meer is, of helemaal anders is dan zichzelf, tot zijn zelfopheffing en desintegratie toe (Foucault, 1985).

Dat doet haar denken aan wat Foucault elders schrijft over de 'zorg voor het zelf': "Epimeleia heautou, c'est le souci de soi-même, c'est le fait de s'occuper de soi-même, de se préoccuper de soi-même. (...) Le souci de soi-même est une sorte de aiguillon qui doit être planté là, dans la chair des hommes, qui doit être fiché dans leur existence et qui est un principe d'agitation, un principe de mouvement, un principe d'inquiétude permanent au cours de l'existence." (Foucault, 2002). De 'zorg voor het zelf' voorziet een naald die het comfort van onze redelijkheid, overzicht en controle kan doorprikken. Het voorziet een permanente ongerustheid in ons bestaan.

Wakker schrikken naar aanleiding van teksten en/ of beelden komt naar haar mening aardig in de buurt.

Dat pleziert haar. Ze schept er voldoening in dat agitatie naar boven kan komen en het comfort van mensen (waaronder dat van haarzelf) op de helling kan zetten. Het is vervelend penetrant. Het schudt dooreen. Het doorboort elke vorm van rust. Het trekt haar ongelooflijk aan. Een vreemd soort sadisme vervult haar met het besef dat ze leeft, dat mensen leven.

Ze denkt terug aan een recente ervaring. Een jaar na Antwerpen en Albanië waren opnieuw studenten vertrokken voor een stapproject. Deze keer naar Kinshasa. Ze ging kijken naar hun toonmoment/ presentatie. Ze had haar schrift mee waarin ze ook tijdens haar tochten te Antwerpen en Albanië had geschreven. Zoals te verwachten kwamen de ervaringen van toen in alle hevigheid terug.

Ter plekke schreef ze volgend fragment:

“Ik moet een krop wegslikken, meermaals. Wat heb ik vandaag gedaan? Wat doen wij verdomme de godganse dag? Men geeft uitleg. Ik heb moeite de mensen recht in de ogen te kijken. Ik weet wat ik er ga zien. Ik zoek een hoek op. Twee stukken muur. Dan heb ik enkel dat om naar te kijken. Alles hindert. Het pleziert me. Maar alles hindert.”

Naderhand stuurde ze de volgende e-mail naar de begeleider van de stapprojecten.

“Vandaag naar de tentoonstelling van Kinshasa geweest. Zo ongelooflijk overweldigend. Ik ben er nog altijd niet goed van. De beelden van Kinshasa. Absurd. Shockerend. Het vuil dat er lag, het lawaai en de stank grepen me naar de keel. Kijken en lezen werd bemoeilijkt, gehinderd. Het trekt me aan. Ik was zodanig aan het kijken, als verdoofd. Plots loop ik tegen een blikje. Het onverwachte harde geluid doet me schrikken. Ook dat nog. Het geneert, omdat mensen opeens naar me kijken. Dat overkomt me, nu ik daar in al mijn kwetsbaarheid sta, met enkel de goesting om een potje te huilen omwille van het verlies aan controle, zekerheid, stabiliteit. De indruk niet langer vol te houden dat ik alles onder controle heb. Het hindert. De stank hindert. Het lawaai al zeker. Ik moet een schreeuw onderdrukken. Ik wil luid schreeuwen. Om de harde muziek te overstemmen met geluiden uit mijn hoofd. Het vuil op de vloer hindert. Ik heb zin tegen het blikje te stampen, zo hard als

ik kan. Tegen al dat vuil te stampen. Zodat het rondvliegt. Zodat ik met mijn innerlijk opwellende explosie een blijf zou weten. Ik heb het gevoel op ontploffen te staan. Mijn buik is zo vol. Mijn hoofd is vol. Mijn hart is hol. Mijn armen en benen zwaar. De beelden de teksten 'wat heb jij vandaag gedaan?' de films de geur de stank de muziek het lawaai het vuil de obstakels de emoties de frustratie de onmacht de herkenning de citaten 'Overal zijn er smeulende vuilnisbeltjes. Ik zet mij neer op het stoffige zand van de straat om dit te registreren. Een vrouw komt naar me toe en zegt dat het VUIL is om op de grond te zitten!' de woorden de stank het vuil de reclame 'Daar sta je dan, zonder belwaarde!' de muziek mijn hoofd mijn lichaam. Ik heb mezelf er moeten wegrukken. Gebiologeerd zijn. Eindelijk buiten. Back to normal? Verademing. De stilte gonst erg luid in mijn oren. De frisse lucht duwt de geur van verbranding nog dieper mijn luchtwegen in. Ik struikel over de afwezigheid van obstakels. Ongemakkelijk zijn. Van zodra ik buitenkwam miste ik het al. Angst de ervaring te verliezen. Een vreemde voor mezelf, ver van mezelf ontruikt en tegelijk nog nooit zo dichtbij..."

3.4. De ervaring geeft te denken

Ervaringen geven te denken. Van weerspiegeling naar bespiegeling in één enkel ogen-blik. Ze denkt aan een fragment van Coetzee: "We zwichten voor de omhelzing van een vreemdeling of geven ons aan de golven; gedurende een oogwenk verslapt onze waakzaamheid; we slapen; en als we wakker worden heeft ons leven geen richting meer. Wat zijn dit voor oogwenken, waartegen een eeuwige en onmenselijke waakzaamheid het enige verweer is? Zouden het niet de spleten en de kieren kunnen zijn waardoor een andere stem of andere stemmen zich in ons leven laten horen? Met welk recht sluiten we daar onze oren voor?" (Coetzee, 2003).

Dit denken is voor haar niets anders en niets meer dan de activiteit waarmee ze een antwoord zoekt op de ervaring, een wijze om er mee om te gaan. Jan Masschelein schrijft: "Er wordt iets meegedeeld, men maakt iets mee en de vraag is: 'Wat zegt het ons?', 'Wat wordt ons in de ervaring gevraagd?', 'Wat hebben wij met die dingen en anderen te maken en wat hebben zij met ons te maken?', 'Hoe kunnen we antwoorden?'. De activiteit van het denken is dus ook iets anders dan het zoeken naar verklaringen." (Masschelein, 2002).

Antwoorden naar aanleiding van de ervaring is naar haar aanvoelen een verantwoordelijkheid. Het gaat hierbij om het zoeken naar de 'juiste' woorden en/ of gebaren die tonen dat er een toekomst is, die niet slechts bestaat uit het herhalen of conserveren van wat er reeds is: "This response has a certain public character and could be seen as finding a 'right' answer, whereby 'right' is referring to an answer which allows that something-(new-)happens-to-us, that there is a future which is not just a repetition or conservation of the given. (...) It's about making visible what is already visible by a small gesture." (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

Het gaat (onder meer bij 'Wachten op Godot', Antwerpen, Albanië, tentoonstelling Kinshasa) om een uitnodigend gebaar, een uitnodiging tot denken. Het betreft "an invitation to displace one's gaze" (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003). De 'juiste' woorden en gebaren bieden (een uitnodiging tot) kritisch denken. Stefan Hertmans (Hertmans, 2002) omschrijft dit kritisch denken niet als het politiek correcte denken dat zichzelf sowieso voor verlicht houdt, maar als het onzekere denken dat tastend en twijfelend en moeizaam zichzelf bijlichtend het verstand weet te mobiliseren.

3.5. Ervaringen zijn e-educatief

Ervaringen die te denken geven, hebben naar haar mening een bijzondere educatieve kracht. Wat zij daar onder verstaat, gaat terug op de oorspronkelijke betekenis van het woord e-ducere: wegvoeren en wegleiden uit. Naar haar mening is het niet toevallig dat de betekenis van e-ducere 'wegleiden/ wegvoeren uit' is, eerder dan 'wegleiden/ wegvoeren naar'. Wanneer we vasthouden aan de oorspronkelijke betekenis van e-ducere kunnen we zowel het lezen als het denken als educatieve praktijken beschouwen. Niet 'in de richting van' een welomschreven eindpunt, maar weggeleid 'uit' het kleine en bewaakte nest, de wereld in. Naar datgene wat niet te voorzien was, een niet te beëindigen tocht waarbij het subject weggeleid wordt uit alles waarmee het op intelligibele wijze verbonden was.

B. Een pedagogie(k) van overgave

3.6. Planning en controle als ontkennen van de sterfelijkheid

Zoals reeds aangegeven wordt alles wat niet behandelbaar is in de moderne functionalistische bureaucratie beschouwd als verwerpelijk. Er is sprake van obsessief voorkomen van – vermeende – hinder en overlast. Het bevalt haar niet. De overdreven liefde voor planning en controle gaat zover dat men zelfs de dood (en de daarmee samenhangende aspecten) probeert onder controle te brengen.

“Planning doet er alles aan elk conflict, elke confrontatie, elke frictie en elk daaruit voortvloeiend inzicht te ontwijken. De dood is de grootste verstoring van het leven. Het geplande leven mondt uit in een niet te plannen, maar zekere dood; het willen plannen van de dood betekent het streven naar het vermijden van de ultieme en meest wezenlijke confrontatie. (...) Planning is een normerende act van ontkenning of hoogstens van verzet, een daad van niet-acceptatie.” (Cuyvers, 2005).

Ze herkent het vermijden van de ultieme en meest wezenlijke confrontatie bij zichzelf en bij anderen. Mensen kennen een uiterst problematische omgang met (hun) sterfelijkheid. Ze houden zich voor dat ze alles kunnen controleren en rationeel benaderen. Het feit dat ze spreken over ondernemende en productieve houding tot het zelf en de andere, een professioneel planningsproces waarvan alle stappen transparant kunnen gemaakt worden, geeft aan dat mensen vertoeven in een soort van aangename illusie dat ze het allemaal in de hand hebben. Wanneer ze geconfronteerd worden met elementen die deze illusie bedreigen, gaan ze die uit de weg. Zoals men een kerkhof niet betreedt, men doet alsof het er niet is, tenzij een bezoek dat noodzakelijk maakt, tenzij men er duistere zaken af te handelen heeft. Hetzelfde met ondergrondse parkings. En eigenlijk geldt hetzelfde ook ten aanzien van kelders: “een totaal overzicht is in het donker niet mogelijk” (Cuyvers, Gerets & Vandermarliere, 1995).

Alle elementen van het leven die met de dood van doen hebben, worden van het leven afgezonderd in rustige en stille oorden (ze denkt aan kerkhoven, maar ook aan bejaardentehuizen). Het lijkt er op dat wij mensen ons ver van de dood willen verwijderen, in ruimtes en situaties waar het aangenaam vertoeven is, waar onze gedachten kunnen wegdrijven van onze somberste en tegelijk meest realistische inzichten.

De vanzelfsprekendheid waarmee zij dergelijk vermijdingsgedrag aanvaardt, stoort haar. Ze denkt aan de foto's op de kast. Dode mensen, gestorven vrienden en familieleden. Er is geen foto bij waarop niet gelachen wordt. Het laatste beeld dat wij van onze gestorven dierbaren hebben, is een foto van een vrolijk moment, nog niet zo heel lang geleden. Cuyvers schrijft hierover: "Alsof het eropaan komt te bewijzen dat de overledene tot op het moment van de dood niets met de dood van doen had. De dood wordt dan gezien als een toevalligheid, een schandelijke vergissing, de dood wordt ontkend." (Cuyvers, 2005).

3.7. De dood zit (ook voor mensen) doorlopend in het leven

Ze begrijpt het niet. Is het niet zo dat de dood en het einde onlosmakelijk verbonden zijn met het leven? Immers: "Wij zijn niet alles, wij hebben zelfs maar twee zekerheden in deze wereld: dat wij niet alles zijn en dat wij sterven." (Bataille, 1989).

Ze weet natuurlijk dat de dood zelf iets gewelddadig is en agressief. Het is zoals Cuyvers schrijft "het meest schokkende wat we kennen" (Cuyvers, 2005). En toch voelt ze zich aangetrokken tot wat de Franse schrijver Céline hierover schrijft: "De dood laat me nooit los. Elke seconde van mijn leven heb ik hem gezien en zie ik hem, binnen in mezelf en tegenover me. Iedereen die met me praat is in mijn ogen een dode; een dode die om zo te zeggen uitstel heeft gekregen; iemand die toevallig een ogenblikje leeft... Met verbazing en ironie constateer ik dat de meeste mensen er geen enkel vermoeden van schijnen te hebben dat ze dood zijn, of zo goed als. Dood vanaf hun geboorte... Al die politici, al die geleerden, al die literatoren, die handelen en normaal voelen, alsof ze werkelijk leven, alsof de worm van de verrotting niet al in ze zit, vanaf hun eerste kreet, vind ik belachelijk. En erbarmelijk. Verwaande blinden, die vlak langs een afgrond lopen..." (Céline, vermeld in Cuyvers, 2005).

Dat alles brengt ons er onder meer toe onszelf, de mensen, als onderscheiden te zien van die andere levende wezens, de dieren. Immers: voor mensen zit de dood niet doorlopend in het leven, zoals dat bij dieren wel het geval is. Immers: mensen kunnen plannen en controleren en kennen een soort van gebod zich niet te laten

gaan. Ze denkt aan verschillende fragmenten uit een boek van Coetzee, namelijk het boek 'Dierenleven'.

Zo is er het fragment waarin een professor de gastspreker onderbreekt om het volgende te zeggen: "Om die reden wil ik aanvoeren dat sterven voor een dier iets is wat gewoon gebeurt, iets waartegen misschien verzet van het organisme bestaat, maar geen verzet van de ziel. (...) Voor dieren zit de dood doorlopend in het leven. (...) Dieren leven en dan sterven ze: dat is alles." (Coetzee, 2001).

Een stukje verder maakt ook het faculteitshoofd een opmerking: "Je kunt een jonge stier niet uitleggen dat zijn leven wordt gespaard, net zomin als je een kever kunt uitleggen dat je hem niet zult doodtrappen. In een dierenleven gebeuren de dingen gewoon, ten goede of ten kwade." (Coetzee, 2001).

De gastspreker reageert hierop met volgende woorden: "Dieren hebben geen bewustzijn dat wij als bewustzijn zouden erkennen. Geen besef, voor zover we kunnen nagaan, van een ik met een geschiedenis. Wat mij zorgen baart, is wat er meestal op volgt. Ze hebben geen bewustzijn, dus. Dus wat? Dus dan staat het ons vrij ze voor onze eigen doeleinden te gebruiken? Dus dan staat het ons vrij ze af te maken? Waarom? Wat is er zo bijzonder aan de vorm van bewustzijn die we erkennen, dat het doden van iemand die deze bezit een misdaad wordt, terwijl het afmaken van een dier onbestraft blijft?" (Coetzee, 2001).

Ze vraagt het zich af. Wat is er zo bijzonder aan de vorm van bewustzijn die we erkennen? Is het dat we ons willen distantiëren ten aanzien van de dieren? Willen we aan onze minachting ten opzichte van het lagere wezen van het dier een legitimatiegrond geven? Een rechtvaardiging naar voor halen waardoor we met een onaangetast geweten door het leven te kunnen stappen?

Bataille (1989) geeft aan hoe de ideale mens, die de incarnatie van de rede is, vreemd blijft aan de dood. Verder beschouwt hij de dood als een gegeven dat de mens in de dierlijkheid terugwerpt. Ook Walter Benjamin denkt er het zijne van: "In het gevoel van afkeer van dieren overheerst de angst om bij aanraking door hen herkend te worden. Wat diep in de mens voor ontzetting zorgt, is het duistere bewustzijn van iets dat in hem leeft wat het weerzinwekkende dier zou kunnen herkennen. Alle afkeer is oorspronkelijk afkeer voor aanraking." (Benjamin, 1994).

Ze moet onmiddellijk denken aan een fragment van Canetti dat haar bij het lezen telkens opnieuw raakt. Het betreft de afkeer voor aanraking: “Voor niets is de mens meer beducht dan voor aanraking door iets onbekends. Hij wil zien wat naar hem grijpt, hij wil het herkennen of op zijn minst kunnen thuisbrengen. Overal gaat de mens de aanraking door een vreemd element uit de weg. (...) Alle afstanden die de mensen om zich heen geschapen hebben, zijn door deze aanrakingsvrees ingegeven. Men sluit zich in huizen op waarin niemand mag binnenkomen, slechts daarin voelt men zich ten dele veilig. (...) Deze weerzin tegen de aanraking verlaat ons ook niet wanneer we ons onder de mensen begeven. De manier waarop we ons op straat, tussen veel mensen, in restaurants, in treinen en autobussen bewegen, wordt door deze vrees ingegeven. Zelfs daar waar we heel dicht naast anderen staan, ze nauwkeurig kunnen waarnemen en taxeren, vermijden we als het enigszins kan een aanraking met hen. (...) De promptheid waarmee men zich voor een onopzettelijke aanraking verontschuldigt, de spanning waarin deze verontschuldiging wordt afgewacht, de heftige en soms agressieve reactie wanneer ze uitblijft, de afkeer en haat die men jegens de ‘boosdoener’ voelt, ook als men er in het geheel niet zeker van kan zijn dat hij het is –dit hele complex van innerlijke reactie tegen de aanraking door een vreemd element bewijst door zijn buitensporige labiliteit en geprikkeldheid dat het hier iets zeer kwetsbaars betreft dat diep in de mens voortdurend waakzaam is en hem nooit meer verlaat zodra hij de grenzen van zijn persoon eenmaal heeft vastgesteld.” (Canetti, vermeld in Masschelein & Simons, 2003).

3.8. De dood: (g)een taboe voor kinderen?

Coetzee schrijft: “En uiteraard trekken kinderen over de hele wereld heel vanzelfsprekend met dieren op. Zij zien geen enkele scheidslijn. Dat is iets wat hun moet worden bijgebracht, net zoals hun moet worden bijgebracht dat er niets op tegen is om ze te doden en op te eten.” (Coetzee, 2001).

De suggestie dat kinderen minder problemen hebben met duistere (vuile) aangelegenheden, zoals in de inleiding wordt vermeld naar aanleiding van wat Walter Benjamin schrijft over speelgoed, komt hier opnieuw aan de oppervlakte. In dit geval hebben ze er weinig tot geen problemen mee om door de

(weezinwekkende) dieren herkend te worden. Bijgevolg kunnen ze, beter dan volwassenen, aanvaarden dat ook voor hen de dood doorlopend in het leven zit.

Kunnen kinderen beter om met hun sterfelijkheid? Is het opzoeken van ruimtes waar onze gedachten kunnen wegdrijven van de somberste en meest realistische inzichten aangeleerd? Kunnen kinderen gerust spelen op een kerkhof, in een ondergrondse parking, in een kelder? Is dit voordat de volwassenen er zich mee gaan moeien? Trekken ze er, als ze heel klein zijn, soms heen omdat ze het zien als een plek zoals alle andere plekken? Of trekken ze er heen omdat ze al heel jong aanvoelen dat het net niet plekken zijn als alle andere plekken? Het zijn vragen die naar haar aanvoelen uiterst interessant zijn, maar ze weet er geen antwoord op. Het houdt haar bezig.

3.9. Zich laten gaan (in het erotische moment)

De vroegste verboden en taboes hadden volgens Bataille vrijwel zeker te maken met de houding van de mens tegenover de dood (en de doden) en waarschijnlijk tezelfdertijd of iets later ook met de seksuele activiteit (Cuyvers, Gerets & Vandermarliere, 1995). Ze vermoedt een zekere maar alsnog onduidelijke samenhang tussen deze twee taboesferen.

Het valt haar om te beginnen op dat kinderen opnieuw minder last lijken te hebben van zo een verbod of taboe. Het kan best dat kinderen deze taboes (uiterst snel leren) kennen, maar ze kennen een minder problematische omgang met taboes dan volwassenen. Ze denkt terug aan één van haar eerste vakken aan de universiteit waar ze leerde over de verschillende psychoseksuele stadia volgens Erikson (gebaseerd op eerdere inzichten van Freud). Het betreft volgende stadia: orale fase, anale fase, oedipale fase, latentiefase en genitale of fallische fase. Ze weet nog hoe ze ook toen gegrepen werd door de vraag of de aantrekking van kleine kinderen tot uitwerpselen en tot piemels voortkomt uit het feit dat zij deze (nog) beschouwen als dingen net als de andere dan wel uit het feit dat zij (reeds) ervaren dat het net niet dingen zijn als alle andere. Opnieuw moet ze een antwoord schuldig blijven.

Voor volwassenen zit één en ander dat te maken heeft met de erotische ervaring nog steeds in een taboesfeer. Zoals aan tafel niet gesproken wordt over het masturberen

van de dochter, dat past niet. Het zich verliezen in de erotische ervaring gebeurt in de eigen kamer of op een plek waar niemand het kan horen en/ of zien.

Ze denkt aan de stelling van Bataille dat de erotiek de goedkeuring van het leven tot in de dood is. Zou het kunnen dat mensen in het erotische moment een glimp opvangen van hun eigen sterfelijkheid? Ze verliezen zichzelf in een moment van uiterste kwetsbaarheid. Zou om die reden het erotische moment nog steeds samengaan met fluistertoon en geijkte ruimtes. Dit is: tenzij men daar uitdrukkelijk wenst van af te wijken, door luid uit te roepen dat men twee keer per dag masturbeert of te kicken op seks op openbare plaatsen. In alle geval lijkt het haar duidelijk dat de menselijke samenleving inderdaad grote moeite heeft om het samenvallen van leven en dood in het erotische moment te aanvaarden (Cuyvers, 2005).

Geconfronteerd worden met het erotische moment: ondanks het genot en het plezier krijgt men soms het gevoel dat men zich heeft overgeleverd aan een gevaarlijk moment van controleverlies. Het gevoel dat men zich heeft laten gaan. Bovendien is er de angst: de angst dat de ander niet zou kunnen stoppen als daar eventueel een nood toe zou bestaan. Puur fysiek is het, voor een vrouw althans, moeilijk te verhinderen. Onmogelijk om overzicht te houden en rust te vinden.

Ze herinnert zich een citaat van Fowles, aangehaald door Laurens ten Kate, waarin ze zichzelf tegen wil en dank herkent: “‘Ik ben mezelf oneindig vreemd.’; ‘Dat gevoel heb ik ook gehad. Het komt omdat we gezondigd hebben. En niet kunnen geloven dat we gezondigd hebben.’ Ze sprak alsof ze in een eindeloze nacht keek.” (Fowles, vermeld in ten Kate, 1994). Ze herkent in het citaat het gevoel van de zonde. Hartstocht gaat hier gepaard met schuldbesef. Verder schrijft ten Kate: “De leegte van hun daad maakt dat beiden in hun ontmoeting een zonde zien, niet alleen tegen de wet, de regel of de zede, maar tegen zichzelf: tegen hun zich-zelf zijn: tegen al wat hun lief is, tegen alles wat zij hebben opgebouwd (dat wil zeggen: tegen de wet, de zede waarmee zij zichzelf noodzakelijk verbonden hebben, die zich in hen gevestigd heeft en die zij in zekere zin zelf zijn).” (ten Kate, 1994).

De innerlijke ervaring van de erotiek vraagt van diegene die haar ondergaat een even grote gevoeligheid voor de angst die aan het verbod ten grondslag ligt, als voor het verlangen dat leidt tot de overtreding ervan (Cuyvers, Gerets & Vandermarliere, 1995).

3.10. Overgave als de dood weer bij het leven betrekken

Het gaat bij de erotiek niet om het exces op zich, maar om het spel waarbij regels en overtredingen elkaar opvolgen (Cuyvers, Gerets & Vandermarliere, 1995). Het erotische moment is één van de meest herkenbare manieren om het verbod zich niet te laten gaan te overtreden. Het is de meest herkenbare vorm van de overgave. “It is ambivalent. It is a pregnant death, a death that gives birth” (Dentith, 1995). Dat is precies wat het is, vindt ze. Het sterven van een zwangere dood. Het zich overgeven is een e-ducatief moment van verlies en verwachting, “a constitutive loss” (Butler, 2003). Laurens ten Kate schrijft het volgende: “Het is een vreemde gave: men ‘krijgt’ immers niets en blijft met lege handen achter – precies deze lege handen ontvangt men, dat is de vervoering die Bataille op het oog heeft.” (ten Kate, 1994).

Zichzelf geven aan de overgave betekent ook een besef van sterfelijkheid aan de dag leggen. Mensen kennen zoals hoger reeds beschreven een uiterst problematische omgang met (hun) sterfelijkheid. Nochtans, zo schrijft ten Kate verder, komt het er volgens Blanchot op aan zichzelf als stervende aan de ander te presenteren en voortdurend zelf het sterven te benaderen. Dat is de basis van elke privé- (erotische) en openbare verhouding.

Dat mensen het moeilijk hebben met hun sterfelijkheid frustreert haar. Te meer omdat ook zij blijft worstelen met het eventueel niet problematisch zijn van haar sterfelijkheid. Vandaar, denkt ze, kennen mensen een al even problematische omgang met het zich overgeven, verlies aanvaarden, loslaten, waakzaamheid laten verslappen.

Haar ongenoegen hieromtrent wekte bij haar interesse voor de architectuur van Cuyvers en zijn streven de dood weer bij het leven te betrekken (Cuyvers, Gerets & Vandermarliere, 1995). Ze ziet er het e-ducatieve van in. Het idee trekt haar aan de dood een zekere alledaagsheid terug te geven. Vanuit de diep gewortelde frustratie dat ook zij tot voor kort het niet meer dan normaal vond dat er steeds meer wezenlijke aspecten (met name die aspecten van het leven die met de dood van doen hebben) uit het dagelijkse leven werden verwijderd. Cuyvers schrijft in navolging van Loos: “Architectuur is slechts kunst als het zich inlaat met de overgang

van leven naar dood, architectuur is slechts kunst in die gevallen waar het de overgang van leven naar dood thematiseert.” (Cuyvers, 2005).

Overgave is voor haar het zichzelf als stervende aan de ander presenteren. Een zwangere dood sterven. Er is geen geruststelling. Men blijft met lege handen achter: “Het voorbehoudsloze en doelloze zelfverlies (de mens treedt buiten zichzelf zonder in dit ‘buiten’ een nieuwe staat van zelf-zijn, een nieuwe ‘ipséite’ te ontmoeten) ontstaat middenin de angst, iets dat Bataille probeert aan te duiden in de begrippen ‘gave’ en ‘overgave’.” (ten Kate, 1994).

C. Een pedagogie(k) van wachten

3.11. Wachten als het sterven van een zwangere dood

Het zichzelf overgeven aan het wachten is naar haar mening een soort van “pregnant death, a death that gives birth”. Durven wachten is verlies en verwachting. Durven wachten is alles overstijgen waarmee men op intelligibele wijze verbonden was. Wachten is volgens haar een manier van de juiste woorden en/ of gebaren vinden die tonen dat er een toekomst is, die niet slechts bestaat uit het herhalen of conserveren van wat er reeds is. De wereld wordt hierbij uitgebeeld, maar niet werkelijk veranderd (Simons, 1996). Het gaat over “making visible what is already visible by a small gesture” (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003).

Durven wachten is overgave, een verlies en tegelijk verwachting. Het is een beetje de dood weer bij het leven betrekken. Ze probeert zich haar eigen ongemak voor de geest te halen wanneer ze moet wachten.

Ze kijkt rond. Waakzaam. Druk bezig te bedenken waarom ze het recht heeft er te staan, alleen. Juist, ja, ze wacht op iemand. Ze kijkt links. Is hij al op komst? Ze kijkt rechts. Zou hij van ginder komen misschien? Ze wacht. Ze wacht op iemand. Zouden de mensen dat weten? Hoe toon je dat je wacht op iemand? Ze wil het graag duidelijk maken. Tussen de mensen is de wachtende immers een vreemde. Van de gang van zaken is zij, die wacht, uitgesloten. Zo voelt het toch aan. Laten zien dat ze niet zomaar staat te wachten. Ze wacht op iemand. Ostentatief op haar klok kijken.

Dan zien de mensen dat ze nakijkt of hij wel nog op tijd is. Dat ze het wachten spoedig wil gaan beëindigen. Dan geeft ze de indruk dat ze er niet de hele dag kan staan. Dat, als de persoon in kwestie niet snel opdaagt, ze de intentie heeft te vertrekken. Weg van het wachten. De GSM er even bijnemen. Misschien heeft hij gebeld. Bewijzen dat men er niet voor aap staat. Een bericht met een verontschuldiging dat het vijf minuutjes later zal zijn, rechtvaardigt opnieuw haar daar staan, alleen. Ze gaat aan de overkant wachten. Wie zal wie eerst zien, vraagt ze zich af. Zij wacht het liefst aan de overkant van de straat. Om zeker waakzaam te zijn. Zo kan ze een goede reactie voorbereiden. Of een goede eerste zin. Geen plotse verrassingen voor haar. Walter Benjamin zegt: "Van ons tweeën moest ik echter, koste wat het kost, de eerste worden, die de ander ziet." (Benjamin, 1994). Als er mensen in haar buurt komen staan voelt ze zich ongemakkelijk. Moeten zij ook wachten? Waarom dan zo dichtbij? Ze gaat zelf wat verderop staan. Op die manier heeft ze opnieuw ruimte om zich heen. Opnieuw overzicht.

Durven wachten is dat allemaal opgeven. Aanvaarden dat het wachten haar wankel en onweerlegbaar kwetsbaar maakt. Naakt en al helemaal een vreemde indringer. Vreemd omdat het voor buitenstaanders niet te begrijpen valt dat ze haar waakzaamheid laat verslapen. Zich geven aan het wachten is zwanger doodgaan. Verlies en verwachting. Geen duidelijke reden of rechtvaardiging van haar daar zijn. Verlies van redelijkheid. En dus opgeven van veiligheid. Niet te begrijpen. De handen in de lucht gooien. Een quasi wanhopige reflex veroorzaakt door het niet kunnen volhouden van de controle over de zaak. Uit handen geven. Diep verlies lijden. Sterfelijk zijn. Als men zich aan het wachten overgeeft, dan ziet en hoort men andere dingen dan gewoonlijk. Het schijnt haar toe dat er een toekomst is, die niet slechts bestaat uit het herhalen of conserveren van wat er reeds is. Iets nieuws kan (haar) gebeuren. Bevrijdend. Een opening naar een andere wereld. Een opening naar een andere manier van in leven zijn.

De eerder spontane beschrijving van wat wachten is, wordt in het onderstaande verder uitgediept. Meer in het bijzonder wordt de relatie onderzocht van de overgave aan het wachten met de pedagogiek en pedagogische verhoudingen.

3.12. Wachten (op Godot) in Albanië

Bakhtin schrijft dat 'a pregnant death' een geschikt beeld is om het groteske wachten van Estragon en Vladimir in 'Wachten op Godot' van Samuel Beckett weer te geven (Dentith, 1995). Ze kan zich vinden in deze uitspraak van Bakhtin. Ze denkt terug aan hoe de woorden van het theaterstuk 'Wachten op Godot' haar hebben geraakt (Beckett, 1988). Erger nog: bepaalde fragmenten uit de tekst blijven haar achtervolgen, spoken haar door het hoofd, brengen onwillekeurige gedachtesprongen teweeg. Bij het (her)lezen van 'Wachten op Godot' merkte ze dat de tekst veel met zichzelf van doen had, met haar burger zijn en zelfs met haar pedagoog zijn. En dat laat haar niet meer los.

Uit de lessen van tijdens haar humaniora herinnerde zij zich het stuk van Beckett als geweldig grappig en volkomen absurd. Ze bekeken toen videofragmenten van één van de vele opvoeringen van 'Wachten op Godot' en het leek haar dat het stuk één grote komedie was, vol onnozelheden.

Tijdens een studiereis naar Albanië (april 2004) kwamen sommige van die beelden spontaan in haar op, fragmenten die ze zich kon herinneren verschenen haar voor de ogen. Dat was op zijn minst een bevreedende ervaring. Het stuk scheen haar plotseling een stuk ernstiger toe. Aanvankelijk vergeleek ze de mensen van Albanië met Estragon en Vladimir, wachtend op iets wat hen misschien redding of op zijn minst beterschap kon brengen. Net als in het theaterstuk leek het haar ginder om een eerder onbepaald wachten te gaan. Er is geen precieze informatie bekend over het aankomen van Godot of wie/ wat dan ook. Na verloop van tijd begon ze ook zichzelf te herkennen in Estragon en Vladimir, wachtend op beterschap in de graad van duidelijkheid en transparantie ten aanzien van haar rol/ taak als pedagoog (in een land als Albanië).

Na Albanië voelde ze een drang om de volledige tekst van 'Wachten op Godot' erbij te nemen. Ze las de tekst door in het Nederlands en hernam grote stukken ervan in het Engels. Onderstaande citaten komen uit de Engelse tekst omdat deze naar haar mening sterker is. Veel van de (onderliggende) informatie is verloren gegaan bij de door haar gelezen vertaling van de tekst in het Nederlands. Bijvoorbeeld: de geciteerde uitroep, "Nothing to be done", komt in de Engelse tekst zeer regelmatig terug. In de Nederlandse tekst wordt deze uitroep door steeds andere zinnen vertaald. Daardoor gaat het effect van deze zin als refrein of repetitief element verloren: "Het heeft geen zin."; "Het is niet hetzelfde, enfin."; "Niets aan te doen.".

Het lezen van de tekst heeft haar veel laten zien over zichzelf en over pedagogen. Het is een, op zijn minst, gekke ervaring die haar tot op heden bezighoudt: hoe kan in een absurd theaterstuk iets dermate ernstig als pedagogiek (of ontwikkelingshulp) te lezen vallen? In het onderstaande wil ze weergeven wat de tekst haar heeft laten zien over zichzelf, over pedagogen in het algemeen.

“Estragon: (giving up again) Nothing to be done.” (Beckett, 1978).

Bij het lezen van de tekst viel haar onmiddellijk deze eerste zin op. Een theaterstuk dat begint met de uitroep dat er niets (aan) te doen is, leek haar een vreemd gegeven. Tijdens het stuk komt deze uitspraak dan op regelmatige basis terug, zonder dat er veel aan de (uiterlijke) omstandigheden veranderd lijkt. Uit het begin van deze tekst spreekt weinig hoop en daar verandert weinig aan bij het verdere verloop van het stuk. Zo staat wat verder in de eerste act (Beckett, 1978) het volgende te lezen:

“Estragon: No use struggling.

Vladimir: One is what one is.

Estragon: No use wriggling.

Vladimir: The essential doesn't change.

Estragon: Nothing to be done. (he offers the remain of the carrot to Vladimir) Like to finish it?”

Bij de openingszin van het stuk (zie boven) gaat het op het eerste zicht over het probleem van de schoenen van Estragon die knellen. Maar het feit dat dezelfde uitspraak doorheen het stuk in verschillende contexten terug keert toont dat het eigenlijk ook kan gaan over het probleem van de vraag of er meer in het algemeen ja dan neen 'iets (aan) te doen is'. Of nog: de vraag of er een zin is in het leven, een algemene waarheid of een idee of een ideaal waar voor te leven valt.

Tijdens de reis te Albanië stelde zij zichzelf dezelfde vragen. Zowel in verband met de inwoners van Albanië als in verband met zichzelf als Westerse pedagoog. Of nog: de vragen waren er zowel ten gevolge van de problemen die de Albanezen leken te hebben als ten gevolge van haar eigen probleem om zich een duidelijke en degelijke houding in te denken (laat staan aan te meten) als pedagoog, als ontwikkelingshulp.

Het lijkt haar dat ze op deze probleemsituatie vervolgens hetzelfde antwoord moet geven als Estragon en Vladimir op geregelde tijdstippen in 'Waiting for Godot': (giving up again) Nothing to be done. Er is niets te doen. Er is niets aan te doen. Of toch niets dat zich duidelijk, van op voorhand, welomschreven aandient als oplossing voor deze of gene problemen. Toch brengt deze uitspraak niet tot gevoelens van hopeloosheid. Uit deze uitspraak spreekt voor haar dan ook geen pessimisme.

Ook op deze manier houdt 'Waiting for Godot' haar een spiegel voor. Het verhaal blijft komisch, er is van pessimisme geen sprake bij Estragon en Vladimir. Het wachten is lastig, maar van wanhoop kunnen we niet spreken. Het verhaal kent een open einde. Het laat de lezer achter in de onwetendheid of Godot (de redding/ de zekerheid/ het ideaal) nog zal komen één van de volgende dagen. Dat kan best, maar de lezer zal het nooit kunnen achterhalen en moet zich neerleggen bij dit blijvende oncomfortabele niet-weten.

Het thema van redding, hulp staat op verschillende momenten centraal in de tekst. En het is precies dit thema dat haar veel laat zien over hoe pedagogen (kunnen) zijn. Het is immers lang niet alleen het de uitroep 'Nothing to be done' die verwijst naar het thema van de redding.

Het gaat in de tekst verder om de algemene redding of hulp die de personages van Godot verwachten: als hij komt dan zullen ze gered zijn, zonder zijn komst zijn ze verdoemd.

Ook wordt het thema van de redding (en onrechtstreeks verdoemenis) bij het begin van de eerste act aan bod gebracht door Vladimir, die een verhaal uit de bijbel naar voor brengt over twee dieven die samen met de verlosser worden gekruisigd. Hij zegt: "One of the thieves was saved. It's a reasonable percentage." (Beckett, 1978). Hij verwijst hier naar de passage in Augustinus: "Do not despair, one of the thieves was saved. Do not presume, one of the thieves was damned."

Vervolgens wordt in de tekst op geregelde tijdstippen om hulp gevraagd en wordt deze zeer expliciete hulpvraag genegeerd. Estragon, Vladimir en Pozzo vragen expliciet om hulp tijdens het stuk, alledrie worden in bijna alle gevallen genegeerd door de anderen op de scène. In de Nederlandse versie van wachten op Godot (Beckett, 1988) wordt om hulp gevraagd door Estragon op de pagina's 10, 66, 88;

door Vladimir op de pagina's 61, 79; door Pozzo op de pagina's 45, 75, 76, 78, 79, 82.

Vaak wordt gepraat over welke voorwaarden moeten voldaan zijn vooraleer te hulp zal worden geschoten. Er wordt telkens over de hoofden van de hulpvragers gepraat. Soms wordt het probleem van de hulpvragers besproken, benoemd en gebeurt er verder niets. Die houding ten aanzien van degene die hulp vraagt, komt over als zeer absurd. In eerste instantie voelde ze zich 'de betere' wat respect ten aanzien van anderen betreft (haar eigen helpen ziet er in alle geval beter uit dan het helpen van diegenen aan wie in het stuk hulp wordt gevraagd), na een tijdje slaat het haar in het gezicht dat ze naar zichzelf zit te kijken/ luisteren. Ze denkt aan een fragment uit de tekst van de tweede act (Beckett, 1978):

"Pozzo: Help!

Vladimir: Time flows again already. The sun will set, the moon rise, and we away... from here.

Pozzo: Pity.

Vladimir: Poor Pozzo.

Estragon: I knew it was him.

Vladimir: Who?

Estragon: Godot.

Vladimir: But it's not Godot.

Estragon: It's not Godot?

Vladimir: It's not Godot.

Estragon: Then who is it?

Vladimir: It's Pozzo.

Pozzo: Here! Here! Help me up!

Vladimir: He can't get up.

Estragon: Let's go.

Vladimir: We can't.

Estragon: Why not?

Vladimir: We're waiting for Godot.

Estragon: Ah.

(...)

Vladimir: Perhaps we should help him first.

Estragon: To do what?

Vladimir: To get up.

Estragon: He can't get up?

Vladimir: He wants to get up.

Estragon: Then let him get up.

Vladimir: He can't.

Estragon: Why not?

Vladimir: I don't know.

(Pozzo writhes, groans, beats the ground with his fists)

Estragon: We should ask him for the bone first. Then if he refuses we'll leave him there.

Vladimir: You mean we have him at our mercy.

Estragon: Yes.

Vladimir: And that we subordinate our good offices to certain conditions?

(...)

Vladimir: (...) The best would be to take advantage of Pozzo's calling for help –

Pozzo: Help!

Vladimir: - to help him –

Estragon: We help him?

Vladimir: - in anticipation of some tangible return.

Estragon: And suppose he –

Vladimir: Let us not waste our time in idle discourse! (pause, vehemently) Let us do something, while we have the chance! It is not every day that we are needed. Not indeed that we personally are needed. Others would meet the case equally well, if not better. To all mankind they were addressed, those cries for help still ringing in our ears! But at this place, at this moment of time, all mankind is us, whether we like it or not. Let us make the most of it, before it is too late! Let us represent worthily for once the foul brood to which a cruel fate consigned us! What do you say? (Estragon says nothing) It is true that when with folded arms, we weigh the pros and cons, we are no less a credit to our species. The tiger bounds to the help of his congeners without the least reflection, or else he slinks away into the depths of the thickets. But that is not the question. What are we doing here, that is the question. And we are blessed in this, that we happen to know the answer. Yes, in this immense confusion one thing alone is clear. We are waiting for Godot to come."

Tijdens de reis naar Albanië beseft zij in alle hevigheid dat er geen helderheid op komst is, of toch geen helderheid in de zin van transparante waarheden en idealen. Niet in verband met de toekomst van Albanië, niet in verband met zichzelf als pedagoog, niet in verband met het geven van (ontwikkelings)hulp (aan wie, hoe en

hoeveel). Ze kan oneindig lang bezig blijven met het streven naar die transparantie (en dus, de komst van Godot zien als een waarlijk te realiseren project) of een bepaalde graad van reeds bereikte transparantie koesteren (en dus, zich de aangename illusie voorhouden dat de komst van Godot een reeds gerealiseerd project betreft).

Waar zij dus aanvankelijk dacht dat de beelden van 'Waiting for Godot' haar te binnen schoten, louter ten gevolge van het geduldige wachten op beterschap van de mensen van Albanië, bleek er toch meer aan de hand te zijn. Het geduldige wachten van de Albanezen op een onbepaalde vorm van beterschap deed haar denken aan het stuk: geen concrete hoop of verlossing in het vooruitzicht en toch op een niet gefrustreerde manier geduld uitoefenen, allesbehalve onverschillig. Zij zag zichzelf als onderscheiden van hen, misschien durfde ze zelfs denken of zeggen dat ze beter af was dan die wachtenden. Na een tijdje sloeg het besef haar in het gezicht dat ze ook zichzelf weerspiegeld zag in Estragon en Vladimir: geen concrete hoop of verlossing in het vooruitzicht in verband met de onduidelijkheden ten aanzien van haar rol als pedagoog (als hulpverlener), ten aanzien van het gepast of rechtvaardig zijn van haar idealen. Het is een ervaring geweest die haar heeft verhinderd dezelfde te blijven.

3.13. Wachten (op Godot) in Leren Ondernemen

Een goed half jaar na haar ervaringen in Albanië werd ze voor een tweede keer getroffen door 'Wachten op Godot'. Hoewel ze de tekst onderhand al een aantal keer had doorgenomen, verraste deze haar opnieuw met een bijzonder treffende weerspiegeling van haar pedagoog zijn. Dit keer tijdens haar stage bij Leren Ondernemen, een vereniging binnen het Vlaams Netwerk van Verenigingen waar Armen het woord nemen.

Een groep jongeren vanaf twaalf jaar mee begeleiden, dat zag ze wel zitten. Kansarme jongeren, daar had ze nog geen ervaring mee. Qua leeransen kon dat tellen vond ze. Geen geschikter plaats dan Leren Ondernemen om haar eerste werkervaring op te doen. Ze was er graag. Vrij snel voelde ze zich er thuis. Ze amuseerde zich met de jongeren alsook met de collega's.

Naast het begeleiden van de plus twaalf jongeren, deed ze mee met de theatergroep van Leren Ondernemen, Altamira. Zowat sinds haar kindertijd heeft ze een grote voorliefde voor theater. Verder was ze nieuwsgierig naar de manier waarop de regisseur van Altamira met de jongeren aan de slag ging.

Het plan was om met Altamira rond Godot te werken. Immers, zouden de jongeren het wachten van Estragon en Vladimir niet herkennen? Mensen in armoede kennen ook een vrij uitzichtloos wachten op beterschap. Een verlangen naar verbetering in hun vaak schrijnende levenssituatie.

Voor de tweede maal beschouwde ze in eerste instantie de anderen als vergelijkbaar met Vladimir en Estragon. Ze vond dat zij op zijn minst beter af was dan de anderen. Het waren de anderen die op redding hoopten, niet zij. Het schokte haar dat het uiteindelijk (opnieuw) de regisseur en zichzelf waren, die op hun knieën gedwongen werden en niets anders konden dan wachten (op Godot). Zij moesten de handen in de lucht gooien. Ze zijn beiden zwanger doodgegaan. Overgave aan verlies. Een niet te voorziene ervaring.

De aanleiding was het gegeven dat een aantal van de jongeren voortdurend een Hitlergroet brachten. Eén jongere is ermee begonnen. Hij bracht de groet, met zijn ene arm diagonaal de lucht in gestoken. Zijn andere hand had hij bij zijn mond gebracht om met twee vingers op de bovenlip het snorretje van Hitler uit te beelden. Hij riep daarbij: "Alle Joden naar de gaskamers!". Op den duur begonnen de andere jongeren dat over te nemen. Geen wonder. Want als men het betreffende gebaar stelde, dan kreeg men onmiddellijke aandacht van de begeleiding (en het is net aan onmiddellijke aandacht dat het deze jongeren ontbreekt). Daarnaast moesten alle andere jongeren lachen bij het zien van deze Hitlergroet. Dus, ook van medejongeren kreeg men aandacht. Meer nog: ze vonden het tof. Dat is dus tweemaal scoren, zo vonden de jongeren.

Het is uiterst delicate materie. Moeilijk om daar als begeleider (opvoeder) 'goed' mee om te gaan. Onder de begeleiders werden veel discussies gevoerd over hoe op deze situatie gepast reageren. De meningen waren zeer verdeeld.

De jongeren kennen om te beginnen de hele geschiedenis achter de Hitlergroet niet. Je kunt die dan gaan vertellen en met didactisch materiaal uitleggen. Het verhaal van de tweede wereldoorlog meegeven. De shockerende beelden laten zien, die wij

allemaal kennen, van de Joden in de concentratiekampen. De gruwel van de oorlog aanbrengen. De jongeren tonen dat ze door hun Hitlergroet eigenlijk zeggen dat ze het niet erg vinden wat daar toen allemaal is gebeurd. Dat ze ermee instemmen.

De onmiddellijke aandacht blijft een luxe waar de jongeren niet willen van afzien. Hoewel de meeste jongeren ermee akkoord zijn dat oorlog verwerpelijk is. Ze gaan door met het brengen van de Hitlergroet.

Iedereen op Leren Ondernemen probeert ermee om te gaan. Samen. Maar ook elk voor zich. Zoeken en aftasten. Waarmee kunnen we de jongeren raken? Ook zij probeert het nog eens, op een andere manier.

Ze toont aan dat het gebaar eigenlijk wil zeggen dat je al wat anders is wil uitroeien. Hitler kon geen andersheid verdragen: alle Joden, bastaarden, homoseksuelen en zigeuners moesten eraan geloven. De jongeren weten dat al diegenen met blond haar en blauwe ogen mochten blijven leven. Ze geeft aan dat veel van hen een andere papa hebben dan hun broertjes of zusjes. Ze zijn geboren uit een tweede relatie na een gebroken huwelijk. Of nog tijdens het eerste huwelijk. De ouders al uit elkaar maar nog niet gescheiden. De moeder heeft een nieuwe relatie en raakt zwanger. Volgens Hitler zijn ook zij bastaarden. Daarenboven hangen ze veel rond op straat. Ze zijn alle in vele opzichten anders dan de jongeren die Hitler voor zijn Hitler Jugend op het oog had.

Aangeven dat zij het echt waardevol vindt dat andersheid bestaat. Daarom vindt ze het niet gepast dat de jongeren de Hitlergroet brengen. Het gaat in tegen wat zij belangrijk vindt in het leven. Respect en gelijkwaardigheid. Uitleggen waarom ze dat belangrijk vindt. Hen die waarden niet opleggen maar met handen en voeten uitleggen waarom net deze waarden en geen andere. Zeggen dat zij, als jongeren, vrij zijn om hun mening te hebben, maar kunnen zij nu ook eens aan haar uitleggen waarom ze net deze mening hebben en geen andere. Ze is bereid te luisteren. Ze is bereid erover in discussie te gaan.

Het dringt in zekere zin wel tot hen door. Maar het blijft (te) aanlokkelijk om de Hitlergroet te brengen. Voor de jongen die ermee begonnen is, ligt de druk van de groep steeds hoger. Ze kijken allen naar hem en verwachten de Hitlergroet alsook bijbehorende hilariteit en de (onhandige) reacties van de begeleiding. Het geeft een vreemde sfeer die het midden houdt tussen opwindend en (negatieve) spanning.

Op een gegeven moment loopt het werkelijk uit de hand. In de kinderwerking werkt een jongen die van allochtone afkomst is. Een Marokkaanse jongen die mee de kleinste kinderen begeleidt. De jongeren beginnen een Hitlergroet te brengen telkens wanneer hij in de buurt is.

De begeleiding is eerst met verstomming geslagen. Nu moet er serieus ingegrepen worden, vinden de meeste begeleiders. Er wordt streng gereageerd, repressief. Dit pikken we niet. Het mag al paternalistisch zijn dat het wil, dit kan echt niet! Tijdens een volgende teamvergadering gaan veel stemmen op voor een verbod op het brengen van de Hitlergroet. Is dat in de Belgische wetgeving immers ook niet verboden? Degene die toch durft het gebaar te maken, is voor een hele periode niet meer welkom op Leren Ondernemen. Bij de Marokkaanse jongen is het gevoel ontstaan dat openlijk uiting geven aan racisme en fascisme zonder problemen kan binnen Leren Ondernemen. Dat gaat werkelijk te ver. Zo snel als mogelijk moet duidelijk worden gemaakt dat binnen Leren Ondernemen racisme en fascisme niet getolereerd worden.

Het streng reageren en het verbieden verhelpen slechts ten dele het probleem. De Hitlergroet als dusdanig zien de begeleiders bijna nooit meer. Maar dat komt vooral omdat de jongeren het nu achter hun rug doen. Of ze doen alsof ze naar een vogel wijzen die voorbijvliegt. De andere jongeren barsten dan in lachen uit omdat ze dat gebaar interpreteren als een verdoken Hitlergroet.

Een week of wat later is deze situatie nog ongewijzigd. Het is dinsdagavond en tijd voor het theater. Ze zoekt de jongeren bijeen die op dinsdag repetitie hebben. Ze brengt de vier jongeren naar de theaterzaal van Altamira. De regisseur is van plan om verder te werken rond de eerste act van Wachten op Godot. Ze zijn bezig rond Godot voor een opvoering later dat jaar op een conferentie rond levensbreed leren. Door het aannemen en experimenteren met verschillende rollen kan er geleerd en gereflecteerd worden, zowel over de rollen die zij in hun leven (al dan niet) gewild opnemen als over de rollen die zij (uitdrukkelijk) links laten liggen. Zo staat het in het aanvraagdossier te lezen.

De jongeren zijn erg onrustig. Er wordt gegiecheld van zodra zij of de regisseur met de papieren of belichting bezig zijn. De jongeren brengen weer een verdoken Hitlergroet. Hilariteit alom. Zij en de regisseur proberen vijf minuten lang te werken

aan de hand van hun voorbereiding. Tijdens de opwarming loopt de concentratie steeds stuk op één of andere verdoken Hitlergroet en het gegiechel dat daar op volgt. Straks willen ze de eerste vijf scènes van Wachten op Godot hernemen met de eigen woorden van de jongeren. Daarvoor is enige ernst en concentratie vereist. Opnieuw een Hitlergroet. Werksfeer gebroken. Ze verspillen hun energie aan het voortdurend proberen de boel onder controle te brengen.

De regisseur kijkt haar vragend aan. Wat doen we ermee, lijkt hij te willen zeggen. Iets in elk geval, denkt ze. Ze zou niet weten wat. Ze hoopt dat de regisseur er iets op weet. Het gaat dit keer niet over het flexibel omgaan met de voorbereiding, noch over het omgooien van de werkzaamheden. Het gaat erom de hele voorbereiding te laten voor wat hij is. Zich overgeven aan de gok om los van de voorbereiding iets totaal anders te doen. Iets rond Hitler. Onvoorbereid een delicate kwestie naar voor halen. In alle onzekerheid ervoor kiezen om met hun beiden niet te weten wat ze (willen) (kunnen) (mogen) (moeten) doen. Het risico te lopen de aandacht rond Hitler nog aan te wakkeren. In de ogen van de jongeren misschien die aandacht legitimeren door er zo onomwonden over te spreken en rond te werken. Ze kunnen echter naar hun gevoel niet anders dan hun armen de lucht ingooien. Het is echt een zwangere dood sterven. In dit stadium lijden ze vooral verlies, veel verlies.

Ze vragen aan de jongeren om samen met hen in een kring te gaan zitten. Goed, wat is dat nu allemaal met die Hitlergroet? Jullie zijn blijkbaar allen gefascineerd door Hitler. Het is duidelijk dat jullie er vol van zijn. Zo vol dat jullie niet ernstig kunnen werken aan jullie tekst. Wel, laten we dan eens vertellen aan elkaar wat we er allemaal van weten en waarom we zo door Hitler gefascineerd zijn. Wij zullen noteren wat jullie zeggen. Gooi het er maar eens allemaal uit. Er is één voorwaarde: we gaan de kring rond, jullie zeggen één voor één iets over Hitler. Slechts één kenmerk of eigenschap per beurt. Tijdens deze oefening wordt er over niets anders gesproken dan over Hitler. Goed?

Het direct geconfronteerd worden met de vraag zelf iets te zeggen over Hitler brengt een aantal van de jongeren even uit evenwicht. Ze herstellen zich snel. De regisseur gaat de kring rond. Er zijn slechts een paar dingen waar de jongeren zo direct op kunnen komen. Het eerste: Hitler had een snorretje. Een van de jongeren maakt weer het gebaar met de twee vingers op de bovenlip waarmee ze dat snorretje willen symboliseren. Iedereen lacht. Behalve zij en de regisseur. Een tweede persoon weet nog iets: Hitler had iets tegen de Joden. Nog een derde: de Joden werden naar de

gaskamer gebracht. Dan wordt het stil. De regisseur en zichzelf wachten op de volgende zin. Die lijkt niet te komen. Toch zwijgen ze eensgezind. Zonder dat het zo was afgesproken. Zij kijken de jongeren afwachtend aan. De jongeren doen hun best om na te denken. Het wachten in stilte maakt hen ongemakkelijk. De voorwaarde was om over niets anders dan Hitler te praten. Ze voelen dat dit ernst is. Ze spelen volgens de spelregels. Ze wachten. Dan weet iemand plots nog iets: het had ook iets te maken met kampen. Ze lachen niet. Een tweede persoon pikt er op in: dat noemt concentratiekampen. Nog iemand zegt: het was oorlog. Op de vraag of iemand weet welke oorlog moeten de jongeren het antwoord schuldig blijven.

Het blijft voor haar en de regisseur balanceren op een slappe koord. Ze voelen dat er iets in gang gezet is. Ze gaan een stapje vooruit. Ze kunnen niet anders dan nu schoorvoetend vooruit schuiven. Maar geen van beiden weet hoe de volgende stap te zetten. Elke stap kan hen van het koord gooien. De diepte in.

Ze vragen aan de jongeren om elk apart te gaan zitten. Ze krijgen een papier waarop ze alle moppen mogen schrijven die ze kennen over Hitler. Alle moppen onder elkaar plaatsen. Eén voor één. Ook hier geldt de voorwaarde dat ze enkel moppen of grapjes mogen opschrijven die over Hitler gaan. Ze krijgen daar een paar minuten de tijd voor. Ze voeren de opdracht uit. Ernstig en rustig.

Zij en de regisseur nemen een momentje om te overleggen. Is wat we nu doen wel geoorloofd? We maken noch onze goedkeuring noch onze afkeuring duidelijk. Kunnen we het wel maken om te werken rond Hitler zonder onze weerzin en afkeer ten opzichte van hem en zijn daden naar voor te schuiven? Zeg jij het eens, vraagt de regisseur aan haar, is dit nu wel pedagogisch verantwoord? De pedagoge weet het niet. Ze kan niet meer zeggen dan dat het in elk geval een antwoord is. En dat beschouwen ze dan maar als hun ver-antwoord-elijkheid.

Als de jongeren klaar zijn met schrijven, zet de regisseur één stoel in de zaal. De stoel staat in het licht van een witte spot. De rugleuning is naar het publiek gekeerd. De jongeren mogen één voor één achter in de zaal gaan staan. De opdracht luidt: rustig naar de stoel stappen. Erop gaan staan. De eerste mop vertellen. Dan vijf seconden zwijgen. Vervolgens de tweede mop vertellen. Vijf seconden stilte. Dan de derde mop. Tot ze aan het einde van hun papier gekomen zijn.

De opdracht is duidelijk. De eerste jongere neemt haar papier op en gaat naar de stoel. Bij zijn eerste mop lachen de jongeren. Vijf seconden stilte. Bij de tweede mop wordt het lachen ongemakkelijk. Het feit dat wij meeluisteren. Op de stoel staan. Hoge bomen vangen veel wind. Het zijn erge moppen. Met een spot erop lijkt dat plotseling zo klaar als een klontje. Bij de derde mop weerklinkt enkel nog wat gegrinnik. Gemaakt. Dat voelen zowel wij als de jongeren aan.

De tweede jongere loopt naar de achterkant van de zaal. Wij wachten in stilte. De stilte is zo geladen dat het lijkt alsof ze op ontploffen staat. Hij loopt naar de stoel. Stapt erop en vertelt zijn eerste mop. Niemand vindt het grappig. De vijf seconden stilte vallen als een pijnlijk diepe kloof, moeilijk te overbruggen. Hij gaat verder met de tweede mop. Het is shockerend. Zowel voor de jongeren als voor de regisseur en zichzelf.

De derde jongere weet slechts één mop. Zij staat op haar stoel. Het vertellen van een mop kost de jongeren duidelijk meer moeite dan tevoren. De regisseur vraagt haar om de mop nog eens opnieuw te vertellen, maar dan deze keer luider. Haar woorden galmen door de ruimte. Ze gaan door merg en been. Het licht van de spot schijnt helder op hun schok.

De vierde jongere vertelt twee moppen. Hij doet het ernstig. Het is allesbehalve grappig. Het is triest. Het is emotioneel.

Ze zetten een volgend stapje op hun slappe koord. Wat nu? Laten we teruggaan naar de gebaren, stelt de regisseur voor. Dat doen ze. De jongeren mogen opnieuw verspreid in de ruimte gaan zitten. Onder hun moppen schrijven ze (of tekenen ze) alle gebaren die ze kunnen bedenken in verband met Hitler. Enkel die gebaren die met Hitler te maken hebben.

Alle jongeren zijn klaar met schrijven. De opdracht blijft dezelfde: één voor één naar achter gaan, op de stoel stappen en vervolgens het gebaar stellen. De eerste jongere gaat naar achter. Stapt op de stoel en maakt de Hitlergroet. Geen van de jongeren lacht. De regisseur kijkt haar aan. Ze knikt al weet ze niet goed waarom.

De tweede jongere brengt hetzelfde gebaar. Alsook het gebaar met de vingers op de bovenlip (snorretje). De derde doet hetzelfde. En ook de vierde jongeren stelt deze twee gebaren. De Hitlergroet en het snorretje.

Het is werkelijk potsierlijk. Elk om beurt op die stoel stappen en de gebaren stellen. De herhaling maakt het geheel potsierlijk. Het is een sterk beeld. Het komt over.

De regisseur gaat een stapje verder. Er staan vier stoelen vooraan, voor elke jongere één. Straks mogen ze op de stoel zitten. Wanneer de muziek start proberen ze zich in te beelden dat de muziek het gas is dat in de gaskamers wordt binnengedreven. De muziek zal steeds luider gaan. Hoe luider de muziek, hoe meer gas er in de kamer aanwezig is en hoe moeilijker het ademen gaat.

De jongeren zetten zich klaar op hun stoel. Ze praten en durven al terug wat giechelen. De regisseur zegt dat ze zich klaar moeten houden en start de muziek. Bij de eerste poging vallen de jongeren veel te snel en veel te dramatisch van hun stoel. Het overduidelijke dood spelen, met de armen en benen de lucht ingestoken, doet iedereen lachen. Ook de regisseur en zichzelf. Ze vraagt aan de jongeren of ze denken dat doodgaan er werkelijk zo uitziet. Het is niet geloofwaardig zegt ze. De regisseur vraagt hen terug op de stoel te zitten. We doen het nog eens, zegt hij, maar zo geloofwaardig als jullie kunnen. Probeer je in te leven in wat het gas met je doet, met je longen, met je mond, met je hoofd, met je spieren.

De tweede poging is al veel beter. En bij de derde poging is hun 'sterven' echt geloofwaardig. Daar zijn de jongeren trots op.

Stap voor stap durven de regisseur en zichzelf zich aan het slappe koord overgeven. De angst om te vallen wordt kleiner hoewel het risico daartoe reëel blijft. Zij zetten nog een volgende stap.

Nu vraagt de regisseur van de jongeren dat ze zich inleven in verschillende rollen. Ze gaan een kleine situatie spelen waarbij twee vrouwen en één man bezig zijn een maaltijd te bereiden. De vierde komt binnen met de melding dat hij naar het front moet, gaan vechten. De bedoeling is om je goed in te leven in je rol en zo spontaan mogelijk te reageren.

Het stukje toneel dat volgt is mooi. Niet spectaculair, maar mooi. Ze voegen er steeds elementen aan toe die het spel net iets dieper maken. Ze helpen de jongeren steeds een stukje verder met hun inleving.

Ook de andere man op scène moet naar het front. De vrouwen blijven achter. Je hoort hen bezig. Dan is het plots zes maanden later. De mannen hebben verlof. Ze komen binnen. De vrouwen zijn gelukkig, willen dat alles perfect verloopt. De mannen hebben geen honger zeggen ze. Hun buik zit vol van al dat vechten. Ze zijn veranderd vinden de vrouwen. Ze zijn stiller geworden. De mannen zitten in de zetel. De vrouwen zijn veranderd zeggen ze. Ze zijn luider geworden.

Het is leuk om naar te kijken. Zij en de regisseur herademen. De jongeren spelen en zij geven aanwijzingen. De jongeren staan op scène en zij geven input. Het is toneel. Het voelt alsof ze na lange tijd terug vaste grond onder de voeten krijgen. Hier kennen ze hun weg. Ze weten wat de verwachtingen zijn. Vreemd genoeg schijnt het toneel dat nu gespeeld wordt hen stukken minder krachtig toe dan de scènes van daarnet op die ene stoel. Het hoort niet, dat weten ze, maar vreemd genoeg hebben ze beiden heimwee naar de situatie van daarnet. Ze leest later een fragment bij Bataille dat haar in alle hevigheid treft door het pijnlijk nabij brengen van haar eigen ervaring: "Wij moeten koppig zijn – op wrede wijze gewend raken aan een machteloze dwaasheid, meestal verstolen, maar nu in het volle licht gezet: de intensiteit van de toestanden wordt vrij snel heviger en dan slokken ze op, verrukken ze zelfs. Het moment komt dat wij kunnen overdenken, opnieuw niet kunnen zwijgen, woorden aaneenschakelen: deze keer is het achter de schermen (op de achtergrond) en zonder ons nog zorgen te maken laten wij hun geluid versterven." (Bataille, 1989).

Ter afsluiting vraagt de regisseur aan de jongeren om opnieuw elk apart te gaan zitten met een stuk papier. Hij vraagt of ze een brief willen schrijven. De meisjes schrijven een brief voor hun lief, verloofde, echtgenoot die aan het front zit. De jongens schrijven een brief voor hun meisje, verloofde, echtgenote die thuis op hen zit te wachten.

Wanneer ze klaar zijn, willen de jongeren graag hun brief voorlezen. Tijdens het voorlezen is het muisstil. De woorden die ze spreken zijn mooi en oprecht. Ze slikt meermaals haar ontroering weg. Ze ziet jongeren voor zich waarover altijd in termen van problemen wordt gesproken. Ze zeggen hoe koud ze het hebben gehad die nacht aan het front. Hoe weinig hoop ze hebben om de ander nog eens (in het) echt te zien. Hoe veel ze ervoor zouden geven om door hen nog eens (graag) gezien te worden. Ze bedenkt plots dat er eigenlijk geen half woord van gelogen is.

Hoewel we er oorspronkelijk van uitgingen dat 'Wachten op Godot' een tekst was die aansloot bij de leefwereld van de jongeren in armoede, bleek het vooral wijzelf te zijn die gelijkenissen vertoonden met Estragon en Vladimir. Hoewel de jongeren natuurlijk het thema van de hulp(verlening) van binnenuit kennen, bleek het grote verband bij onszelf te liggen. Er was voor ons geen helderheid of redding op komst (geen Godot) ten aanzien van hoe om te gaan met de Hitlergroet bij de jongeren. We hadden geen (zeker) idee van het al dan niet gepast of rechtvaardig van onze idealen en waarden. Geen concrete verlossing in het vooruitzicht. Zich (moeten) overgeven aan het wachten. Verlies in verwachting.

3.14. Gaat ge me morgen weer zeggen dat ge me vandaag niet gezien hebt

De jongeren van Leren Ondernemen kwamen uiteindelijk tot een erg mooie opvoering. Hieronder staan delen van de door hen geschreven tekst te lezen. Het gaat om een herformuleren in hun eigen woorden van passages uit 'Wachten op Godot'. De opvoering is getiteld: 'Gaat ge me morgen weer zeggen dat ge me vandaag niet gezien hebt?'. Het stuk werd opgevoerd onder een brug. Een plaats waar de meeste toeschouwers nog nooit waren geweest. Het is er vuil en louche. Alle spelers stonden vast in een bloempot. Dus wanneer ze zeiden dat ze wilden vertrekken, dat ze eruit wilden, weg uit alles, werd het voor hun woorden al op voorhand onmogelijk zich in daden om te zetten. Hun conditie verhinderde hun mobiliteit en de mogelijkheden tot verandering. Neem als lezer de tijd om de woorden te laten spreken. Luisteren naar wat de tekst te vertellen heeft. Larossa schrijft: "(Ca) suppose une condition tout à fait essentielle: qu'il ne soit pas celui d'une appropriation, mais d'une écoute." (Larossa, 1998).

"N: Heeft er iemand godot gezien

S: Hij zei dat we hier afgesproken hadden

Y: Is da diene me zijne baard en zijne bril

C: Hebt ge hem al gezien

N: Volgens mij is da diene kaalkop

K: Ei mannen, staan we wel op de juiste plaats

S: Hij had gezegd aan den boom

Y: Is het wel de juiste boom

(...)

S: *Weet ge zeker dat het vandaag was*
K: *We wachten hier al zo lang*
N: *Ik weet zeker dat het vandaag is*
Y: *Dat zegt ge gisteren ook al*
N: *Nu doet ge mij wel twijfelen*
C: *Twijfelen is goed*
S: *Ik weet het ook niet meer*
Y: *Misschien komt hij morgen*
S: *Laten we wachten*
K: *Ja maar, waarom*
N: *We moeten wachten op godot*
(...)
T: *Wat zullen we doen*
N: *We wachten*
T: *Ja, maar wat zullen we nu doen*
J: *Als we ons nu eens ophingen*
T: *Het is een manier om klaar te komen*
N: *A pro po, komt ge daarbij klaar*
J: *Laten we ons meteen ophangen. We pakken een rekker dan blijven we zeker dansen.*
N: *Ik heb er geen vertrouwen in*
T: *We kunnen het altijd proberen*
J: *Gij eerst*
T: *Waarom*
J: *Omdat gij lichter zijt*
T: *Daarom juist*
N: *Dat begrijp ik niet*
T: *Denk toch ne keer na*
N: *(denkt na) Ma jonge ik begrijp dat niet*
J: *Wat gaan we nu doen*
T: *Niets. Dat is voorzichtiger*
N: *Laten we afwachten wat hij ons zegt*
T: *Wie*
N: *Awel hij*
T: *Ma wie*
J: *Godot*
(...)

S: *Ik zie het niet meer zitten*
A: *Ik doe niet meer mee, het is de laatste keer dat ik kom*
S: *Ik overweeg ook te stoppen*
A: *Ik ben veel te ziek*
S: *Wat doen we hier nog*
A: *We staan der alleen voor*
S: *We stoppen er mee*
A: *Ja, we stoppen ermee*
S: *Ik ben toch blij om u te zien*
A: *Ik ben ook content dat ge der zijt*
S: *Kunnen we het niet vieren*
A: *Hoe*
S: *Met een taart*
A: *Joepie, een taart*
S: *Waar heb je vannacht geslapen*
A: *In de goot*
S: *Te veel gedronken*
A: *Nee, ik was te laat*
S: *Heeft hij geslagen*
A: *Nee*
S: *Waarom zijt ge niet bij mij gekomen*
A: *Ik ben aan de deur geweest*
S: *Helpt mij ne keer*
A: *Hebt ge pijn*
S: *Ik heb pijn aan mijn voeten*
A: *Ik heb overal pijn. Alles doet pijn, mijn hoofd, mijn schouders, mijn nek, mijn benen, mijn gat*
S: *Precies of mijn voeten doen geen pijn*
A: *Bij mij doet het meer zeer*
S: *Gij hebt altijd pijn*
(...)
T: *Help*
N: *Laten we hem helpen*
S: *Hoe moeten we hem helpen*
K: *Waarom moeten we hem helpen*
T: *Help*
C: *Help hem dat toch*

Y: Misschien wil hij niet geholpen worden

N: Herkent u ons niet

S: Ge gaat toch niet weer zeggen dat ge me gisteren niet gezien hebt.

C: En gaat ge me morgen weer zeggen dat ge me vandaag niet gezien hebt

T: Ik ben blind

K: Hoe lang zijt ge al blind

T: Ik had vroeger goede ogen. (korte stilte) Zijt ge vrienden

S: Hij vraagt of we vrienden zijn

K: En

S: Het bewijs is dat we hem geholpen hebben

Y: k Weet het niet

C: Wij helpen toch iedereen

N: Hebben we hem geholpen

T: Zijn jullie geen rovers

N: Zouden rovers blinde mensen helpen

(...)

T: Hoe laat is het. Is het avond. Is het avond

(...)

N: Meneer. Het is avond geworden. Mijn vriend probeerde mij aan het twijfelen te brengen. En ik moet zeggen dat ik een ogenblik aarzelde. Maar het is avond. Meneer

S: Ik heb niet voor niets deze lange dag doorgemaakt. En ik kan u verzekeren dat hij bijna ten einde is

K: Ja, hij is bijna ten einde.

N: Maar afgezien daarvan. Hoe voelt u zich nu (stilte)

S: Laat hem met rust. Zie je niet dat hij bezig is zijn geluk te herinneren

N: Als ik u goed verstaan heb zegt ge dat ge vroeger goede ogen had

T: Ja, ze waren heel goed

N: Zijt ge vanzelf blind geworden

T: Op een goede dag werd ik wakker en was blind. Soms vraag ik me af of ik nog slaap

C: Slapen of dromen

Y: Ik ben in elk geval goed wakker

N: Ik wil weg

T: Waar zijn we hier eigenlijk

K: Ik weet het niet

T: Waarop lijkt het

S: Het is moeilijk. Het lijkt nergens op. Er is niets. Er staat alleen een boom

(...)

N: Heeft er iemand godot gezien

S: Hij zei dat we hier afgesproken hadden

Y: Is da diene me zijne baard en zijne bril

C: Hebt ge hem al gezien

N: Volgens mij is da diene kaalkop

K: Ei mannen, staan we wel op de juiste plaats

S: Hij had gezegd aan den boom

Y: Is het wel de juiste boom

(...)

S: Weet ge zeker dat het vandaag was

K: We wachten hier al zo lang

N: Ik weet zeker dat het vandaag is

Y: Dat zegt ge gisteren ook al

N: Nu doet ge mij wel twifelen

C: Twifelen is goed

S: Ik weet het ook niet meer

Y: Misschien komt hij morgen

S: Laten we wachten

K: Ja maar, waarom

N: We moeten wachten op godot

(Altamira, 2005)

3. 15. De (on)mogelijkheid van wachten en stilstaan in de stad die nooit slaapt

Ze gaat in de boeken van Wim Cuyvers te rade om (een aantal van) haar ervaringen tijdens het stappen in Antwerpen in te leiden. Ze merkt dat ook hij geconfronteerd werd met de moeilijkheden die mensen ondervinden wanneer ze moeten wachten. Het onvermogen in het algemeen bij mensen om stil te staan. Het onvermogen om eens niet iets te doen of (een bepaald soort) iemand te zijn.

Cuyvers schrijft: "Ik poneer een manifest om de (stedelijke) openbare ruimte over te dragen aan de doden door haar vrij te geven voor eeuwigdurende concessies voor

het begraven. Het betreft de ruimte die is weggegeven aan handelaren en voordeeljagers, de ruimte waar door de overheid gesubsidieerde kunst is weggezet, waar we als gekken door razen, waar hordes toeristen met camera's op de buik door laveren op zoek naar de dubbeldekker met airconditioning, waar de doorstroming zich liet optimaliseren en de opperste banaliteit mocht doordringen. Laat ons die openbare ruimte, die ooit pretendeerde het symbool en de garantie voor democratie te zijn, maar in feite de weerspiegeling van het fascisme van de levenden is, plaveien met grafmonumenten. Elke stoep, elke straat, elk plein kan worden betegeld met grafstenen en overwoekerd door tombes. (...) Laat ons wandelen, eindeloos wandelen, of beter gezegd dwalen, over de doden die achter ons en onder ons en voor ons liggen, opdat we tenslotte ophouden de dood te zien als iets wat niet onszelf maar de ander overkomt en we eindelijk zullen stilstaan en wachten." (Cuyvers, 2005).

Dat is precies wat zij gedaan heeft in Antwerpen. Wandelen, eindeloos wandelen, dwalen zonder helder doel of project. Zij heeft zich moeten overgeven aan het stilstaan en wachten. Ze ging stappen in Antwerpen in het kader van een experimenteel project. Het kost haar aanvankelijk grote moeite. Ze wordt er geconfronteerd met haar eigen gewichtigheid. Hoe ze zich steeds een houding wil aanmeten. Hoe ze zich niet wil overgeven. Ze wil steeds controle en overzicht houden. Dat komt neer op de dood (sterfelijkheid) zien als iets wat niet zichzelf maar de anderen overkomt.

Op een bepaald moment ergens midden in de week gaat ze zitten aan het wachthokje van een tramhalte zonder de intentie een tram te nemen. Ze voelt zich moe. Ze voelt dat de mensen naar haar kijken. Een indringer. Ze wil mee doen met hen. Een gewoon leven leiden. Met recht daar zijn om de tram te nemen van hier naar ergens. De mensen wekken door hun doen en laten de indruk dat ze de tram gaan nemen om ergens iets (belangrijks) te gaan doen. Hun wachten is maar voorlopig. Ze zwijgen. Kijken erg gewichtig. Zij zit daar met haar schrift en ze schrijft. Bevreemdend. Normaal maakt ze deel uit van de mensen die daar wachten, nu heeft ze het gevoel alsof ze boven hen zweeft en naar hen kijkt. Haar denken gaat steeds trager. Ze geeft het op redenen te verzinnen voor haar daar zijn. Plots ziet ze zichzelf in een winkelruit. Het duurt even voor ze beseft dat zij het is die daar zit te schrijven. Ze moet lachen. Ze valt kort samen met zichzelf. In een moment. In een ogenblik. Haar blik blijft even hangen en wordt dan getrokken naar de mensen die naast haar zitten. Ze kijkt alsof ze (hen) voor het eerst ziet. Ze kijkt naar de wachtenden en

betwijfelt of zij ook zien hoe gewichtig ze doen. Hoe zeer ze met hun houding trachten aan te geven dat ze rechtmatig aan het wachthokje aanwezig zijn. En vooral lijken ze duidelijk te willen maken hoe zeer voorlopig hun wachten is.

Wanneer ze achteraf haar ervaringen van die dag bespreekt met de medestappers lijkt het er op dat zij haar ervaring herkennen. Ze vertellen gelijkaardige verhalen. Het gaat telkens om zeer bijzondere plekken in de stad, zo blijkt. Meer nog, het lijkt er op dat zij allen blijkbaar een bepaalde gevoeligheid ontwikkelden voor die plekken waar mensen geconfronteerd worden met het ongemak geen duidelijk afgelijnde positie te kunnen innemen. Dat werden de stappers gewaar door geen deel uit te maken van die stroom mensen. Butler schrijft: "It is sometimes by virtue of the unrecognizability of the other that norms that govern recognizability come into crisis." (Butler, 2003). Hun gevoeligheid kwam naar haar mening voort uit de vervreemding ten aanzien van anderen en zichzelf, ten gevolge van het vele stappen en het uitdrukkelijk afzien van een helder project. Een tocht naar daar waar zij niet meer wisten waar ze waren. Zij zaten daar, van zichzelf verwijderd en tegelijk nog nooit zo dichtbij. Het bleek een ervaring die hen verhinderde dezelfde te blijven.

Over de bijzondere plekken wil ze nog kwijt dat het plekken zijn waar het de mensen ontbreekt aan durf (of mogelijkheden) om zich over te geven aan het wachten. Het zijn uitdrukkelijk geen wachtplaatsen. De zes stappers formuleerden voorstellen (als hun antwoord op de stad) om die bepaalde plekken (voor even) te bezetten en tot wachtplaats te maken. Hieronder staat te lezen over welk soort plekken het gaat en hoe hun voorstellen eruit zagen.

Het gaat om plekken die één voor één ruimtes van circulatie zijn, van doorgang en doorstroming. Het gaat om plaatsen die je als voetganger en voorbijganger best zo snel mogelijk achter je laat. Zij ervoeren deze plaatsen als zijnde plekken van passage, waar hun gevoel hen vertelde dat ze er niet al te lang 'doelloos' mochten blijven hangen. Precies daarom hadden net deze plekken een specifieke aantrekkingskracht op de stappers. Een plek op het voetpad langs de drukke Noorderlaan, een voetgangerstunnel in het centrum niet ver van het station, een rondpunt dat een verbinding vormt tussen Deurne en Borgerhout, een tramhalte aan de Abdijstraat op het Kiel, een weggetje onder een grote en brede brug, plekken langs de drukke ring.

Zij las in een boek van Rudi Laermans een fragment dat mooi verwoordt wat de stappers met de keuze voor hun plekken willen aangeven: Rudi Laermans (2001) beschrijft hoe Marc Augé dergelijke doorgangsruidtes en passages als non-lieux beschouwt: zonder (veel) symbolisch gewicht, zonder een goed gearticuleerde (zinvolle) rol in het gemeenschapsleven, zonder semantische lading. Deze plaatsen worden volgens Augé op een hoofdzakelijk functionele wijze gebruikt, ofwel door erg uiteenlopende groepen van passanten, ofwel door buurtbewoners. Een tramhalte, bijvoorbeeld, is een plaats waar je geen (diepe) betekenis aan geeft. Het is verder een plaats waar allerlei passanten komen (toeristen, vertegenwoordigers van bedrijven, mensen die gaan of komen winkelen, bezoekers, pendelaars), net zo goed als de buurtbewoners zelf. Hetzelfde kan gezegd worden ten aanzien van de Noorderlaan, de voetgangerstunnel, het rondpunt en de ring. Laermans schrijft verder dat deze plaatsen in feitelijk of potentieel opzicht sterke publieke ruimten vormen. Maar meestal worden het geen werkelijk openbare plekken waar de uitwisselingen met onbekende anderen, uitwisselingen van blikken, gebaren, eventueel ook woorden een meerwaarde kunnen krijgen. Het zijn geen plaatsen waar men graag zijn tijd verdoet (Laermans, 2001). Er bestaan fijnere dingen dan lek rijden op de razend drukke Noorderlaan, of langs de ring.

Het gaat verder om plaatsen waar de rol van de burgers, die er passeren, anders bepaald is dan op andere plaatsen, zoals op school, op het werk, in de winkel, thuis. Wanneer ik mij op school bevind, weet ik (bij benadering) perfect hoe ik verwacht word mij te gedragen (los van het feit of ik mij dan al dan niet naar die verwachtingen gedraag). Het wordt verwacht dat ik in de rij ga staan als het belt, het wordt verwacht dat ik de toets geleerd hebben of indien niet, dat ik mijzelf dan kan verantwoorden. Op de plaatsen door ons gekozen is er sprake van een ander soort roldefiniëring, je draagt er de rol van passant. De rol van passant is eigenlijk alleen maar een passage tussen twee andere (meer heldere) rollen door. Te meer daardoor zijn deze plaatsen geschikt voor onze voorstellen omdat de medemensen (net als de stappers zelf) daar vatbaarder zijn voor het zien van andere dingen dan enkel deze door gewoonte bepaald (of door de verwachtingspatronen beïnvloed).

Laermans (2001) schrijft dat wanneer de modale stadsgebruiker de eigen woonst verlaat, er bij wijze van spreken een knopje in het hoofd wordt omgedraaid. Een ander 'format' een nieuwe 'frame' wordt opgeroepen. Het is meteen beschikbaar, het maakt deel uit van de culturele software. Gegeven een altijd situationeel kader vinden we inderdaad sommige dingen wel, andere niet vanzelfsprekend. Op de zes

door ons uitgekozen plekken is er sprake van een eerder onbepaald 'format' of 'frame', in de zin van: ik moet door deze plaats heen gaan, letterlijk en figuurlijk, om te komen tot mijn ander 'frame' dat dan zal opgeroepen worden. Bijvoorbeeld, de voetgangerstunnel is een doorgangspek bij uitstek. Het is niet op deze plaats dat je staat te praten met iemand anders. Deze plaats gebruik je gewoon functioneel, dit wil zeggen dat alles in functie staat van circulatie via deze plaats: een tunnel wordt dan ook zo gemaakt dat je er snel door kan rijden. Je rijdt eerst even naar beneden en daarna met behulp van diezelfde snelheid terug omhoog.

Er is niets ongewoons, zo schrijft Laermans (2001), aan het feit dat we de 'zogezegd' publieke ruimte met onbekende anderen delen. We passeren hen, te voet of in 'wagen-uitrusting' (die inderdaad almaar vaker op een wapenuitrusting lijkt), en we interesseren ons over het algemeen niet voor hen. Dat laatste mag juist niet, zo luidt een ongeschreven culturele wet die in alle opzichten constitutief is voor het tussenmenselijke verkeer in straten of op pleinen. Passanten zijn voorbijgangers voor wie we geen uitgesproken belangstelling mogen betonen. Althans, zo staat verder, voor zover hun doen en laten normaal oogt: voor zover passanten zich herkenbaar als loutere voorbijgangers of mede-automobilisten gedragen.

Tijdens hun wandelingen doorheen Antwerpen voelden de stappers zich vaak ongemakkelijk als ze ergens bleven stilstaan of als ze ergens stonden te wachten, omdat van hen verwacht werd door te stappen. Ze voelden blikken op zich gericht. Mensen spraken hen zelfs aan om te vragen of alles wel 'in orde' was met hen. Vaak wilden ze het liefst van al ook gewoon doorstappen (in plaats van stil te staan en te registreren). Om maar niet meer op te vallen en om weer te kunnen opgaan in de stroom van voorbijgangers. Omgekeerd kan je zeggen dat zij anderen ook verdacht vonden, als ze op een hoek stonden te staan, ze voelden zich dan op hun ongemak, omdat ook zij niet van anderen verwachten dat ze staan te staan zonder dat er een reden voor lijkt te zijn. Nancy schrijft: "De mens woont als voorbijganger, als gehaaste of flanerende, bedrijvige of werkloze voorbijganger, die voorbijgaat terwijl hij met andere passanten verkeert, die zo dichtbij en zo in de verte zijn, die zo vertrouwd – vreemd zijn, waarvan alle haltes slechts voorlopig zijn, temidden van al het verkeer, van transporten en trajecten, van deuren die onafgebroken open en dicht gaan" (Nancy, 2002).

Dit heeft duidelijk bepaalde normatieve consequenties voor publieke ruimtes die als doorgangplaatsen fungeren: het is de regel dat behalve publieke autowegen ook de

stoepen, pleinen of andere openbare ruimten in het teken staan van mobiliteit, beweging, niet-stilstand. Rondhangen of verwijlen is vreemd en verdacht: dat is de publieke ruimte op een ongewone manier gebruiken, dat is niet onderweg zijn van hier naar ginder.

Alle voorstellen van de stappers getuigen van een zeker overtreden van bovenstaande ongeschreven culturele wet met betrekking tot het tussenmenselijke verkeer. Overtreden van het ongeschreven gebod zich als stadsmens niet te laten gaan. Het gaat verder om een uitdagen van de boven beschreven normatieve consequenties ten aanzien van publieke ruimtes. Om verwarring te vermijden: het overtreden van een wet/ regel is niet de opheffing ervan, integendeel: treffend overtreden is pas mogelijk omdat je de wet/ regel tot op zekere hoogte aanvaardt en uitvoert.

De voorstellen waren: een uitkijktoren (zoals in natuureservaten) op de drukke Noorderlaan, of een duidelijk zichtbare deurbel bij een witgeschilderde voetgangerstunnel bij het station, een standbeeld van een man met blanco agenda die staat te staan op een rondpunt dat een verbinding vormt tussen Deurne en Borgerhout, of lachspiegels aan weerszijden van het tramhokje bij de Abdijstraat, een plaat met gaten om zakken afval door te gooien (principe van Bollo Smitto) onder de brug, kunstwerken van schildpadden langs de ring. De voorstellen getuigen van een zich duidelijk manifesterende interesse voor de onbekende anderen/ passanten en een 'ongezonde' belangstelling voor de doorgangsruidtes of non-lieux die voor even niet kunnen beschouwd worden als plaatsen van mobiliteit en niet-stilstand. Dat is net de verdienste van de voorstellen, vindt ze, het creëren van een moment van wachten en stilstand, als het ware in een onbewaakt moment, waardoor passanten uit hun rol vallen. De blik van de passanten en onbekende anderen wordt getrokken naar de verschillende voorstellen en de indruk kan niet langer worden volgehouden 'dat er niets bijzonders aan de hand is' (Laermans, 2001).

Ze wil afsluiten met Bataille, die schrijft dat wanneer men ziet dat de indruk niet langer kan worden volgehouden dat er niets bijzonders aan de hand is, wanneer men ziet dat niet alles onder controle is, dat men dan de uitvluchten (zoals heldere roldefinities en afgelijnde projecten) moet aanvechten. Afzien van het comfort van een (positief omschreven) positie: "Ik kom tot het belangrijkste: men moet de uitwendige middelen verwerpen. Het dramatische is niet: zich bevinden in deze of gene toestand, die altijd een positieve toestand is (zoals 'bijna verloren zijn', 'gered

kunnen worden'). Het is eenvoudigweg: 'zijn'. Wanneer wij dit zien, doen wij niet anders dan met volharding de uitvluchten aanvechten waarmee wij gewoonlijk ontkomen. Geen sprake meer van heil: dat is de meest walgelijke uitvlucht." (Bataille, 1989).

D. Een pedagogie(k) van lachen

3.16. Lachen als het sterven van een zwangere dood

Echt van harte lachen lijkt haar een moment van overgave te zijn, van loslaten, van verlies en verwachting. Alles lossen waarmee men op intelligibele wijze verbonden was. Ze probeert zich in te beelden hoe het voelt om echt van harte te lachen. De lach borrelt op in haar binnenste. Ze durft nog niet echt. Is het wel gepast? Het duurt even voor ze eraan toegeeft. Alsof ze beseft dat lachen het opgeven van een aantal dingen met zich meebrengt. Overzicht en controle bijvoorbeeld. Ze begint schoorvoetend te lachen. Kijken de mensen naar mij? Niet echt. Dan harder. Ze geeft zich aan de lach. Ze verliest het helemaal. Transgressie. Tot ze echt uit volle borst aan het lachen is. Slappe lach. Niet meer kunnen stoppen. Weten dat het niet hoort. Niet kunnen stoppen. Alles verliezen. Een zwangere dood sterven. Mourir de rire (Bataille, 1989). Bevrijdend. Een opening naar een andere wereld. Naar een andere manier van in leven zijn.

De slappe lach is op veel momenten ongepast. In lachen uitbarsten is de transgressie van een verbod zich te laten gaan. Larossa schrijft: "Le rire est transgression, profanation, irrévérence, presque blasphématoire. Si le tabou est ce que don't on ne peut parler, il pourrait aussi avoir un tabou du rire: une série de situations où il n'est pas possible de rire et un série de contenus desquels on ne peut se moquer." (Larossa, 1998).

Bataille geeft aan in welke zin zij in de lach zaken over zichzelf (en anderen) te lezen krijgt: "De lach voorvoelt de waarheid die door de verscheuring van het toppunt wordt blootgelegd: dat onze wil het zijn vast te leggen vervloekt is. De lach glijdt langs een oppervlak van lichte inzinkingen: de verscheuring opent de afgrond." (Bataille, 1989). De lach is indicatief voor de menselijke onmacht ten gevolge van het (onmogelijk te

realiseren) verlangen alles vast te leggen en onder controle te brengen (cijfermatig dan wel categoriaal). Bij Larossa staat het volgende te lezen: “C’est le rire qui se retrouve chargé de maintenir cette tension dialogique où la conscience s’ouvre, se déchire et se place au-déla d’elle même. (...) Le rire détruit les certitudes. Et plus particulièrement cette certitude constituée par la conscience fermée: la certitude de soi.” (Larossa, 1998).

Bakhtin beschouwt het lachen niet primair als een politieke praktijk, maar als een esthetische activiteit. In het lachen wordt de wereld volgens hem wel uitgebeeld maar niet werkelijk veranderd. Niettemin vangen we volgens hem in de lach een glimp op van een verre toekomst (Simons, 1996). “It’s about making visible what is already visible by a small gesture.” (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2003). Door de rede los te laten, in dit geval door het lachen, wordt de wereld uitgebeeld. “Door een intieme onderbreking van elke intellectuele handeling wordt de geest blootgelegd.” (Bataille, 1989). Men is er niet op gericht de wereld te veranderen, doelgericht aan de hand van daarvoor redelijkerwijs geschikte middelen.

Naar haar mening schuilt er in het lachen een e-ducatieve kracht. Of nog: naar haar mening bestaat het e-ducatieve slechts bij machte van het moment van overgave waartoe men gebracht wordt onder andere bij de slappe lach. Het moment van overgave, verlies en verwachting, het lachen, is een manier om met een klein gebaar zichtbaar te maken wat eigenlijk al zichtbaar is (de wereld wordt uitgebeeld maar niet veranderd). Het is een antwoord op de gegeven situatie. Het gaat hier volgens haar om woorden en gebaren die mogelijk maken dat er een toekomst is die niet slechts bestaat uit het herhalen of conserveren van wat er reeds is. Bataille schrijft in dit verband: “De lach is een geste van zich open-stellen, van een val in de diepte. Hij treedt de nacht binnen, maar is deze nacht niet. De betovering en de verrukking van de lach vormen niet de uiterste mogelijkheid van de mens, maar de overgave aan deze uiterste mogelijkheid.” (Bataille, 1989).

De lach is, zoals Bakhtin zegt, niet alleen gericht tegen (en tot) de ander, maar vooral tegen (en tot) de lacher zelf (Simons, 1996). Het is niet alleen de werkelijkheid van de ander(en), maar zeker ook de werkelijkheid van de lachende zelf, die door het lachen verschijnt als iets dat nooit voor eens en voor altijd vastligt.

3.17. Lachspiegels aan de tramhalte

Ze werd een eerste keer geconfronteerd met de e-educatieve kracht van het lachen tijdens haar stapproject te Antwerpen. Hier en daar kwamen in deze tekst al verscheidene elementen van haar ervaringen naar voor. In het onderstaande staan de ontwikkelingen te lezen zoals ze zich afspeelden te Antwerpen.

9 februari 2004. Aangekomen in hun verblijfplaats in het centrum van de stad, leggen zij en de andere stappers de kaarten op tafel. Er worden 5 lijnen getrokken vanuit het 'hoofdkwartier' tot een stuk in de periferie. Elk van de stappers krijgt een lijn toegewezen. De opdracht is stappen en de stad lezen. Stappen tot ze erbij neervallen. De stad ontdekken en als het aan haar lag zelfs veroveren. Zij begint met het zoeken van haar route, zo dicht mogelijk bij de fictieve lijn op de kaart. Ze gaat na waar zich grote breuken/ breuklijnen bevinden. Een belangrijke vaststelling na de eerste wandeling en lezing van de stad is dat binnen in de stad veel werk wordt gemaakt van proper maken en houden van de stad. Ze denkt aan het opruimen van vuil en afval, aan het organiseren van werkzaamheden zoals het vernieuwen van tramlijnen, renoveren van gebouwen, heraanleggen van straten.

Het lijkt haar dat hoe verder je van het centrum verwijderd raakt, hoe minder de noodzaak dwingend is de boel proper te houden. Vooral wanneer ze de ring oversteekt wordt ze daarmee geconfronteerd. Het vuil hoopt zich op in de berm en aan het station liggen de struiken vol met de meest onmogelijke rommel. Gebruikte condooms liggen ertussen de kapotte paraplu's, zakken vol afval, gebruikte spuiten, pampers, versleten schoenen, blikjes, plastic zakken, handschoenen, papiertjes, sigarettenpakjes, bril met één glas, kookpot, lege handtas, broek, kartonnen dozen, glas, een pan, fietssloten. Ze vraagt zich af of dit dan een vorm van publieke ruimte is. Verloren plaatsen die van niemand zijn. En van iedereen. Door niemand toegeëigend. Het registreren valt haar zwaar. Ze schrijft en ze schrijft. Ze weet niet wat ze ermee aanmoet. De andere stappers houden vol, dus voelt ook zij zich verplicht ermee door te gaan.

Ze stapt, dag in dag uit. Steeds opnieuw haar route. Dezelfde bochten, dezelfde straten, pleinen en eindeloze stroom mensen. Steeds andere mensen maar dezelfde stroom. Ze raakt het wandelen beu. Haar voeten dragen haar vooruit maar ze weet

niet meer wat ze doet. Ze weet niet naar waar ze gaat. Ze kijkt en ze voelt zich een buitenstaander. Ze ziet hoe mensen verwacht worden zich te gedragen. Omdat zij er toch geen deel van uitmaakt, probeert ze het dan maar uitdrukkelijk anders te doen. Een deur staat open, ze ziet de normale mensen ernaar kijken om vervolgens het hoofd af te wenden. Ze staat stil en ze bekijkt het even. Dan stapt ze naar de deur en duwt die open om de gang in te stappen. Het stinkt er. De vloer is vuil. In de hoek staat een zak etensresten. Ze kijkt naar de trap. Er komt lawaai van boven. Het gerammel van kookpotten. Ze onderdrukt de neiging de trap op te gaan. Een klein kind komt binnen. Zegt haar gedag. Alsof het normaal is dat wildvreemden op de overloop staan te schrijven in een groenachtig schrift.

Zij gaat terug naar buiten. Ze weet hoegenaamd niet waar ze nog mee bezig is. Het is lachwekkend. Wat ze doet is ronduit belachelijk: stappen zonder doel en zonder project. Haar onvermogen een zinvolle rechtvaardiging voor haar daar zijn te bedenken slaat haar opnieuw in het gelaat. Ze merkt later hoe Bataille iets gelijkaardigs beschrijft: "Het 'ipse' dat probeert het geheel te worden, is op het toppunt slechts voor zichzelf tragisch, en wanneer zijn onvermogen van buitenaf duidelijk zichtbaar is, is het 'lachwekkend'." (ten Kate, 1994).

Ze loopt verder en kijkt rond. De anderen doen het ook. Ze loop haar route die zich door Antwerpen slingert. Wanneer ze het warm wil hebben, moet ze een café binnen stappen. Dan moet ze een consumptie betalen. Voor een paar minuten warmte moet ze geld uitgeven op een plaats waar ze niet hoort, waar ze niet wil zijn. Ze stapt voort. Het is koud. Ze is moe. Het is een bevreemdende ervaring. Het voelt alsof ze onzichtbaar is. Alsof ze boven de mensenmassa uitzweeft. Er slechts op een afstand aan deelhebbend. Ze stapt. Haar gedachten dwalen steeds verder af. Het denken gaat minder snel. Ze voelt haar armen en vingers die langs haar lichaam hangen. Ze zijn zwaar. Haar benen dragen haar naar ergens. Ze wil zitten. Dan zal ze het koud krijgen. Ze stapt verder.

Een paar minuten later gaat ze toch zitten, aan de tramhalte Abdijstraat. Op lijn 12, van het Saerensplein naar het Schoonselhof (en terug natuurlijk). Ze wil meedoen met de mensen die daar staan. De mensen wekken door hun doen en laten de indruk dat ze de tram nemen om ergens iets (belangrijks) te gaan doen. Hun wachten is maar voorlopig. Ze zwijgen. Kijken erg gewichtig. Zij zit daar met haar schrift en ze schrijft. Bevreemdend.

Plots ziet ze zichzelf in een winkelruit. Het duurt even voor ze beseft dat zij het is die daar zit te schrijven. Ze moet lachen. Ze valt kort samen met zichzelf. In een moment. In een ogenblik. Haar blik blijft even hangen en wordt dan getrokken naar de mensen die naast haar zitten. Ze kijkt alsof ze (hen) voor het eerst ziet. Ze kijkt naar de wachtenden en betwijfelt of zij ook zien hoe gewichtig ze doen. Hoe zeer ze met hun houding trachten aan te geven dat ze rechtmatig aan het wachthokje aanwezig zijn. En vooral lijken ze duidelijk te willen maken hoe zeer voorlopig hun wachten is. Het is belachelijk. Potsierlijk. Wat belachelijk is, is het nooit helemaal, dat zou verdraaglijk worden. Belachelijk, dat zijn de andere mensen – ontelbaar; te midden van hen: ikzelf, onvermijdelijk, als een golf in de zee (Bataille, 1989).

Lachspiegels, denkt ze, hier zouden ze lachspiegels moeten zetten. In een spiegel kijken of in een winkelruit is vaak weinig functioneel. Toch is het iets wat iedereen doet. Zit mijn haar goed. Niets tussen de tanden. Even de vest of rok rechttrekken. Wat je aan het doen bent (denken of stappen of bellen) maakt even plaats voor het kijken. Het is alsof de bedrijvige stadsmens even uit zijn rol valt. Kijken in een spiegel/ winkelruit is doelloos op een weg die zo strak aangehouden wordt van hier naar ginder. Lachspiegels lijken haar een goed voorstel. De rol van bedrijvige stadsmens neemt men heel serieus. Mensen kunnen erg gewichtig kijken. Dat valt haar op. Om de een of andere reden valt het haar harder op aan het wachthokje. En eigenlijk ook op het perron, bedenkt ze. Nog zo een wachtplaats. Zij weet dat ook zij dat erg serieus kan kijken wanneer ze op de trein moet wachten. Op zo een moment in een lachspiegel kijken, levert vast een vreemde ervaring op bedenkt ze. “Le rire polémique avec le sérieux, entre en contact avec le sérieux, dialogue avec le sérieux, avec ce langage élevé qui prétend enrober le monde, le comprendre et le dominer, avec ce langage canonisé et accepté qui de ne doute pas de lui-même.” (Larossa, 1998).

Wanneer zij in een lachspiegel kijkt en zichzelf herkent, dan is dat een ogenblik bevreemdend en moet zij een beetje lachen met hoe gek ze eruit ziet. Op hetzelfde ogenblik wordt ze zich spontaan bewust van hoe ze er dan wel uitziet, of hoe ze zichzelf dan eigenlijk wel gedraagt. Als een groep mensen rond een lachspiegel staat en in lachen uitbarst dan is dat tegelijk een neutraliseren van de angst die aan de overgave voorafgaat als een versterken en bestendigen van een dergelijke angst: “De gemeenschappelijke lach veronderstelt de afwezigheid van een werkelijke angst en toch heeft hij geen andere bron dan de angst.” (Bataille, 1989). Lachspiegels aan het wachthokje van de tramhalte, het idee bevalt haar. Ze ziet het al voor zich. De

beelden die de lachspiegel oplevert zijn belachelijk: uiterst lang, een platte dikke kop, zichzelf aanschouwen in dwergformaat. Alle mensen die rond haar staan aan de halte Adbijstraat beginnen te grinniken en misschien zelfs (hard) te lachen. Bij ten Kate staat te lezen: “De lach is een ‘besmetting’. In dit ‘buiten zichzelf treden’ steken de lachers elkaar aan.” (ten Kate, 1994). Bataille schrijft over het lachen in groep: “Als een groep personen lacht om een zin die een absurditeit aan het licht brengt of om een verstrooid gebaar, gaat er een zeer intense communicatiestroom door hen heen.” (Bataille, 1989). Het lijkt haar wel wat. Van tevoren had zo nooit zo iets kunnen bedenken. Ze had nooit kunnen voorzien dat haar stappen hiertoe zou leiden. Het lezen van de stad leidde haar weg naar datgene wat niet te voorzien was. Het citaat van de hand van Larossa is hier een tweede maal van toepassing: “L’expérience de la lecture (...) ne peut pas être causée, ni anticipée comme un effet à partir de ses causes. (...) On ne peut pas en anticiper le résultat, l’expérience de la lecture est intransitive: ce n’est pas le chemin vers un objectif pré-vu, vers un but que l’on connaît à l’avance, mais vers l’inconnu, vers ce qu’il n’est pas possible d’anticiper et de pré-voir” (Larossa, 1998).

3.18. De lach in het denken

Lachen is één van de meest raadselachtige handelingen die de mens kan stellen, bedenkt ze. Het wordt beschreven als de reflexmatige stuip van het middenrif waarbij er sprake is van plotselinge en tijdelijke verkramping van de ademhaling, van krullende mondhoeken, vaak gepaard gaand met een onbeheerst uitschreeuwen van de lettergrepen ‘ha ha’ (en dat in vrijwel alle talen) (ten Kate, 1994). Zo kan het lachen beschreven worden, maar het lachen blijft iets waarvan wij slechts weinig begrijpen. Lachen doen wij uit vrolijkheid, omdat we blij zijn, schertsend. Maar ook in pijnlijke situaties en uit wanhoop. We kunnen ook door de lach overvallen worden in situaties waar schijnbaar niets aan de hand is.

Laurens ten Kate geeft aan dat al vele wetenschappers en filosofen aandacht hebben besteed aan het fenomeen van de lach (ten Kate, 1994). Hij schrijft dat de lach een min of meer gevaarlijk randverschijnsel lijkt te vormen van het denken. Er is amper directe aandacht naar uitgegaan, maar toch lijkt het erop dat men de lach in de geschiedenis van het denken niet heeft durven veronachtzamen. Aanvankelijk let men op de sociale en morele gevolgen die voor het object van de lach met het

lachen gepaard gaan. Het gaat hierbij om de vraag wat er gebeurt wanneer iemand uitgelachen wordt. Laurens ten Kate geeft aan dat vooral Plato en Aristoteles zich deze vraag stelden. Als we, net zoals ten Kate, een grote stap verder nemen in de geschiedenis van het denken komen we bij de moderne periode van onder meer Hobbes. In het denken verschuift de aandacht van het object van de lach naar het lachen zelf. Hobbes stelt dat de lach ‘verlaagt’: “Er bestaat een hartstocht die geen naam heeft, maar het teken dat hem tot uitdrukking brengt is die vervorming van het menselijke gelaat die wij lachen noemen.” (ten Kate, 1994). Wat verder in de geschiedenis is er Kant die de lach beschrijft als een heilzame schok. Hij besteedt aandacht aan de heilzaamheid van deze plotselinge val in het niets, de totale verandering van een hoog gespannen verwachting in niets.

Ze vindt het gek dat de lach in het denken een randverschijnsel blijft, hoewel er zoveel over geschreven is. Larossa schrijft: “Peut-être bien que ma principale motivation pour parler du rire est la conviction que le rire est interdit, ou du moins presque totalement ignoré, dans le domaine pédagogique.” (Larossa, 1998). Ze voelt wel wat voor de reden die ten Kate hiervoor opgeeft: de lach is een “vorm van communicatie die de mensen in de buurt van het gevaar brengt, daar waar hun handelen voor even op het onbeheersbare stuit en zelf onbeheersbaar wordt.” (ten Kate, 1994). Niet toevallig om deze reden ondervindt ze (onder meer bij zichzelf) een sterke fascinatie voor de lach. Is het niet zo dat alle gevaar tegelijk angst en fascinatie oproept?

3.19. De lach als ‘het andere dan de rede’

Het lijkt er sterk op dat in de geschiedenis van het denken de lach vooral verschijnt als ‘het andere dan de rede’. Ze betreurt dat de lach als een (min of meer gevaarlijk) randverschijnsel van het denken wordt beschouwd. De lach is ver verwijderd van het (positief gewaardeerde) redelijke. Ze merkt verder dat er in de geschiedenis van het denken een onderwaardering bestaat ten aanzien van het irrationele, absurde, onduidelijke en een overwaardering ten aanzien van het rationele, transparante, duidelijke. Ze vindt het onaanvaardbaar dat het irrationele en absurde beschouwd worden als zijnde be-lach-elijk, als ‘het andere dan de rede’, volslagen los te koppelen van de ratio, volstrekt onredelijk.

Ook Coetzee (h)erkent in één van zijn boeken een dergelijke (eenzijdige) waardering voor de rede(elijkheid). Er staat het volgende te lezen: “Zelfs Kant werkt met betrekking tot dieren niet de implicaties uit van zijn intuïtie dat de rede misschien niet de essentie van de schepping is, maar integendeel, slechts de essentie van het menselijke verstand. En ziet u, dat is nu mijn dilemma deze middag. Zowel de rede als zeventig jaar levenservaring zegt me dat de rede noch de essentie van de schepping is, noch de essentie van God. Integendeel, voor mij lijkt de rede verdacht veel op de essentie van het menselijk denken; erger nog, de essentie van één tendens in het menselijk denken. De rede is de essentie van een bepaald spectrum van het menselijk denken.” (Coetzee, 2001). Het fragment spreekt haar aan. Ze bespeurt vaak bij zichzelf die overwaardering ten aanzien van het rationele, transparante, duidelijke. Er borrelt een zekere weerstand op in haar binnenste. Ze wil weerstaan aan het bedrijven van slechts één tendens van het menselijke denken.

3.20. De lach als ‘het andere van de rede’

Dat de lach, het irrationele, het absurde gezien worden als ‘het andere dan de rede’ is niet altijd zo geweest. Ze denkt aan wat bij Braeckman te lezen staat, namelijk dat het irrationele en het absurde lange tijd gezien werden als ‘het andere van de rede’, de lachspiegel die de ratio van tijd tot tijd op zijn stappen durfde bevragen. Met name bij de Grieken (nog voor Plato en Socrates) zien we een cultuur die de perfecte synthese biedt tussen het Dionysische principe van de chaos en het mateloze, en het Apollinische principe van de orde en de maat (Braeckman, 2003). Getuige hiervan zijn de Griekse tragedies, die in de tragische encenering van de mens in zijn strijd tegen de onontkoombaarheid van zijn noodlot, het bewustzijn uitdragen van een basale, blinde en amorele onredelijkheid in de wereld, waartegen het redelijke of het Apollinische zich alleen maar gedeeltelijk kan verweren. Pas bij Plato en Socrates wordt het tragische bewustzijn van de moderne cultuur omgebogen naar een overwaardering van het rationele en een miskennis van het irrationele (Braeckman, 2003).

Doorheen de geschiedenis blijkt deze poging tot verdringing van het Dionysische echter te mislukken. Denkers worden nog steeds geconfronteerd met verschijnsels als de lach, het irrationele, het absurde. Voortdurend vindt het Dionysische haar weg

terug naar de mensen, zij het regelmatig langs achterpoortjes. De overgave aan onder meer het lachen, het absurde en het carnavaleske laat toe dat het Dionysische ons van tijd tot tijd treffend raakt met haar onwillekeurige erupties, alle verdringen ten spijt. Het pleziert haar. Dat er sprake kan zijn van onwillekeurige erupties, bijvoorbeeld naar aanleiding van onbeschaamde of absurde literatuur, theaterstukken, beeldende en andere kunst. Ze scheidt er bevrediging in de mensen en vooral hun evidenties te zien wankelen ten gevolge van dergelijke erupties (ook wanneer het haarzelf betreft). Het verontrust en schudt dooreen. Het is vervelend penetrant. Het doorboort elke vorm van rust. Het trekt haar ongelooflijk aan. Ze moet denken aan een mooi fragment bij Coetzee waarbij een vrouw met haar echtgenoot, John, in discussie treedt. Ze beschouwt het als een goede schets van een schijnbaar onbeduidend en al te menselijk automatisme.

“Maar zo’n positie bestaat helemaal niet! Ik weet dat het ouderwets klinkt, maar ik moet het toch zeggen. Er bestaat geen positie buiten de rede van waaruit je over de rede van alles kunt betogen en over de rede een oordeel kunt vellen.’

‘Behalve de positie van iemand die de rede heeft losgelaten.’

‘Dat is gewoon Frans irrationalisme, zo iets zegt iemand die nog nooit een stap in een inrichting heeft gezet en heeft gezien hoe mensen zijn die daadwerkelijk de rede hebben losgelaten.’” (Coetzee, 2001).

Men blijft in haar omgeving maar doorbomen over hoe onmogelijk en vooral hoe onzinnig het is om een positie naast de rede in te nemen. Dat bevalt haar niet. De tweede persoon in dit fragment, John, geeft aan dat er zo een positie zou kunnen zijn, namelijk de positie van iemand die de rede heeft losgelaten. Vrijwel onmiddellijk reageert zijn vrouw en gesprekspartner dat het dan dus gaat over mensen die in een inrichting hebben gezeten, die niet normaal zijn, onherkenbaar voor ons (mensen van buitenaf). Deze reactie vormt een goed voorbeeld van hoe het dus niet langer kan gaan om ‘het andere van de rede’. Quasi automatisch spreekt men over ‘het andere dan de rede’. Zij blijft er van overtuigd dat de rede slechts de essentie is van één tendens van het menselijke denken. Ze gelooft in wat John aanbrengt: dat iemand die de rede heeft losgelaten in de mogelijkheid verkeert om (van binnenuit eerder dan van buitenaf) over de rede van alles te betogen. Het loslaten van de rede gaat volgens haar gepaard met een moment van overgave en transgressie. Overgave aan het lachen, aan de slappe lach. Alle gedachten losgooien. De waakzaamheid verslapt. Men valt even uit de rol. Geen controle over de situatie. Een moment van verlies. Maar evenzeer een opluchting. Het losgooien brengt verlichting

voor het zware hoofd. Een moment van helderheid. Waardoor men dan over de rede van alles kan betogen. Het brengt dus een verlies van stabiliteit met zich mee en tegelijk het besef dat er iets anders kan gebeuren (dat er de mogelijkheid is steeds opnieuw te beginnen). Het lachen brengt mensen in een zeer ambivalente situatie: ze hebben een verlies geleden en toch ervaren ze de generositeit van het (steeds) opnieuw mogen beginnen (het gaat om een constitutief verlies).

Onder meer om die reden lijkt een herwaarderen van 'het andere van de rede' haar wel wat. Ze wil het Dionysische minstens gedeeltelijk in ere te herstellen. Ze vindt hiervoor steun bij onder meer Bataille. Laurens ten Kate geeft aan hoe Bataille tracht de lach te herwaarderen en hem zelfs te introduceren als component van het denken, van het schrijven (ten Kate, 1994). Een reden hiertoe wordt aangegeven door Larossa: "Le rire fonctionne comme une sorte de correctif face à une conscience qui a une tendance à la fixation, à la limitation, et à se sentir trop croyante d'elle même." (Larossa, 1998). Zij denkt aan de mogelijkheden die het gebeuren van carnaval kunnen bieden. In het carnaval kunnen we volgens Bakhtin bij uitstek een blik werpen op een verre toekomst (Simons, 1996). Zowel lachen als carnaval vieren in al zijn zothed, vormen voor haar uitnodigingen om de rede los te laten. Het is in het lachen (al dan niet in relatie tot carnaval) dat een aantal dingen worden uitgeschakeld. Overdreven redelijkheid is daar één van. De waakzaamheid waartoe we opgeroepen worden en die we als mensen behoren aan de dag te leggen, verslapt een ogenblik. Het carnivaleske (maar ook het absurde en het irrationele) kennen het bijzondere vermogen ons weg te voeren uit onszelf. Ze laten onduidelijkheid toe via de achterdeur (zie ook het door Bakhtin vaak aangehaalde begrip 'lazejka', in: Simons, 1996). Bataille schrijft verder in dit verband: "Uit deze manier van dramatiseren – vaak geforceerd – komt een element voort van komedie, van zotternij, dat aan het lachen brengt. Als we niet hadden kunnen dramatiseren, zouden we niet kunnen lachen, maar de lach ligt altijd in ons klaar, doet ons uitbarsten in een hernieuwde versmelting, verbrijzelt ons opnieuw." (Bataille, 1989)

Verder ziet ze wel iets in de suggestie van de degradatie waarvan bij het gebeuren van het carnaval sprake is. Ze wil daarvoor graag opnieuw te rade gaan bij Bakhtin, bij wat hij schrijft over degradatie: "The degradation enacted in carnival and in carnivalized writing – the encessant reminders that we are all creatures of flesh and thus of blood and faeces also – this degradation is simultaneously an affirmation (...) linked to regeneration and renewal" (Dentith, 1995). Mensen hebben het soms eens nodig eraan herinnerd te worden dat ze allemaal mensen zijn van vlees maar ook

van bloed. Het andere van de rede heeft daar naar haar aanvoelen een rol in te spelen. Bataille schrijft het volgende: “Je zou niet de spiegel van een verscheurende realiteit kunnen worden als je jezelf niet moest breken.” (Bataille, 1989).

4. EEN PEDAGOGIE(K) VAN SCHRIJVEN EN SPREKEN

4.1. Het probleem van ‘vlaggen en wimpels’

Zij voelt diep in zichzelf de noodzaak om te schrijven en te spreken over de ervaringen. Ze gaat op zoek naar een gepaste manier van schrijven en spreken over de ervaringen die haar te denken geven, over de overgave, het wachten en het lachen. Ze zoekt maar ze vindt niet. Ze raakt verdwaald in de oneindige ongeschiktheid van tekens en woorden. Het wordt al snel een sisyfusarbeid. Ze begint en hoe verder ze komt, hoe vaker ze terug moet naar het begin om woorden die plots erg ongepast lijken te vervangen door andere op dat ogenblik schijnbaar minder ongepaste termen. Voor alle woorden die ze vindt, raakt ze er dubbel zoveel kwijt. Geen van haar pogingen lijken recht te doen aan haar ervaringen en de gevolgen ervan. Ze beperken de onbeschrijfelijke impact in enkele zinnen. Ze minimaliseren met wel erg weinig woorden de ervaringen die haar overweldigden. Het schrijven en spreken over een ervaring die realiteit geweest is, brengt haar keer op keer in moeilijkheden. De uitdrukking van de innerlijke ervaring moet op één of andere manier beantwoorden aan haar kracht en haar beweging. Het blijkt een zwaar werk en een frustrerende opgave om te schrijven en te spreken over de ervaring, de overgave, het wachten en het lachen. Ze herkent ook bij Bataille een zelfde frustratie: hij geeft aan dat een schrijver die schrijft over een ervaring steeds worstelt met de opgave tot uiteenzetting. Hij zegt het als volgt: “De vraag naar de inhoud van de ervaring wordt overstemd door de vraag hoe over de ervaring te spreken.” (Bataille, 1989). Ze brandt haar schrijvende vingers telkens aan het probleem van ‘vlaggen en wimpels’. Zelfs wanneer ze zich uitdrukkelijk probeert af te houden van het verkondigen van waarheden, lijkt in haar schrijven keer op keer onbedoeld een soort van ‘pointe’ te sluipen. Hoewel ze enkel wil beschrijven nemen haar pogingen ongewenst en ongemerkt de vorm aan van een betoog, vol illustratieve elementen die verdacht veel doen denken aan ‘vlaggen en wimpels’. Stefan Hertmans beschrijft het treffend in volgend fragment: “Het geweld dat aan de

basis van elk spreken ligt, bestaat eruit dat het niet anders kan dan iets poneren – en in dat poneren het andere, het mogelijke andere, verdrukt. Elke expressie leeft van opressie.”. Verder staat te lezen: “Brengt onze lectuur en ons spreken over onze lectuur –onze hedendaagse vorm van hermeneutiek – dan altijd weer door onze wil tot inleving symbolisch geweld met zich mee, dat de onzegbare ervaring doodmaakt?” (Hertmans, 2002).

4.2. Onwillekeurig, ongedoopt taalgebruik is opgewassen tegen het moment

Het ziet er naar uit dat het resultaat van haar schrijven en spreken altijd zal neerkomen op iets dat niet eens kan vergeleken worden met een slechte foto. Walter Benjamin geeft aan dat de ervaring (na het lezen) het vertikt om voor het objectief van ons schrift, terwijl wij ons onder het zwarte doek verscholen hebben, stil te blijven staan en vriendelijk te kijken (Benjamin, 1994). Toch voelt ze een verlangen tot schrijven en spreken. Alsof haar denken op imploderen staat. Door de wil de pijn van de ervaring (en van het sterven van een zwangere dood) te verzachten, wordt zij tot daden aangezet: “Wat ervoor zorgt dat de taal in hem (de schrijver) vernietigd wordt, zorgt er ook voor dat hij (de schrijver) van de taal gebruik moet maken.” (Blanchot, 2000). Martin Walser verwoordt het als volgt: “Was Erfahrungen in einem angerichtet haben, komme heraus, wenn man nichts wolle als schreiben.” (Walser, 2000). Wat de ervaringen in haar aangericht hebben komt naar voor in haar verlangen om te schrijven en te spreken. Dit schrijven en spreken is een onwillekeurig schrijven en spreken dat persoonlijk is en waarin men als persoon niet afwezig kan blijven: “Mir kommt es vor, was die unwillkürliche Sprache ausdrückt, könne den und jenen mehr an seine eigene Erfahrung erinnern, als wenn er sich nur als Ziel einer adressierten Sprache erlebt.”. Onwillekeurig schrijven geeft haar de kracht en de moed verder te schrijven. Ze hoeft niet steeds terug te keren naar het begin. Het gaat om een poging (een essay, ein Versuch). Het lijkt er op dat een verdwaald schrijven beter aansluit bij haar gedesintegreerde denken. Bataille laat zien dat onophoudelijk alles in twijfel trekken de mogelijkheid ontnemt om volgens onderscheiden handelingen te werk te gaan. Het verplicht schrijvers ertoe zich te uiten door bliksemsnelle invallen, voor zover mogelijk de uitdrukking van het planmatige te ontdoen, alles in enkele zinnen op te nemen: de angst, de beslissing tot overgave, de ervaring, tot aan de perversie van de woorden, zonder welke het zou lijken dat men onder een overheersing gebukt ging (Bataille, 1989). Alleen

prompte taal blijkt effectief opgewassen tegen het moment, zo schrijft Benjamin (Benjamin, 1994).

Ze is het eens met Bataille die schrijft dat het verschil tussen de innerlijke evaring en het erover schrijven of spreken erin ligt dat in de ervaring de uiting niets is (tenzij een middel en eigenlijk evenzeer een obstakel als een middel). Wat telt is niet de uiting van de wind maar de wind. Wanneer men daarop wil antwoorden dan is er sprake van een zekere wil zich niet aan de uiting te houden. Men zou de vrieswind niet kunnen voelen. Vandaar dat men aan de hand van onwillekeurige taal zich uitslooft te treffen, daarom dat men het geluid van de wind imiteert en poogt te bevriezen – als door besmetting. Het is het onwillekeurige schrijven dat aan de lezers een idee kan geven van wat de ervaring geweest is. De koude die je voelt in woorden overbrengen zoals je ze hebt gevoeld is een onmogelijke opdracht. Maar er zijn woorden die meer geschikt zijn dan andere om de lezer een rilling te bezorgen en aldus een glimp van wat de koude geweest is over te brengen. Zoals Bataille tracht de lach te herwaarderen en te introduceren als component van het schrijven, zo wil zij onder meer absurdistisch, carnavalesk taalgebruik voorstellen als manieren van schrijven die naar haar aanvoelen meer geschikt zijn om aan de beweging van de ervaring te antwoorden. Blanchot schuift in dit verband het surrealisme naar voor: “Zo te werk gaan, dat de literatuur de onthulling van het lege binnenste wordt, dat ze volledig openstaat voor de nietigheid die haar deel is, dat ze haar eigen onwerkelijkheid verwerkelijkt, dat is een van de taken die het surrealisme zich heeft gesteld.” (Blanchot, 2000). Het gaat om een schrijven waardoor men aan zichzelf (aan eigen ervaringen) wordt herinnerd. Geen geadresseerd spreken of schrijven dat zich doelgericht richt tot anderen om bij hen iets te bewerkstelligen (Auftrittssprache bij Walser), maar een niet-geadresseerd en onwillekeurig spreken dat zich voor de ogen van de anderen voltrekt en hen een (risicovolle) uitnodiging biedt (Selbstgespräch bij Walser). Het gaat om een schrijven en spreken dat ‘het andere van de rede’ naar voor haalt. Walser (2000) schrijft dat we zo veel mogelijk zouden moeten schrijven en spreken aan de hand van een ongezegend en ongedoopt taalgebruik: “(...) nicht im öffentlich eingeführten Sprachgebrauch, (...) sondern in einem unabgesegneten, sozusagen ungetauften Sprachgebrauch.”.

4.3. Het absurdistische en carnavaleske als ongedoopt taalgebruik bij uitstek

In het bovenstaande staat al te lezen dat onwillekeurig en ongedoopt taalgebruik bijzonder geschikt zijn om mensen te herinneren aan eigen ervaringen. Ongedoopte taal schept (bijna onvermijdelijk) momenten en ruimte waar het mogelijk is om een ogenblik wakker te schrikken en tot bespiegelingen te komen omtrent een gebeurtenis of ervaring. Ze denkt in dit geval aan het taalgebruik van Beckett in 'Wachten op Godot' waarvan ze de impact al uitvoerig beschreven heeft. Zijn taalgebruik leent zich daar bijzonder goed toe. Het lijkt haar dat meer in het algemeen het absurdisme (in theater of in andere kunstvormen) en het carnavaleske (in literatuur en andere kunst) zich daar bijzonder goed toe lenen. Het absurdistische en carnavaleske spreken en schrijven vormen naar haar mening een onwillekeurig en niet-geadresseerd spreken en schrijven dat haar van zichzelf ontrukt en vervreemdt en dat, op zijn zachtst gezegd, desintegrerend werkt. Het gaat om "etwas ganz anderes, in diesem Moment gar nicht Vermutbares. Je unwahrscheinlicher, desto geniessbarer." (Walser, 2000).

Robert D. Lane**1 schrijft zeer herkenbare zaken over het vervreemdende en desintegrerende effect van 'Wachten op Godot': "In the Beckett play we are never given the 'betters' to allow us to complete the comparisons. We feel at the beginning of 'Waiting for Godot' that we, as audience, are the 'betters' necessary to complete the relationship. But we find by the end that we have really been watching ourselves dancing on the stage in our game of waiting." Twee citaten helpen haar hieronder om aan te geven hoe het kan komen dat het absurdistische en het carnavaleske op die manier een vervreemdend effect teweeg brengen. Beide citaten spreken haar aan omdat ze treffend weergeven hoe de tekst van 'Wachten op Godot' bij haar een aangrijpingspunt heeft gevonden. Martin Esslin**2 schrijft over absurdisme het volgende: "A world that can be explained by reasoning, however faulty, is a familiar world. But in a universe that is suddenly deprived of illusions and of light, man feels a stranger. He is an irremediable exile, because he is deprived of memories of a lost homeland as much as he lacks the hope of a promised land to come. This divorce between man and his life truly constitutes the feeling of Absurdity." Michael Bakhtin schrijft: "(*Carnival*) articulates an aesthetic which celebrates the anarchic, body-based and grotesque elements of popular culture, and seeks to mobilise them against the humourless seriousness of official culture. (*It is*) a celebration of the uncompleted, (...) an openness to the world and the future, (...) an attitude in which all the official certainties are relativized, inverted or parodied." (Dentith, 1995) (de cursieve woorden werden ter verduidelijking aan het citaat toegevoegd).

4.4. Een tekst geeft te schrijven

Wanneer we geconfronteerd worden met een dergelijk spreken en schrijven kunnen we “teilnehmen am Risiko eines nicht immer schon abgesicherten Sprachgebrauchs.” (Walser, 2000). Een spreken en schrijven zoals dat in het bovenstaande staat beschreven, functioneert als een uitnodiging, als een gebaar in het openbaar (Foucault, 1985). En: “(...) this small gesture is a calling for attention, it is an invitation to displace one’s gaze. (...) a small gesture is about finding the right words to make visible what is already there in the present and as a result to let appear the present as a question.” (Masschelein, Quaghebeur & Simons, 2004). Het gaat (onder andere bij ‘Wachten op Godot’) om een uitnodigend gebaar, een uitnodiging tot denken.

Ze neemt de uitnodiging aan en ze zoekt op haar beurt uitnodigend te schrijven. De teksten van talrijke anderen deden voor haar wat haar eigen tekst misschien voor de lezers kan doen: “Le texte ne fait que laisser la possibilité de l’écriture. (...) La lecture devient ainsi, dans le possible de l’écrit, un chantier ouvert où les texts lus sont mis en pieces, recoupés, cites, in-cités et ex-cités, transportés et apportés, entremêlés à d’autres letters, d’autres paroles.” (Larossa, 1998).

5. EEN PEDAGOGIE(K) VAN GEMEENSCHAP

5.1. Zichzelf als stervende aan de ander presenteren

Wanneer het lezen (van een tekst) een ervaring biedt die te denken en vervolgens te schrijven geeft, gaat het om een bijzondere verhouding tussen de auteur en de lezer. Ze gaan een verhouding aan die zonder meer e-ducatief te noemen is. De schrijver die uit zichzelf werd weggeleid stelt een gebaar dat uitnodigt een tocht aan te gaan naar daar waar men niet meer weet waar men is. Volgens Blanchot is het zichzelf als stervende aan de ander presenteren en zelf voortdurend het sterven benaderen de basis van elke privé (erotische) en openbare verhouding (Collin, 1990).

Zij werkt zichzelf keer op keer in moeilijkheden wanneer ze aan een ander probeert uit te leggen wat de ervaring geweest is. Ze worstelt en raakt op den duur verstrikt. Wanneer ze de pogingen zichzelf te redden opgeeft en bereid is een zwangere dood te sterven, op dat moment opent zich de mogelijkheid om zichzelf dan als stervende aan de ander te presenteren. Ze geeft zich over aan haar gedachtesprongen die op de voet gevolgd worden door onwillekeurige woorden en ongedoopt taalgebruik die de beweging van haar ervaring achterna hollen. Op deze manier betreft ze haar sterfelijkheid opnieuw bij het leven. Ze benadert in haar zelfverlies het sterven. Bataille geeft aan dat men in het zelfverlies tevens oog in oog komt te staan met de ander (ten Kate, 1994). "Als de verhouding van de mens tot de mens niet langer de verhouding van het Zelfde met het Zelfde is, maar de Ander introduceert, de Ander als onherleidbaar, dat wil zeggen, hoewel gelijk, altijd asymmetrisch ten opzichte van de ene, dan doet zich een verhouding van een heel andere soort gelden, een andere vorm van samenleving voorschrijvend die nauwelijks nog 'gemeenschap' genoemd kan worden." (Blanchot, 1985).

5.2. Een gemeenschap van doden

Blanchot geeft aan dat er met betrekking tot ervaringen (zoals bij de overgave aan het wachten of het lachen) (naar aanleiding van een lezen) sprake is van een vorm van samenleving die nauwelijks nog 'gemeenschap' te noemen is. Want de gemeenschap, groot of klein, lijkt altijd een streven te vertonen tot eenwording of tot samensmelting, dat wil zeggen een streven tot gisting waarin de elementen slechts verzameld zijn om tot een eenheid (een overkoepelende individualiteit) te komen (Blanchot, 1985). Ervaringen echter zorgen voor vervreemding en desintegratie waardoor eenwording of samensmelting uitgesloten worden. Gemeenschap als een samenlevingsvorm in die betekenis lijkt onmogelijk wanneer men bereid is (geweest) een zwangere dood te sterven. De gemeenschap kan dan niet langer functioneren als een garantie die een gemeenschappelijkheid waarborgt die de levens van elk individu verheft en op een hoger niveau brengt (ten Kate, 1994).

Echter, naar haar mening blijven, voor zij die bereid zijn (geweest) een zwangere dood te sterven, nog andere mogelijkheden bestaan om over gemeenschap te denken. Er kan immers, zo schrijft Bataille, geen sprake zijn van innerlijke ervaringen

zonder een soort van gemeenschap van hen die innerlijke ervaringen beleven (Bataille, 1989). Ook Blanchot geeft dit aan door te zeggen dat de ervaring niet zou kunnen plaatsvinden voor de enkeling, omdat zij als kenmerk heeft de bijzonderheid van het bijzondere te verbreken en het bijzondere aan het andere bloot te stellen: dus, wezenlijk voor de ander te zijn (ten Kate, 1994). Jean-Luc Nancy geeft aan dat een gemeenschap dan wel het vermogen moet hebben de verhouding-zonder-verhouding te bewaren en de grens van de dood te respecteren. Het is letterlijk een eindige gemeenschap: zij kan zichzelf niet continueren in een oeuvre, een vaste vorm (ten Kate, 1994). Deze (andere soort van) gemeenschap, van hen die bereid zijn (geweest) een zwangere dood te sterven, durft het aan de handen in de lucht te gooien en te besluiten tot overgave. De gemeenschap durft zich overgeven aan die leegte die tussen de leden bestaat en die hun instabiliteit, hun ontoereikendheid en eindigheid bepaalt (ten Kate, 1994). Het gaat om een ontmantelde gemeenschap, sterker nog, een onuitsprekelijke gemeenschap, want de verhouding die men tot elkaar heeft is die van het sterven. De gemeenschap wordt in zekere zin een gemeenschap van doden, want er is slechts werkelijk sprake van een ander in het verschijnen van zijn verdwijning (Collin, 1990).

5.3. Getroffen worden door een zelfde vergif

Ze herkent zich sterk in wat Jorge Larossa aangeeft in verband met gemeenschap: "Répondre (au texte) en lisant avec d'autres, c'est prendre en charge quelque chose de commun et constituer une communauté qui n'est pas celle du consensus, mais celle de l'amitié. (...) L'amitié, c'est avoir été mordus et blessés par la même chose, avoir été inquiétés par la même chose" (Larossa, 1998). Ze voelt zich verbonden op een vriendschappelijke manier met allen aan wie ook een gelijkaardige ervaring overkomen is. Het is alsof ze getroffen werden door een zelfde vergif. Hun kwetsuur en de verontrusting die ermee gepaard gaat, vormen punten van gemeenschappelijkheid. Ook al bracht de ervaring met zich mee dat ze diep alleen achterbleef, toch voelt ze een vriendelijkheid van zichzelf uitgaan naar mensen die met hun zelfverlies haar eigen ervaringen lijken te weerspiegelen. De ander verschijnt in zijn verdwijning, in zijn zelfverlies.

De vriendelijke verbondenheid uit zich onder meer in haar bereidheid om met hen over de ervaringen te spreken (eerder dan met mensen aan wie geen gelijkaardige

ervaringen te beurt vielen). Het is een verademing voor haar om ten opzichte van hen gewoon verstrikt te kunnen zijn. Ze kan er even mee ophouden zich met handen en voeten uit de benarde (onbegrepen) positie te willen bevrijden. Ze ervaart bij hen ruimte om te stotteren, onwillekeurig woorden uit te stoten of zelfs zwijgend te wachten in haar verstrikte staat van zijn. Larossa beaamt dergelijke gevoelens in volgend citaat: "C'est aussi pour ces raisons que celui qui aura été mordu ne voudra pas parler de ce qui lui est arrivé qu'avec celui qui sera également passé par là." (Larossa, 1998).

5.4. Communitas

Op deze manier denken over gemeenschap haalt de oorsprong van het woord 'communitas' opnieuw naar voor. Het eerste deel van het woord, 'com', leert ons dat het leven in een gemeenschap een leven 'met' is. Een leven met anderen, waarbij het onbevredigde en onbevredigbaar verlangen tot (h)erkenning een onophoudelijke verstorning van het comfort veroorzaakt: "I would not be in this struggle with norms if it were not for a desire to offer recognition to you." (Butler, 2003). De wereld delen we en de wereld delen betekent niet 'iets' (een beeld, een voorstelling, een geschiedenis, een stuk grond...) delen, maar betekent zich tot elkaar verhouden en zich aan elkaar prijsgeven en prijsgegeven zijn (Masschelein & Simons, 2003). Het tweede deel van woord, 'munus', wordt over het algemeen uit het Latijn vertaald met 'last' of 'schuld'. Het gaat hierbij niet om een concreet in te lossen verschuldigd zijn. De schuld die we in de wereld ervaren, heeft te maken met het steeds opnieuw een antwoord verschuldigd zijn op de vraag van het samenleven. "We have been addressed, (...) in response, I offer myself as an 'I'." (Butler, 2003). Het betekent dat we aangetast zijn en opgezaald worden met een vraag die we niet hebben zien aankomen, een vraag om recht te doen aan wat niet te zien of voorzien was (Masschelein & Simons, 2003). Ze moet in dit verband opnieuw denken aan mooie woorden van Larossa: "L'amitié de la lecture ne consiste pas à se regarder les uns les autres, mais à regarder tous dans la même direction. Et voir des choses différentes. La liberté de la lecture, c'est voir ce qui n'a pas été encore vu ni prévu. Et le dire." (Larossa, 1998).

6. *EINDE*

Zien wat niet te zien noch te voorzien was. En het zeggen. Dat is het wat zij heeft willen doen. Hoewel ze niet wist wat ze wilde zeggen, wist ze wat ze wilde: zeggen. Ze wist niet wat ze wilde schrijven, maar ze wist wat ze wilde: schrijven. Gezien de onzegbare ervaring was het misschien beter geweest te zwijgen, maar “al zou ze zo stom worden als steen, zo passief als het achter die steen opgesloten lijkt, dan nog zou de beslissing om het woord te verliezen voortdurend op de steen te lezen zijn” (Blanchot, 2000). Het denken en schrijven werd een moeilijk zoeken waarbij ze voortdurend op haar eigen grenzen liep. Het schrijven bracht haar keer op keer naar daar waar ze niet meer wist waar ze was. Haar kwetsuren, de angst, het onbevredigde en onbevredigbaar verlangen naar (h)erkenning dreven haar tot het uiterste. Hoewel de onzegbare ervaring oneindig te denken en te schrijven geeft, stopt haar schrijven hier. Met onderstaand citaat van Bataille, dat haar bij het lezen keer op keer een spiegel voorhoudt, neemt haar essay een einde.

“De angst is, niet minder dan het verstand, een middel tot kennis en het uiterst mogelijke is anderzijds niet minder leven dan kennis. (...) Het uiterst mogelijke veronderstelt lach, extase, bange nadering van de dood; veronderstelt dwaling, walging, onophoudelijk geworstel tussen het mogelijke en het onmogelijke, en om te besluiten, gebroken, steeds weer, stap voor stap, langzaam gewild, de toestand van een smeekbede, haar opgeslokt worden in de wanhoop.” (Bataille, 1989).

REFERENTIES ESSAY

1. TER INLEIDING

Benjamin, W. (1994). *Eenrichtingstraat*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Burbules, N.C., & Callister, T.A. (2000). *Watch it: The risk and promises of information technology for education*. Colorado: Westview.

Cuyvers, W. (2005). *Tekst Over Tekst*. Den Haag: Stroom/ Voorkamer.

Cuyvers, W., Gerets, K., & Vandermarliere, K. (red.) (1995). *Wim Cuyvers*. Antwerpen: Internationaal Kunstencentrum De Singel.

Hacking, I (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge: The Cambridge University Press.

Illich, I (1972). *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?* Bussum: Het Wereldvenster.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

Masschelein, J., Quaghebeur, K., & Simons, M. (2003). *The ethos of a critical research and the idea of a coming research community*. Paper presented at the conference Philosophy and History of the discipline of Education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research (FWO-Vlaanderen). K.U. Leuven, Manuscript, pp. 77-86.

Ward, G. (red.) (2000). *The Certeau Reader*. Oxford : Blackwell Publishers.

2. EEN PEDAGOGIE(K) VAN STAPVOETS LEZEN

- Arendt, H. (1958). *Vita Activa*. Amsterdam: Boom.
- Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Benjamin, W. (1994). *Eenrichtingstraat*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Coetzee, J.M. (2001). *Dierenleven*. Amsterdam: Ambo.
- Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.
- Masschelein, J. (2003). *De leerling en de kindheid of infantia: over het pedagogische*. K.U. Leuven, Manuscript, 5 pp.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.
- Medvedev, V. (1994). *Dialogic Discourse*. In: The Bakhtin Reader. Selected writings of Bakhtin.
- Nancy, J. (2000). De stad in de verte. In: J. Nancy, *De indringer* (pp.37-76). Amsterdam: Boom.
- Porchia, A. (1989). *Voces*. Buenos Aires: Edicial.
- Projectgroep CIOP (2004). *Een reis naar het volk van Antwerpen. Eindrapport Projectgroep CIOP*. Niet gepubliceerd eindrapport. Centrum voor sociale en beroepsagogiek. K.U. Leuven.
- Rancière, J. (1990). Un enfant se tue. Dans: *Courts voyages au pays du peuple* (pp.139-171). Paris: Seuil.
- Ward, G. (red.) (2000). *The Certeau Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.

*Deze fragmenten zijn te vinden op het forum van de studenten architectuur waarmee de pedagogen tijdens hun stapproject te Albanië samen op pad gingen.

www.archi-art.net/forum

¹ Larossa, Jorge: 'Se salir la langue'

² Illouz, Tiphaine : 'Promesses de Tirana'

³ Cuyvers, Wim: 'Better word for public space'

3. EEN PEDAGOGIE(K) VAN ERVARINGEN

A. Ervaringen geven te denken

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Beckett, S. (1988). *Wachten op Godot, Eindspel, Krapp's Laatste Band, Gelukkige Dagen, Spel*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Coetzee, J. M. (2003). *Mr. Foe en Mrs Barton*. Amsterdam: Cossee BV.

Foucault, M. (1985). Schrijven vanuit een ervaring. In: *Ervaring en Waarheid*. Nijmegen: SUN, pp. 7-16.

Foucault, M. (2002). Cours du 6 janvier 1982. In: *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982*. Paris: Gallimard.

Hertmans, S. (2002). Zich de schrijvende vingers branden. Over de onmogelijke ethiek van het schrijven. In: *Het putje van Milete*. Amsterdam: Meulenhoff, pp. 39-61.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

Masschelein, J. (2002). Ervaring als mee-maken. In: *20 jaar Oikoten*. K.U. Leuven, Manuscript, 8 pp.

Masschelein, J., Quaghebeur, K., & Simons, M. (2003). *The ethos of a critical research and the idea of a coming research community*. Paper presented at the conference Philosophy and History of the discipline of Education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research (FWO-Vlaanderen). K.U. Leuven, Manuscript, pp. 77-86.

Rancière, J. (1990). Un enfant se tue. Dans: *Courts voyages au pays du peuple* (pp.139-171). Paris: Seuil.

B. Een pedagogie(k) van overgave

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Benjamin, W. (1994). *Eenrichtingstraat*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Butler, J. (2003). *Giving an account of oneself. A critique of ethical violence*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Coetzee, J.M. (2001). *Dierenleven*. Amsterdam: Ambo.

Cuyvers, W., Gerets, K., & Vandermarliere, K. (red.) (1995). *Wim Cuyvers*. Antwerpen: Internationaal Kunstencentrum De Singel.

Cuyvers, W. (2005). *Tekst Over Tekst*. Den Haag: Stroom/ Voorkamer.

Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought. An introductory reader*. Londen: Routledge.

ten Kate, L. (1994). *De lege plaats. Revoltes tegen het instrumentele leven in Bataille's atheologie*. Kampen: Kok Agora.

C. Een pedagogie(k) van wachten

Altamira (2005). *Godot is Godot. Gaat ge me morgen weer zeggen dat ge me vandaag niet gezien hebt*. Niet gepubliceerd script theatergroep Altamira. Leuven: Altamira- Leren Ondernemen.

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Beckett, S. (1978). *Waiting for Godot*. Londen: Faber.

Beckett, S. (1988). *Wachten op Godot, Eindspel, Krapp's Laatste Band, Gelukkige Dagen, Spel*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Benjamin, W. (1994). *Eenrichtingstraat*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Butler, J. (2003). *Giving an account of oneself. A critique of ethical violence*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Cuyvers, W. (2005). *Tekst Over Tekst*. Den Haag: Stroom/ Voorkamer.

Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought. An introductory reader*. Londen: Routledge.

Laermans, R (2001). *Ruimten van cultuur. Van de straat over de markt naar het podium. Essays*. Leuven: Uitgeverij Van Halewyck.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

Masschelein, J., Quaghebeur, K., & Simons, M. (2003). *The ethos of a critical research and the idea of a coming research community*. Paper presented at the conference Philosophy and History of the discipline of Education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research (FWO-Vlaanderen). K.U. Leuven, Manuscript, pp. 77-86.

Nancy, J.L. (2000). *De indringer*. Amsterdam: Boom.

Simons, A. (1996). *Carnaval en terreur. De ethische betekenis van Bachtins Rable*. Proefschrift. Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit.

D. Een pedagogie(k) van lachen

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Braeckman, A. (2003). *Stromingen in de hedendaagse wijsbegeerte*. Leuven: Acco.

Coetzee, J.M. (2001). *Dierenleven*. Amsterdam: Ambo.

Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought. An introductory reader*. Londen: Routledge.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

Masschelein, J., Quaghebeur, K., & Simons, M. (2003). *The ethos of a critical research and the idea of a coming research community*. Paper presented at the conference Philosophy and History of the discipline of Education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research (FWO-Vlaanderen). K.U. Leuven, Manuscript, pp. 77-86.

Simons, A. (1996). *Carnaval en terreur. De ethische betekenis van Bachtins Rable*. Proefschrift. Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit.

ten Kate, L. (1994). *De lege plaats. Revoltes tegen het instrumentele leven in Bataille's atheologie*. Kampen: Kok Agora.

4. EEN PEDAGOGIE(K) VAN SCHRIJVEN EN SPREKEN

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Benjamin, W. (1994). *Eenrichtingstraat*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Blanchot, M. (2000). *Literatuur en het recht op de dood*. Kampen: Agora.

Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought. An introductory reader*. Londen: Routledge.

Foucault, M. (1985). Schrijven vanuit een ervaring. In: *Ervaring en Waarheid*. Nijmegen: SUN, pp. 7-16.

Hertmans, S. (2002). Zich de schrijvende vingers branden. Over de onmogelijke ethiek van het schrijven. In: *Het putje van Milete*. Amsterdam: Meulenhoff, pp. 39-61.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

Masschelein, J., Quaghebeur, K., & Simons, M. (2003). *The ethos of a critical research and the idea of a coming research community*. Paper presented at the conference Philosophy and History of the discipline of Education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research (FWO-Vlaanderen). K.U. Leuven, Manuscript, pp. 77-86.

Walser, M. (2000). Über das Selbstgespräch. Ein flagranter Versuch. In: *Die Zeit*, n. 3, 13 januari 2000, pp. 42-43.

**Deze fragmenten komen uit een bespreking van 'Waiting for Godot' die te vinden is op het internet.

http://users.pandora.be/geert/Cursus_Bespreking/Literatuurlezingen/Overzicht.html

¹ Robert D. Lane: 'Beckett's Godot: A bundle of broken mirrors'

² Martin Esslin, vermeld in: 'Wachten op Godot: Exponent van het Absurdisme'

5. EEN PEDAGOGIE(K) VAN GEMEENSCHAP

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Blanchot, M. (1985). *De onuitsprekelijke gemeenschap*. Amsterdam: Hölderlin.

Butler, J. (2003). *Giving an account of oneself. A critique of ethical violence*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Collin, F. (1990). Het poëtische en het politieke. Van Maurice Blanchot naar Hannah Arendt. In: *Tijdschrift voor vrouwenstudies*, 41, jaargang 11-1, pp.34.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.

ten Kate, L. (1994). *De lege plaats. Revoltes tegen het instrumentele leven in Bataille's atheologie*. Kampen: Kok Agora.

6. EINDE

Bataille, G. (1989). *De innerlijke ervaring*. Hilversum: Gooi en Sticht.

Blanchot, M. (2000). *Literatuur en het recht op de dood*. Kampen: Agora. Blanchot, M. (2000). *Literatuur en het recht op de dood*. Kampen: Agora.

Larossa, J. (1998). *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*. Parijs: ESF éditeur.

BIJ WIJZE VAN BEKNOPTTE UITLEIDING

BIJ WIJZE VAN BEKNOPT UITLEIDING

In deze beknopte uitleiding keer ik nog even terug naar mijn vertrekpunt. Te weten: een onbehagen met de wijze waarop studie en studeren opgevat wordt, een onbehagen met mijn eigen positie als (afstuderend) student. Niet het minst welde dergelijk onbehagen in mij op tijdens het uitdenken en uitproberen van ideeën ten aanzien van mijn eindverhandeling. Ik bevond mij (ongemerkt en ongewild) in een positie van waaruit geen enkele reden tot twijfel bestond ten aanzien van wat van mij verwacht werd als afstuderend student. Ik werkte de eerste maanden dan ook volkomen in regel met de geldende opvatting met betrekking tot het schrijven van een 'goede' eindverhandeling.

Tijdens en na de stapprojecten te Antwerpen en Albanië sloeg het besef me echter in het gezicht dat ik mezelf in een bepaalde positie had gebracht zonder het te merken. Over het algemeen wordt de bijzonderheid van de eigen positie ook niet of slechts in geringe mate opgemerkt. Ik had het zelf ook niet opgemerkt, ware het niet dat het stapvoets lezen mij aan mezelf heeft ontrukkt waardoor ik een zekere afstand tot mezelf kon ontwikkelen. De ervaringen die mij gebeurden ten gevolge van het stapvoets lezen van steden en teksten hebben mij gebracht naar daar waar ik niet langer wist waar ik was. Al snel werd me duidelijk dat geijkte opvatting ten aanzien van wat geldt als een goede eindverhandeling voor mij niet langer een evidentie was. Het werd een heikel punt en zelfs een struikelblok dat een sterk onbehagen heeft veroorzaakt.

Ik wilde een geheel ander soort van verhandeling brengen. Aangezien het onderwerp de zoektocht betrof naar een pedagogisch alternatief, leek een alternatieve thesis mij gelegitimeerd. Ik heb verschillende pogingen ondernomen om een verhandeling op poten te zetten die aan de beweging van de ervaringen kon beantwoorden. Ik merkte bij mezelf echter een soort van onvermogen om iets geheel anders te bedenken of te doen. Ik maakte me (ongemerkt en ongewild) steeds schuldig aan conformisme ten aanzien van geldende normen. Het gegeven dat ik mezelf ongemerkt met zo een onvermogen heb opgezadeld, blijft me tot op heden frustreren.

Het is een geworstel geweest met tegenstrijdige verwachtingen alvorens ik me aan het schrijven kon zetten. Het schrijven verliep erg moeizaam en ongestructureerd. Ik voelde een erg grote noodzaak om te weerstaan aan de positie waarin ik mezelf had gebracht. Eerder werk liet ik links liggen en ik begon op verschillende manieren te schrijven, weg van hetgeen van mij verwacht werd. Het betreft ontelbare pogingen om uiting te geven aan de onzegbare ervaring op een leesbare en enigszins begrijpelijke wijze. Een essay (geschreven vanuit de derde persoon), een poging die een poging blijft, bleek de meest geschikte (hoewel niet afdoende) vorm voor mijn schrijven. Deze vorm van schrijven is niet afdoend omdat er een bepaalde mate van inwisselbaarheid vereist is, waarbij de ervaring in woorden moet worden gegoten die tenminste gedeeltelijk conform de regels zijn van het menselijk (h)erkenbare. Aangezien de ervaring en al hetgeen ze verstoort allesbehalve inwisselbaar zijn, schieten alle pogingen tot beschrijven onvermijdelijk te kort. Deze vorm van schrijven is, tot op zekere hoogte, wel geschikt omdat deze me toelaat mijn staat van zelfvervreemding en aan mezelf ontrukkt zijn weer te geven.

Met het essay, 'Een zwangere dood sterven', heb ik gepoogd om te antwoorden op de verstoring, veroorzaakt door het stapvoets lezen. Het betreft de verstoring die met grote kracht alle evidenties omtrent mijn positie als student pedagogie(k) omver heeft geblazen. Dat zette me aan op zoek te gaan naar de levenskansen van een pedagogisch alternatief. Hiertoe heb ik mij in de kelders van de pedagogie(k) begeven. Het betreft delen van het pedagogische bouwwerk die bij voorkeur niet betreden worden. Om de kelders te betreden moest ik buiten het regime van wat zichtbaar en zegbaar is treden. Het opzoeken van de kelders bracht mij buiten het bespreekbare en het behandelbare, richting een pedagogie(k) van stapvoets lezen, een pedagogie(k) van ervaringen, een pedagogie(k) van overgave, een pedagogie(k) van wachten, een pedagogie(k) van lachen, een pedagogie(k) van schrijven en spreken, een pedagogie(k) van gemeenschap.

De krachtige wind die opstak ten gevolge van het stapvoets lezen, wierp alle evidenties omtrent mijn positie als student pedagogie(k) omver. Deze werveling doordrong mijn onbeschermden zijn en kolkte ongeduldig onder mijn huid. In mij werd een noodzaak tot weerstaan gewekt. Ik vatte een (bij momenten koortsachtige) zoektocht aan naar de levenskansen van een pedagogisch alternatief. De wind bracht me naar de kelders van de pedagogie(k) waar, buiten het bespreekbare en behandelbare, de mogelijkheid bestond mij over te geven aan geheel andere wijzen van denken en doen. Aan de hand van een essay kan ik onmogelijk de kracht en de

doordringendheid van deze wind weergeven (laat staan aan de hand van een thesis). Het enige wat ik wil(de) proberen met mijn essay (met mijn thesis) is zelf (stof) doen (op)waaien. Ik wil(de) een uitnodiging bieden tot (kritisch) denken. Waarbij denken niet gezien wordt als het politiek correcte denken dat zichzelf sowieso voor verlicht houdt, maar als het onzekere denken dat tastend en twijfelend en moeizaam zichzelf bijlichtend het verstand weet te mobiliseren.

"Traverser tout et n'être rien, c'est à dire ne pas être de telle façon qu'on ne puisse pas être aussi autre chose." (Schelling, vermeld in Larossa, 1998). Mijn onbehagen, mijn weerstaan, mijn worstelen, mijn lezen, mijn ervaringen, mijn overgave, mijn wachten, mijn lachen, mijn schrijven, mijn spreken en mijn gemeenschap hebben mij toegelaten alles te doorkruisen zonder iets of iemand te zijn, of tenminste niet zo iets of zo'n iemand waarvoor een andere manier van in leven zijn uitgesloten is.