



Inna Semetsky – Deleuze, education and becoming

Beschrijving

Inna In de inleiding valt te lezen dat dit boek een aantal belangrijke doelen probeert te bereiken: de relevantie van pragmatisme laten zien, [Deleuze](#) als pragmatist (met betrekking tot de kenniseconomie) betitelen en een pedagogiek van het concept te ontwikkelen. Het lijkt mij echter vooral een oefening om [Dewey](#) (en Pierce) op een Deleuziaanse manier te lezen. En dat lijkt voor een goed deel te lukken. Er zijn op verschillende fundamentele punten duidelijk relaties tussen die denkers (Dewey en Deleuze) te herkennen.

Ik ben echter van mening dat een dergelijke oefening niet zoveel meer oplevert dan een wellicht veronderstelt 'gat' dat gedicht wordt tussen de cultuurverschillen van beide filosofen en dat daarmee een grotere gelijkwaardigheid wordt geïntroduceerd tussen hun denken. En volgens mij is die gelijkwaardigheid juist niet zo waardevol. Je zou zelfs kunnen volhouden dat die oefening in gaat tegen Deleuze's en Deweys eigen gedachten. Juist omdat beide denkers vooral de verdere ontwikkeling in nieuwe richtingen voorstaan en dus niet het samenbrengen, eenduidig maken en versimpelen.

Wel zijn de thema's dusdanig interessant, fundamenteel en spannend in relatie tot onderwijs dat het lezen van dit boek ontzettend veel denkwerk kan geven en ter referentie kan dienen voor nog talloze andere onderwijsfilosofische teksten. Ik zal proberen een hoofdlijn te volgen uit het boek: beginnend vanuit het onderwerp 'subjectiviteit' en vervolgens daarvandaan uit meanderend over de meest in het oog springende andere thema's van het boek.

Als afsluiting kom ik terug op de relatie tussen Dewey en Deleuze en geef ik een laatste tip vooral voor alle onderwijsonderzoekers.

Subjectiviteit

Er bestaat niet zoiets als een subject, zou je met [Deleuze](#) kunnen zeggen. Als ik jou zou vragen wie jij bent en je geeft me antwoorden waarmee jij je identificeert, jezelf bepaald, voorstelt: dan zijn dit vaststellingen van relaties tot anderen, het zijn een soort logische bepalingen van verbanden. Het is altijd een bepaling in relatie tot, en vanuit een relatie met, anderen. Altijd 'collectief'. Eigenlijk stel je 'jezelf' daarmee niet voor, je beschrijft relaties waartoe je behoort, collectieven waar je onderdeel van

uit maakt.

Die relaties en collectieven worden geproduceerd. Ze kunnen in stand worden gehouden of ze kunnen worden doorbroken. Je hebt zelf de mogelijkheid om die productie ter hand te nemen. In dat geval ben je zelf een zelf dat subjectiviteit produceert en dus niet als subject kan worden gezien. Die 'zelf' is dan echter niet te bepalen, het is niet iets wat aan het bepalen vooraf gaat, maar dat is een poging om datgene, wat eigenlijk in zijn eigen productie verwickeld is, eruit te vatten en te benoemen. Het kan enkel begrepen worden vanuit die dynamiek, het kan niet gepresenteerd worden, het blijft altijd pluralistisch, meervoudig of veelzijdig.

There's no subject, but a production of subjectivity: subjectivity has to be produced, when its time arrives, precisely because there is no subject. The time comes once we've worked through knowledge and power; it's that work that forces us to frame a new question, it couldn't have been framed before. (Deleuze, 1995, pp. 112-114).

Dit produceren van subjectiviteit is echter niet gebaseerd op een bepaalde code, het is niet te definiëren. Vooral ook niet door te stellen dat het de productie is van een nieuw subject ten opzichte van een oud subject. Het zit hem eerder in momenten waarop een oude zelfbepaling niet meer voldoet maar er nog geen nieuwe voorhanden is. Het is vervat in het moment waarop je anders wordt. Tussen (je oude) zelfbepaling en het anders in. Het is puur worden, niet enkel op weg naar iets anders, maar het onderweg zijn: de staat van worden.

Het bestaan van zo'n onbepaalbare zone heeft ongelooflijk verstrekkende gevolgen. Elke keer als we het over 'ik' hebben of over 'iemand' of over 'leerling' dan proberen we bepaalde concepten uit. We proberen een uitdrukking uit om iets 'vast' te leggen, te benoemen, te bepalen. Maar daarmee ontsnapt ons de werkelijke subjectiviteit waar we wellicht op doelen, die is namelijk in productie: intussen. En als die subject dus wegvalt als vast referentiepunt, onbepaalbaar blijft: dan moeten we redeneren vanuit een constante verandering, een constant worden.

Wat zegt dit dan over ons idee van kennis? Kennis is in ieder geval niet iets wat aanwezig is een waar gebruik van wordt gemaakt. Kennis is niet in het hoofd van een subject, of iets waar een subject mee aan de slag kan. We kunnen kennis niet begrijpen vanuit het subject.

The presence of such a zone of indiscernibility , a [dis]continuity, "a no-man'sland" (Deleuze and Guattari, 1987, p. 293), constituted by blurred and nonlocalizable relations, transforms Deleuzian philosophy into an open set of pragmatic tools, psychological interventions and artistic creations. This philosophy would not conform to the schematics of the progressive and uninterrupted buildingup of knowledge toward some higher ideal end. If there is no a priori subject, there cannot be a priori knowledge either: knowledge as the operation of a subject is a meaningless notion.

Eerder moet subjectiviteit (in wording, intussen) gezien worden als het vrij kunnen uitdrukken. Het is die onbepaalde kennisgeving waarin subjectiviteit manifest kan worden. Dat uitdrukken is passievol, aangedaan – het is niet een schreeuw die 'ik' uit, maar in de schreeuw laat ik mezelf zien. De doel is om iets tot leven te brengen, om het leven te laten ontsnappen. Deleuze en Guattari spreken dan wel van deterritorialization en reterritorialization. Altijd ontstaan er dan nieuwe territoria, het zijn

ongebaande paden, nieuwe methoden, nieuwe verhoudingen.

Deleuze licht dit toe (ook) aan de hand van een 'ontvouwen'. De complexiteit van die subjectiviteit is niet uitputtend te representeren of verbeelden. Het verdubbelt zich, zonder een exacte kopie te zijn. Het weerspiegelt (vouwt) zonder ooit twee keer hetzelfde te zijn. Het is namelijk ook niet iets wat steeds op een zelfde manier gebeurt. Het is geen herhaling van een zelfde proces. Het is een herhaling van steeds iets verschillends. Het betekent het altijd weer uitvinden van een nieuwe vorm van leven. Het breekt los uit determinisme van op elkaar inwerkende krachten.

Altijd heeft subjectiviteit te maken met ethiek. Subjectificatie is voor Deleuze altijd ethisch en esthetisch. Oude waarden gaan verloren in het proces. Er zijn geen eeuwige waarden of waarheden. Maar altijd op weg naar nieuwe waarden. Nieuwe esthetiek, nieuwe ethiek.

Deleuzian philosophy always speaks of values that are to come. ... [T]he artist and philosopher do not conjure things out of thin air, even if their conceptions and productions appear as utterly fantastical. Their compositions are only possible because they are able to connect, to tap into the virtual and immanent processes of machinic becoming One can only seek to show the power, the affectivity, the ... alienated character of thought, which means being true to thought and untrue to oneself One ... is drawn to the land of the always near-future (Ansell-Pearson, 1997, p. 4).

Ethiek is evaluatief, het zijn geen voorgeschreven regels die onze manier van leven kunnen karakteriseren. Het is niet zo dat een bepaalde manier van leven meer of minder van waarde is. Het is andersom, door een bepaalde manier van leven krijgt men zicht op verschillen met andere manieren van leven en uit die verschillen ontstaat een waardering van waarde. Het is niet normatief maar de waardes moeten in evaluaties worden aangeduid.

Deleuze kan de situatie schetsen met lijnen. Lijnen zijn daarbij niet de tussenstukjes tussen punt A en B. Het is een lijn van ontwikkeling, een hulplijn die geen lengte kent. Wij kunnen onszelf wellicht denken als een veelheid aan lijnen: lijnen van ons naar anderen, lijnen die ons bewegen, lijnen waarlangs we ons kunnen verplaatsten. Al die samenhangende lijnen maken samen een onbekende samenstelling die je wel kan schetsen, maar nooit kan weergeven. Die lijnen zijn continue in beweging, buigen, variëren, vertakken, nemen nieuwe vormen aan. Deleuze opteert voor een cartografie, niet in de zin van een heldere kaartweergave, maar als een ten opzichte van die lijnen uit te schetsen of in te beelden – een 'in kaart brengen'. Zowel 'geest' als lichaam, zowel bewustzijn als onbewustzijn – alles speelt mee in de cartografie. Niets staat er buiten.

Everything, according to Deleuze, has "its geography, its cartography, its diagram. What's interesting, even in a person, are the lines that make them up, or they make up, or take, or create. ... What we call a 'map', or sometimes a 'diagram' is a set of various interacting lines (thus the lines in a hand are a map" (Deleuze, 1995, p. 33). Such "topological and specifically cartographic" (Bosteels, 1998, p. 146) being is to be evaluated not in terms of rigid value-judgments but by means of spatial metaphors as a locus of situations and events.

Het is een altijd incomplete of onafge, wisselende configuratie. De methoden zijn speculatief en

avontuurlijk (zoals ook Dewey heeft geschreven) wat Deleuze probeert te omschrijven (juist vanwege die ver-plaatsingen) als nomadisch. Deleuze en Guattari zijn zelf zover gegaan om hun hele filosoferen 'geofilosofie' te noemen. Het is de metafoor van de beweging door de steppe, een ongehoord groot en uitgestrekt veld. Het is geen rationeel zoeken naar de juiste weg, het is voor de 'buitenstaanders' die ronddwalen. De nomaden dwalen niet enkel rond in die steppe: maar verdwalen ook in het dwalen zelf. Een geheel open, dynamisch, heterogeen veld dus. Allerlei richtingen.

Juist vanwege die veelzijdigheid die het denken moet zijn, open en heterogeen, dynamisch: hier beginnen we aan te komen bij het onderwijs en leren. Wat heeft dit voor consequenties? Deleuze wil het onderwijs vooral richten op de zintuigen, het aanvoelen of de indrukken. Deleuze vertrouwt niet op absolute doelen of dingen die het onderwijs zou moeten bereiken. Deleuze wil iets in het leven brengen dat er nog niet is. En dat kan niet (enkel) rationeel, het denken moet vooruit gestuwd worden. Daar waar zien en praten samenvallen (of beter: invallen – 'interstice') daar vindt denken plaats. Denken is daar waar een nieuw universum ontstaat uit het niets (vanuit de schaduw). Dat universum is dus expressief, communicatief, interactief. Het ontstaan niet uit iemand die zelf, autonoom ontwikkelt: we zijn afhankelijk, altijd al weer ingebed in die relaties en lijnen. Meer specifiek: ook de leraar is niet dusdanig onafhankelijk:

As teachers, we are as dependent on our students as they are on us" (Noddings, 1998, 196). Deleuze's conceptualization of becoming asserts a self-becoming- autonomous, as if tending to its own ideal limit, as a continuous function – always already incorporating difference into itself – of an expressive, communicative, interactive and autopoietic process that may very well begin just in the small part of the aforementioned common world, a classroom.

Met een verhaal (een voorbeeld gebruikt door Leibniz) probeert Deleuze dit nog eens te laten zien. Iemand die leert zwemmen kan natuurlijk op de kant de beweging oefenen, hij kan de golven observeren, enzovoorts. Maar op het moment dat diegene in het water zal stappen dan ontstaat hoe dan ook een worsteling in de golven zelf. Het is onbekend en toch moet en kan de zwemmer zich redden. De zwemmer kan zich niet oriënteren op de beweging van de golven, niet nadoen wat hij op de kant deed, of in ieder geval zal beide niet toereikend blijken. Hij moet zelf de golven gaan aanvoelen, de beweging registreren, zich daartoe gaan verhouden.

Het gaat om de coördinatie van sensomotorische activiteit, een dynamische evaluatie. Het is het tegenkomen van iets onbekends, iets wat nog niet gedacht kon worden. Zwemmen leer je niet doordat iemand zegt: 'doe maar net zoals ik' en dat je het kopieert. De docent moet in staat zijn dusdanig voor te doen dat daaruit een heterogeniteit kan ontstaan van nieuwe gebaren, bewegingen – afgestemd op de specifieke indrukken van de leerlingen. En hier zitten we middenin de onderwijsfilosofie, theorie van leren en lesgeven, maar ook bij een kernthema van Deleuze, namelijk 'verschil'. Die zwemmer, als beginnend atleet, zit bij die eerste stap in het zwembad in niets anders dan verschillende verschillen.

The meaning of what Deleuze identified as spatio-temporal dynamisms becomes clear in their embodying the very idea of difference as a process before it may become a category: the identity of the athlete is “swallowed up in difference, each being no more than a difference between differences. Difference must be shown differing” (Deleuze, 1994a, p.56).

Op een hele versimpelde manier zou je kunnen zeggen dat de zwemmer kan ondergaan in de verschillen, ‘zinken’, of (en dat is een zeer wezenlijks verschil!) zijn hoofd boven water kan proberen te houden, ‘drijven’. Deleuze’s filosoferen is een constante poging om te blijven drijven, om het hoofd boven water te houden, om niet te zinken. Het is een vitalistische filosofie, gericht op leven.

Dewey en Deleuze

Er zijn belangrijke verschillen tussen de twee, maar het zojuist genoemde ‘hoofd boven water houden’ is bij beide filosofen, zowel bij Dewey als bij Deleuze, zichtbaar te maken. Dat maakt onderwijs niet tot een lesje om te leren, maar een constante adaptatie en ontwikkeling. Denk ook aan de quote van Dewey waarin hij zegt dat onderwijs leven is.

Toch zit er een zeer belangrijk verschil tussen de twee, hetgeen in mijn ogen door Semetsky teniet wordt gedaan. Bij [Dewey](#) kan deze adaptie of ontwikkel toch nog altijd worden gezien als activiteit van een subject, alsof iemand (een individu) het leren gebruikt, kennis heeft, enzovoorts. Hoewel Dewey de eenheid tussen het subject en zijn acties benadrukt en dus probeert met diezelfde woorden duidelijk te maken dat het eigenlijk één geheel is, probeert Deleuze in mijn ogen dit verschil in zijn denken überhaupt op te heffen door een ander vocabulair te ontwikkelen. Deleuze probeert voorbij te komen aan die constatering van die eenheid, maar die eenheid moet in nieuwe uitdrukkingen worden gevat en ingezet worden voor het verdere denken. We moeten geen woorden kiezen die steeds weer die eenheid teniet doen (subject, object, activiteit, ...) maar het hebben over lijnen die dit doorkruisen en daarmee subjectiviteit als wording kunnen bevatten. Leren is leven kiezen boven dood: zorgen dat je niet ten onder gaat. We moeten ons niet laten vastzetten, tegenhouden, onder duwen. We moeten een weten ontwikkelen dat vitaal is, dat altijd los weet te blijven, boven weet te komen. Dewey blijft bij een constatering en beschrijving vanuit huidige vaste kaders, Deleuze wil zich ontworstelen aan kaders, die kaders herscheppen, ‘verder zwemmen’.

Deleuze zet daarom in op een nog veel vitaler onderwijs dan Dewey kan omschrijven. Deleuze gebruikt daarvoor het ook zo bekende begrip ‘rhizome’ waar al boeken over vol zijn geschreven onderhand. Nieuwe denkbeelden wederom, uiteraard is Deleuze verder gezwommen, uiteraard moet hij weer in zijn tijd het hoofd boven water houden. Juist verschillend van Dewey dus. Steeds weer opnieuw creëren!

Uiteraard kan je hun denken laten convergeren via een ‘pragmatisch traject’ zoals Inna Semetsky schrijft. Maar *divergeren* zou de filosofen meer passen. Uiteraard vangen ze beiden aan in een alledaagse experimentele situatie, in een concreet plaatsvinden en willen ze een diversiteit toelaten. Maar dit betekent niet dat vanwege een gelijkenis Dewey en Deleuze moeten niet bij elkaar worden gebracht om daarmee een coherente onderwijsbepaling te creëren. Liever vertakken de denkwegen, verstrengelen de paden maar lopen ze ook op diverse plekken uiteen of botsen ze op elkaar. Als ze beide als ‘pragmatisch’ kunnen worden omschreven, is dan niet het verschil qua pragmatiek interessanter dan te laten zien dat ze onder die term samen te nemen zijn? Inna Semetsky komt niet

veel verder dan een dergelijk samennemen, samen laten optrekken en reproductie van de denkwijzen van de twee. Ik mis dus toch het verschil dat Semetsky uiteindelijk wil maken.

Kortom: ik blijf wat onverschillig. Misschien ook omdat het academisch, moeilijk, vaak technisch geschreven is. Het probeert niet in werking te treden, iets nieuws in gang te zetten: dat zou ik gezien de inhoud toch wel verwachten. In die zin valt het tegen, ondanks dat het een geweldige filosofische uitwerking is van een even prachtig onderwerp. Zeer interessant dus om te lezen. Maar de vraag is wat het boek in werk zet, wat het effect ervan zou moeten zijn.

Daarentegen, als je er vanuit gaat dat dit boek in relatie tot de onderwijspraktijk een invloed zou moeten hebben (deze praktijk theoretiseert, hierover filosofeert, hier betekenis aan verleent, of wat dan ook), dan zou je het volgens mij ook kunnen of moeten beschouwen als een soort onderwijsonderzoek. Dit onderwerp (onderzoek) komt aan bod in het boek van Semetsky als ze schrijft over ([de in feminisme en poststructuralisme geïnteresseerde](#)) St. Pierre. St. Pierre is sterk geïnspireerd door de bovenstaande Deleuziaanse gedachtegang onderzoek gaan doen: onderzoek naar en door subjectiviteit, onlosmakelijk alles met alles verbonden, en continue in wording. Ze concludeert dat bij haar onderzoek een aantal lastig verdubbelingen ontstaan die ook altijd in onderwijsonderzoek van toepassing zijn. Bij onderzoek in onderwijs zou je namelijk niet anders moeten kunnen dan tegelijk onderzoeker en onderzoeksonderwerp zijn, tegelijk kenner en gekende, tegelijk jezelf en een ander. Het moet per definitie een heel ingewikkeld project zijn. Data zou paradoxaal moeten zijn en blijven, ongecodeerd, excessief, niet-traditioneel, veranderlijk.

St. Pierre noemt dit met behulp van Deleuze's begrip 'nomadisch onderzoek'. Een meer spannende beschrijving van mogelijk onderwijs-onderzoek ben ik niet eerder tegen gekomen:

Nomadic inquiry is specified by St. Pierre in terms of attention to particular places and earlier times, retrospective, as well as untimely, memories and dynamic forces, capable of affecting changes and contesting one's identity to the point of a transformation of who we are and, respectively, reconfiguration of the where of our place at this point in time. The nomadic – smooth – space is an open territory, providing emancipatory potential for those who are situated in this space in contrast to striated, or gridded, space, both terms as St. Pierre reminds us being coined by composer Pierre Boulez. St. Pierre's usage of the term smooth is similar to that of Deleuze; it defines an open-ended space in which one can, under the influence of a force moving through space, get up at the point of application of the force and move into any direction. ... But certain places – smooth spaces? – may provide conditions that are extremely favorable to practicing "identity improvisation, [therefore] attention to places may be required" (St. Pierre, 1997b, p. 367).

En terug naar het klaslokaal is misschien juist dit type onderzoek ook precies wat we de leerlingen en studenten moeten laten doen. Er zit namelijk volgens Deleuze en Dewey een continuïteit tussen het leren van een kind en het fundamentele onderzoeken van de volwassenen. Continuïteit betekent dat die volwassen onderzoeksoperaties groeien uit biologische, organische activiteiten die het kind juist in het onderwijs ontplooit. Het volwassen onderzoek is een operationalisatie van datgene wat een kind binnen onderwijs doet. Het meest krachtige en serieuze onderwijsonderzoek neemt een voorbeeld aan het kleine meisje in de klas. Dat is werkelijk onderwijsonderzoek!

Zou hier (toch nog) een verrassende werking van het boek van Semetsky voor het onderwijs kunnen beginnen? Zouden Deleuze en Dewey samen via St. Pierre een gehele nieuwe onderwijspraktijk

kunnen initiëren waarin leren, onderwijzen en onderwijsonderzoek als hetzelfde (een continue lijn) verschijnen?

Categorie

1. 2000 - 2010
2. 2006
3. Deleuze en Guattari
4. Dewey
5. Ervaring
6. Leertheorie
7. Onderwijsdoelen
8. Persoonsvorming

Tags

1. heterogeen
2. kennis
3. lijnen
4. onderzoek
5. pragmatisch
6. rhizoom
7. subjectiviteit
8. verschil
9. zwemmen

Datum aangemaakt

26 november 2015

Auteur

de-redactie

default watermark