

De onwetende meester als voorbeeld

Jacques Rancière: van praktijk naar principe

Een wetende meester die uitleg geeft aan zogenaamd onwetende leerlingen, zo ziet de traditionele praktijk in het onderwijs eruit. **MARTIJN BOVEN** beschrijft met het werk van filosoof Jacques Rancière in de hand ook een alternatieve praktijk, waarin juist gelijkwaardigheid centraal staat.

Bestaat de kernactiviteit van de meester erin om zijn eigen kennis uit te leggen en over te dragen? De Franse filosoof Jacques Rancière laat zien dat een gelegenheidsexperiment van Joseph Jacotot ons een ander voorbeeld aanreikt: de onwetende meester. In zijn boek *De onwetende meester: vijflessen over intellectuele emancipatie (Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)* stelt hij

dat ook de *onwetende meester* in staat is leerlingen iets te leren.* Rancière contrasteert twee onderwijspraktijken: de problematische praktijk van de kennisoverdracht door de *wetende meester* en de gepropageerde praktijk van de verificatie van aandacht door de *onwetende meester*. In dit artikel wil ik op basis van een korte analyse van deze twee praktijken laten zien hoe we uit Rancières boek een model kunnen af leiden voor het articuleren van de theoretische principes die impliciet in onderwijspraktijken werkzaam zijn. Dit model is gestoeld op het volgende uitgangspunt: door een succesvolle of juist problematische onderwijspraktijk als voorbeeld te nemen kunnen we de theoretische principes articuleren die erin werkzaam zijn. Dit schept de mogelijkheid om de focus van de praktijken naar de principes te verleggen. Hierdoor wordt de onderwijspraktijk op een nieuwe manier inzichtelijk en kunnen we haar theoretisch expliciteren.

Rancière onderzoekt het verschil tussen de twee onderwijspraktijken door een historisch personage in een nieuwe inscenering op te voeren: Joseph Jacotot. Dit historische personage werkt in eerste instantie vanuit de praktijk van de kennisoverdracht, maar wordt op een gegeven moment door toevallige omstandigheden gedwongen een andere, meer experimentele onderwijspraktijk op te zetten: de verificatie van aandacht. In 1818 accepteert Jacotot noodgedwongen de positie van docent Franse literatuur aan de universiteit van Leuven. Al snel wordt hij geconfronteerd met een probleem. Hij geeft zijn lessen in het Frans, maar veel van zijn studenten zijn die taal niet machtig. Rancière beschrijft de situatie van de studenten als volgt: ‘Onder hen die er baat bij zochten, waren er heel wat die geen Frans kenden, terwijl Joseph Jacotot van zijn kant geen woord Nederlands sprak. Er ontbrak dus een

* Rancière verwijst in zijn titel naar ‘le maître ignorant’ (de onwetende meester) omdat hij de onderwijspraktijk van Jacotot als voorbeeld gebruikt. Wat hij zegt is evengoed van toepassing op vrouwelijke docenten.

ESSAY

taal waarin hij hen kon onderwijzen. Hij wou nochtans aan hun wens tegemoetkomen.' Om dit probleem op te lossen moet hij zijn gebruikelijke onderwijspraktijk loslaten. Hij begint een experiment en ontdekt bij toeval een alternatieve onderwijspraktijk. Hoe kan Jacotot de kloof tussen hem en zijn studenten oplossen? Rancière beschrijft dit als volgt:

*Daartoe was het nodig om tussen hem en hen de minimale band van een gemeenschappelijk ding in te stellen. Welnu, er werd op dat moment in Brussel een tweetalige editie van de *Télémaque* gepubliceerd. Hiermee was het gemeenschappelijke ding gevonden en kwam Telemachus binnen in het leven van Joseph Jacotot. Hij liet het boek aan de studenten bezorgen door een tolken vroeg hen de Franse tekst te leren met behulp van de vertaling.*

Jacotot raakt zo overtuigd van de resultaten van deze nieuwe praktijk, dat de kennisoverdracht opeens minder geschikt lijkt dan hij eerder had aangenomen.

TEGENSTELLING

Wat gebeurt er als we een onderwijspraktijk als voorbeeld nemen? We kunnen deze ogenschijnlijk simpele handeling in drie verschillende stappen opdelen. Ten eerste kan dat door een praktijk als voorbeeld te nemen, waarbij we stellen dat die onderdeel is van een grotere groep van verwante praktijken. Deze groep gaat niet vooraf aan het voorbeeld maar wordt erdoor geconstitueerd. De praktijk van de kennisoverdracht komt naar voren in de traditionele les op de middelbare school, maar kan evengoed in allerlei andere contexten worden aangetroffen: hoorcolleges voor universitaire studenten, taallessen voor immigranten, cursussen voor werklozen et cetera. Zodra we een van deze praktijken als voorbeeld nemen, verwijst het impliciet naar alle andere varianten. Ten tweede, door een praktijk als voorbeeld te nemen poneren we dat hij exemplarisch is voor alle andere leden van de groep. Dit kan alleen als we evengoed een van de andere leden van de groep als voorbeeld hadden kunnen kiezen.

‘De leerling wordt voortdurend opgevat als de ongelijke van de leraar’

Dit brengt ons bij de derde stap. Op het moment dat we een praktijk als voorbeeld nemen, halen we hem uit de groep en schorten we zijn lidmaatschap van de groep tijdelijk op. Dit betekent simpelweg dat de praktijk een dubbele functie krijgt: een normale en een exemplarische. In zijn normale functie behoort de praktijk nog

steeds tot de groep als geheel, in zijn exemplarische functie wordt hij uit de groep genomen. Door deze verdubbeling wordt het mogelijk om theoretische principes uit een specifieke praktijk te destilleren. De exemplarische functie schept de mogelijkheid voor het af leiden van de principes en garandeert dat ze gegrond zijn in een concrete onderwijspraktijk (de traditionele les; het experiment van Jacotot). De normale functie van de specifieke praktijk garandeert dat de afgeleide principes geldig zijn voor de hele groep (de kennisoverdracht;

de verificatie van aandacht). Op deze wijze wordt de tegenstelling tussen theorie en praktijk opgeheven. Elke praktijk draagt zijn eigen impliciete theorie als het ware in zich. Ik zal dit illustreren aan de hand van de twee voorbeelden die in *De onwetende meester* centraal staan.

HET PROBLEMATISCHE VOORBEELD

Op het moment dat Jacotot ontdekt dat zijn studenten in staat zijn om zichzelf op basis van het boek *Télémaque* Frans aan te leren, is hij zelf nog ingebed in de traditionele onderwijspraktijk van de kennisoverdracht. Rancière is niet heel specifiek in zijn beschrijving van deze onderwijspraktijk. Als voorbeeld kunnen we hier een traditionele les op de middelbare school nemen. De kern van een dergelijke les is dat de leraar zijn leerlingen mondeling uitlegt hoe ze de tekst in het lesboek moeten begrijpen. De les vindt plaats in een middelgroot leslokaal met voorin het bureau van de leraar dat uitkijkt op de bankjes van de leerlingen. De distributie van de zitplaatsen zorgt ervoor dat de leraar alle leerlingen kan zien, terwijl de leerlingen vooral zicht hebben op de leraar en veel minder op hun medeleerlingen. De centrale plaats van de leraar benadrukt zijn rol als de autoriteit die kennis overdraagt, terwijl het de leerlingen identificeert als de ontvangers van deze kennis. Deze onderwijspraktijk is iedereen bekend en is, ondanks allerlei onderwijsvernieuwingen en experimenten, nog steeds gebruikelijk in het Nederlandse onderwijs.

In navolging van Rancière kunnen we een dergelijke traditionele les als voorbeeld nemen. Op deze manier kunnen we de principes articuleren die erin werkzaam zijn. Laten we beginnen met het simpelweg identificeren van de verschillende elementen die in het voorbeeld werkzaam zijn: de docent, de leerlingen, de lesstof, het klaslokaal, de toetsen en de becijfering. Binnen de onderwijspraktijk van de kennisoverdracht wordt de docent primair gezien als de veelwetende leraar. Dit type leraar weet al wat de leerlingen nog moeten leren en heeft als taak om deze kennis aan hen over te dragen. De leerling, daarentegen, wordt eerst en vooral benaderd als een niet-wetende pupil die nog moet leren begrijpen wat de leraar al begrepen heeft. De schriftelijke lesstof, die van tevoren zorgvuldig is geselecteerd als onderdeel van een breder curriculum, wordt opgevat als iets dat niet op zichzelf inzichtelijk is voor de leerling, maar dat alleen toegankelijk wordt op basis van de mondelinge uitleg van de leraar. Het klaslokaal wordt zo ingericht dat deze uitleg zo goed mogelijk kan plaatsvinden. Door middel van toetsen wordt gecontroleerd of de leerling de uitleg wel goed begrepen heeft. De becijfering markeert in welke mate dit heeft plaatsgevonden.

Er zijn uit het voorbeeld van de kennisoverdracht verschillende principes af te leiden die nauw met elkaar verwant zijn en die elkaar ondersteunen en versterken. Rancière stipt deze principes aan, maar benoemt ze vaak alleen maar impliciet. Ik zal er enkele uitlichten. We kunnen allereerst opmerken dat de praktijk zo is ingericht dat de leerling voortdurend wordt opgevat als de ongelijke van de leraar. Hier kunnen we de contouren van een eerste principe ontwaren: *het principe van de onderwerping van de intelligentie*. Er wordt uitgegaan van de tegenstelling tussen een lagere en een hogere intelligentie. ‘De eerste registreert op goed geluk waarnemingen, onthoudt, interpreteert en herhaalt empirisch, binnen de nauwe cirkel van de gewoonten en behoeften. Het is de intelligentie van het kleine kind en van de man

ESSAY

van het volk. De tweede kent de dingen vanuit de redenen, ze gaat methodisch te werk, van het eenvoudige naar het complexe, van het deel naar het geheel.’ De taak van de leraar is om de lagere intelligentie van de leerling te onderwerpen en langzaamaan te verheffen tot de hogere intelligentie van de leraar. Hierbij wordt de onsystematische en lukrake aanpak van het alledaagse leerproces ondergeschikt gemaakt aan de systematische techniek van het gestructureerde leren.

Dit zet ons op het spoor van een tweede principe: *het principe van het corrigeren van onkunde*. In plaats van te bevestigen wat de leerling al kent, wordt deze bestaande kennis in een kwaad daglicht gesteld. De systematische techniek wordt ingezet om schoon schip te maken en van voren af aan te beginnen. Tegen de leerling wordt gezegd ‘je denkt dat je kunt lezen, maar wat jij als lezen beschouwt is niet werkelijk lezen.’ Dat wat de leerling al kent wordt gedefinieerd als onkunde en de veelwetende leraar presenteert zichzelf als degene die deze onkunde kan wegnemen. Van de leraar wordt verwacht aansluiting te zoeken bij de situatie van de leerling, maar deze laatste wordt primair benaderd vanuit wantrouwen.

Een soortgelijk wantrouwen komt ook naar voren uit een derde principe: *het principe van de oneindige regressie van redeneringen*. Door middel van de uitleg wordt er kennis (de lesstof) overgedragen van een wetende instantie (de leraar) naar een onwetende instantie (de leerling). Wat zijn de implicaties van dit idee van kennisoverdracht? Er wordt uitgegaan van een afstand tussen de leerling en de lesstof. De veronderstelling is dat deze afstand niet door de leerling zelf kan worden overbrugd, maar de interventie behoeft van een leraar die de lesstof uitlegt. ‘Ziehier bijvoorbeeld een boek in de handen van de leerling. Dit boek bevat redeneringen die bedoeld zijn om de leerling een bepaalde stof te laten begrijpen. Maar ziedaar nu de meester die het woord neemt om het boek uit te leggen. Hij maakt een aantal redeneringen om het geheel van redeneringen uit te leggen die samen het boek vormen.’ Rancièr ontwaart hier een oneindige regressie. Als een redenering alleen maar begrepen kan worden door middel van een andere redenering die als uitleg dient, waar houdt het dan op? Is er dan niet een derde redenering nodig die de uitleg vervolgens weer uitlegt? En een vierde, vijfde et cetera? ‘Datgene wat de regressie doet ophouden en aan het systeem haar aangrijppingspunt biedt, is eenvoudigweg dat diegene die uitlegt de enige rechter is die oordeelt over het punt waarop

‘Dat heb ik begrepen’, zegt de leerling tevreden – ‘Dat denk je maar’, corrigeert de meester

de uitleg zelf is uitgelegd.’ Dit schept een bepaalde afhankelijkheidsverhouding. Zonder de goedkeuring van de meester weet de leerling niet of de stof wel goed begrepen is.

De uitleg, zo stelt Rancièr, vormt een paradoxale cirkel die telkens het onvermogen van de leerling bevestigt. Aan het begin van het leerproces wordt een onwetende leerling geponeerd die een wetende meester nodig heeft om kennis te vergaren. De autoriteit over de kennis blijft uiteindelijk bij de meester liggen. ‘Dat heb ik begrepen’, zegt de leerling tevreden — ‘Dat denk je maar’, corrigeert de meester. In feite ligt er daar een moeilijkheid

‘Is kennisoverdracht op basis van uitleg wel een goed uitgangspunt voor onderwijs?’

die ik je voorlopig heb bespaard.’ Het leerproces eindigt, ondanks de relatieve toename van kennis, in een bevestiging van het onvermogen waar de leerling mee begon. Rancière wijst erop dat *het principe van de oneindige regressie van de redeneringen* een logische tegenspraak blootlegt. Als de leerling niet in staat zou zijn om de redeneringen in het lesboek te begrijpen,

is er feitelijk geen enkele reden om aan te nemen dat hij de redeneringen van de mondelinge uitleg van de leraar wel kan begrijpen. Ofwel de leerling kan redeneringen begrijpen en dan lijkt de uitleg een onnodige verdubbeling, ofwel hij kan ze niet begrijpen en dan heeft de uitleg uiteindelijk maar weinig zin. Deze logische tegenspraak roept de vraag op of kennisoverdracht op basis van uitleg wel een goed uitgangspunt is voor onderwijs.

Het articuleren van de principes die in deze praktijk werkzaam zijn, maakt het mogelijk om die praktijk theoretisch te bevragen. Het is allereerst zaak om te kijken of de afgeleide principes overeenkomen met de waarden van waaruit het onderwijs is vormgegeven. Is dit niet het geval, dan moeten er strategieën bedacht worden om waarden en principes meer met elkaar in overeenstemming te brengen. Los van de waarden kunnen de principes ook in zichzelf problematisch zijn. Dit laatste lijkt het geval bij de uitleg zoals Rancière die begrijpt. Voor hem is dit voldoende reden om een alternatieve onderwijspraktijk te bepleiten waarin andere principes werkzaam zijn.

AANDACHT

De onderwijspraktijk die Jacotot per ongeluk uitvond, verschilt op essentiële punten van de onderwijspraktijk van de kennisoverdracht. Hier is sprake van een onwetende meester die niet in staat is om zijn leerlingen uitleg te geven omdat hij hun taal niet machtig is. Het enige wat van zijn autoriteit overblijft is dat hij zijn leerlingen zijn wil oplegt: leer de Franse taal. De lesstof is niet het product van een zorgvuldige selectie die aansluit bij een breder curriculum, maar komt voort uit toeval. Net op dat moment werd er een tweetalige editie van de *Télémaque* gepubliceerd. Het klaslokaal is niet verdwenen, maar speelt geen essentiële rol meer in het leerproces. De leerlingen leren zichzelf de taal aan met behulp van het tweetalige boek. De centrale plaats van de leraar wordt overgenomen door het boek. Dit wordt het centrale punt waar omheen het leerproces zich afspeelt. De leerling wordt bevraagd op wat hij van het boek heeft geleerd, de leraar controleert of dit alles met aandacht is gedaan. De toetsing betreft niet langer de mate waarin de uitleg begrepen is, maar de hoeveelheid aandacht waarmee het boek is bestudeerd. Ook de becijfering, voor zover überhaupt nodig, drukt dit uit.

Jacotot ontdekt bij toeval dat de praktijk van de kennisoverdracht niet noodzakelijk is voor het leerproces van de leerling. De enige voorwaarde voor het leren is dat de (onwetende) leraar een context creëert waarin de leerling gedwongen wordt om zich met aandacht van zijn eigen intelligentie te bedienen. Rancière omschrijft deze praktijk als volgt:

ESSAY

Zo zien de twee fundamentele akten van de meester er inderdaad uit: hij ondervraagt, hij beveelt een (ant)woord, dat wil zeggen het zich uiten van een intelligentie die zichzelf niet kende of zichzelf veronachtzaamde. En hij verifieert of het werk van deze intelligentie met aandacht verricht wordt, dat het (ant)woord niet om het even wat zegt om zich aan de verplichting te onttrekken.

Het principe van de onderwerping van de ene intelligentie is hier niet langer in werking. In plaats daarvan komt er een nieuw principe aan het licht: *het principe van de onderwerping van de wil*. In het voorbeeld van Jacotot hebben de leerlingen iets geleerd zonder dat er kennis aan hen werd overgedragen. Voor ze begonnen waren ze de Franse taal niet machtig, nu kunnen ze zich met meer of minder succes in het Frans uitdrukken. Welke bijdrage heeft de onwetende meester hieraan geleverd? Het scheppen van een bepaald regime waarin het leren wordt afgedwongen door de wil van de leerling aan die van de meester te onderwerpen. ‘De mens — en het kind in het bijzonder — kan nood hebben aan een meester wanneer zijn wil niet sterk genoeg is om hem op zijn weg te zetten en te houden. Maar deze onderwerping is een zuivere onderwerping van één wil aan een andere.’ Hieruit blijkt al wel dat lessen van

‘De onwetende meester onderwerpt de wil, niet de intelligentie’

de onwetende meester niet vrijblijvend zijn. De leerling wordt weliswaar op zijn eigen intelligentie teruggeworpen, maar dat betekent niet dat hij aan zijn lot wordt overgelaten en het verder zelf maar moet uitzoeken.

Uit het eerste principe volgt het tweede: *het principe van de gelijkheid van intelligenties*. Terwijl de kennisoverdracht

de nadruk legt op het optillen van de intelligentie van de leerling tot het niveau van de intelligentie van de leraar, gaat de verificatie van de aandacht juist uit van de volkomen gelijkwaardigheid van alle intelligenties. Rancière stelt dat de intelligentie die het kind in staat stelt de moedertaal aan te leren, dezelfde intelligentie is die de Nobelprijswinnaar in staat stelt zijn wetenschappelijke theorieën te formuleren. Het verschil tussen beide ligt niet in de intelligentie, maar in de mate van tijd en energie die de wil aan de intelligentie geeft om nieuwe verbindingen te leggen en steeds scherpere formuleringen te vinden. Om die reden richt de onwetende meester zich op het onderwerpen van de wil, niet van de intelligentie. Het principe van de gelijkheid van de intelligenties is niet een conclusie die gegrond is in bewijs, maar een uitgangspunt. De praktijk van de verificatie van de aandacht vertrekt vanuit de aanname dat de intelligenties gelijk zijn en baseert daarop de inrichting van de les.

Een derde principe ligt hiermee voor de hand: *het principe van het gemeenschappelijke startpunt*. Jacotot lost de scheiding tussen hem en zijn Nederlandstalige leerlingen op door zijn eigen intelligentie terug te houden en daarvoor in de plaats de intelligentie van het boek aan het werk te laten. Hij doet dit door het boek in te zetten als een gemeenschappelijk ding dat ervoor zorgt dat de onwetende meester en de onwetende leerling vanuit hetzelfde

startpunt vertrekken. ‘De noodzaak had hem [Jacotot] ertoe gebracht zijn eigen intelligentie helemaal buiten spel te laten, deze mediërende intelligentie van de meester die de gedrukte intelligentie van de geschreven woorden verbindt met de intelligentie van de leerling.’ Het gemeenschappelijk ding staat tussen leraar en leerling en vormt de plek waar ze elkaar treffen.

In welke zin verschilt deze praktijk werkelijk van die van de kennisoverdracht? Verplaatsen we niet gewoon het probleem? De wetende leraar maakt de leerling afhankelijk van de mondelinge uitleg, de onwetende meester werpt hem terug op het geschreven boek. Wordt de leerling niet in beide gevallen onderworpen aan een andere intelligentie? Rancière ontkent dit. Het is niet zo dat de leerling alles al weet en niets hoeft te leren. Het gaat er alleen om hoe dit leerproces wordt vormgegeven.

ONEINDIGE REEKS

In de praktijk van de kennisoverdracht wordt de leraar als mediërende instantie tussen de leerling en het boek geplaatst. Deze bemiddeling heeft als gevolg dat de redeneringen in het boek worden verdubbeld in de redeneringen van de mondelinge uitleg. Zoals we zagen leidt dit tot een potentieel oneindige regressie van de redeneringen die alleen maar kan worden gestopt door de leraar: ‘Nu heb je het voldoende begrepen en kunnen we verder gaan naar de uitleg van het volgende onderwerp.’ Volgens Rancière functioneert de mondelinge uitleg niet als een gemeenschappelijk ding waar de leraar en de leerling op dezelfde wijze toegang toe hebben, maar als een ongrijpbaar en vluchtige bemiddelingsinstantie die de leerling afhankelijk maakt van de bevestiging door de leraar. De praktijk van de onwetende meester, zo stelt Rancière, verschilt hier fundamenteel van. Hier wordt het boek als gemeenschappelijk ding tussen de leraar en de leerling in geplaatst. Er is geen uitleg nodig en de redeneringen hoeven niet verdubbeld te worden door een bemiddelende instantie. Het boek is in zichzelf inzichtelijk. De rol van de onwetende meester is de leerling te ondervragen over het boek en hem te dwingen om zijn antwoorden te onderbouwen vanuit het boek.

Dit brengt een vierde principe aan het licht: *het principe van de materiële verifieerbaarheid*. Volgens Rancière waarborgt het gemeenschappelijke ding de gelijkheid tussen de intelligentie van de leerling en die van de leraar op twee manieren. Allereerst functioneert het gemeenschappelijke ding als een brug die de twee intelligenties met elkaar verbindt en de communicatie tussen hen mogelijk maakt. ‘De brug is een passage, maar ook bewaarde afstand. De materialiteit van het boek houdt twee geesten op de afstand van gelijken, terwijl de uitleg de vernietiging vormt van de ene door de andere.’ Ten tweede maakt de materialiteit van het boek de verificatie van de aandacht mogelijk. De leerling moet zich verhouden tot het boek en aantonen dat hij het boek met aandacht bestudeerd heeft, de leraar bevraagt de leerling op deze aandacht op grond van hetzelfde boek. De grond van de verificatie ligt buiten de leerling en de leraar en is toegankelijk voor beiden.

Als het begrijpen van het boek niet verloopt via de uitleg, hoe komt het dan wel tot stand? Rancière introduceert hier een vijfde principe: *het principe van de vertaling die zich voortzet in een tegen-vertaling*. Er hoeft niets te worden uitgelegd, zo stelt Rancière, maar er moet wel

ESSAY

een vertaling worden gemaakt. Elke poging om jezelf uit te drukken moet worden opgevat als het vertalen van de woorden van anderen. De woorden en gedachten heeft niemand in zijn bezit, ze zijn collectief eigendom. Ze hebben geen oorsprong en geen eigenaar, maar zijn het resultaat van een oneindige reeks aan vertalingen en tegen-vertalingen. Fénelon, de auteur van de *Télémaque*, drukt zich uit in een boek en vertaalt daarbij de woorden van talloze anderen. De leerling probeert deze vertaling te begrijpen en maakt een tegen-vertaling waarin een equivalent van de tekst wordt gegeven. Rancière definieert de activiteit van het vertalen als ‘het equivalent geven van een tekst, maar niet haar reden.’ Dit wijst er opnieuw op dat de vertaling geen uitleg geeft. ‘Er ligt niets achter de geschreven bladzijde, er is geen dubbele

‘Woorden en gedachten heeft niemand in zijn bezit, ze zijn collectief eigendom’

bodem die het werk vraagt van een andere intelligentie, die van de uitlegger; er is geen taal van de meester, er is geen taal van de taal, waarvan de woorden en de zinnen de macht zouden hebben om de redenen voor de woorden en de zinnen van een tekst uit te zeggen.’ Er is geen verschil tussen de intelligentie die zich heeft uitgedrukt in het boek en de intelligentie van de leerling die dit boek probeert te begrijpen. Rancière wil hiermee niet beweren dat de vertaling van het boek gelijkwaardig is aan de tegen-vertaling die de leerling geeft. Het duidt er enkel op dat de ongelijkwaardigheid geen betrekking heeft op de intelligentie, maar op de uitdrukkingen. De grootse uitdrukkingen van de dichter vinden hun tegen-vertaling in de aarzelende uitdrukkingen van de leerling. Ze verschillen qua uitdrukkingskracht, maar ze getuigen van dezelfde intelligentie.

KANTTEKENINGEN

Bij de hier besproken voorbeelden zijn uiteraard allerlei kanttekeningen te plaatsen. We hebben bijvoorbeeld maar weinig gezegd over het arsenaal aan disciplinerende maatregelen dat verbonden is met de onderwijspraktijk van de kennisoverdracht: de escalatieladder met zijn verschillende fases, de rol van de leerplichtambtenaar, het oudergesprek, de schorsing et cetera. Zijn er equivalenten van dit arsenaal te vinden in de onderwijspraktijk van de verificatie van aandacht? Zo ja, hoe zien die er dan uit? Daarnaast kan de nadruk op het voorbeeld ertoe leiden dat sommige onderwerpen buiten beschouwing blijven. In het voorbeeld van Jacotot worden de inrichting van de ruimte, de indeling van de tijd of het beleid van de school bijvoorbeeld niet tot nauwelijks belicht. Het blijft nog onduidelijk in hoeverre deze aspecten verweven zijn met de praktijk van de onwetende meester.

In dit artikel heb ik enkel een eerste aanzet kunnen doen om het voorbeeld als model te gebruiken. Op deze manier kunnen de principes die op ongearticuleerde wijze in de onderwijspraktijk werkzaam zijn gespecificeerd worden. Door het succes ervan te duiden of het probleem ervan in kaart te brengen kan de praktijk verder worden ontwikkeld en aangescherpt. Door twee voorbeelden uit de tekst van Rancière te belichten, heb ik een eerste

indicatie gegeven hoe zo iets kan worden aangepakt. Hieruit kwam een duidelijk verschil naar voren tussen de kennisoverdracht en de verificatie van aandacht. We moeten dit niet als een absolute tegenstelling opvatten. De inzet is niet om een van de praktijken te verheffen tot een universele theorie over het onderwijs, maar om ze ter illustratie theoretisch te articuleren. Vervolgens kunnen er stappen worden ondernomen om de problematische principes die uit deze explicatie naar voren komen aan te passen en te verbeteren. Bovendien vormt het een uitnodiging ook andere, hier niet behandelde onderwijspraktijken als voorbeeld te nemen en er de principes uit af te leiden.

© AUTEUR
MARTIJN BOVEN

LITERATUUR

- **Rancière, J.** (1987), *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- **Rancière, J.** (2007), *De onwetende meester: vijf lessen over intellectuele emancipatie*, vert. J. Masschelein. Leuven: Acco.
- **Rancière, J.** (2009), A few remarks on the method of Jacques Rancière. *Parallax*, 15:3.
- **Rancière, J.** (2010), On Ignorant Schoolmasters. In: C. Bingham and G. Biesta, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. New York: Continuum.