

In de afgrond kijken

Een beschouwing over filosofie en onderwijs

Hester IJsseling

Thomas More Hogeschool

h.ijsseling@thomasmorehs.nl

In de hier volgende beschouwing wordt de pedagogische waarde van het vak filosofie voor het onderwijs verkend. Sinds 1990 is filosofie in het Nederlands voortgezet onderwijs een examenvak voor vwo en sinds 2001 ook voor havo. Inmiddels zijn er ook initiatieven om het vak aan te bieden op het vmbo, mbo en hbo. Recentelijk verscheen – na dertig jaar filosofieonderwijs op de middelbare school – een handboek vakdidactiek voor het schoolvak filosofie in het voortgezet onderwijs, getiteld *Filosofie op school* (Berendsen et al. 2021), met praktische handvatten die het vormgeven van filosofielessen vergemakkelijken. Het handboek is er gekomen op initiatief van de Vereniging van Filosofiedocenten in het Voortgezet Onderwijs (VFVO) die sinds 1999 bestaat. Al sinds 1989 kent Nederland een Centrum Kinderfilosofie (CKN), dat in 2021 beroepsstandaarden heeft vastgelegd waarmee zogeheten kinderfilosofen, opgeleid om te filosoferen met kinderen in de basisschoolleeftijd, vermelding in een beroepsregister kunnen verwerven.

In deze beschouwing ligt de focus op het voortgezet onderwijs, maar naar verwachting zullen de geboden perspectieven ook relevant zijn voor degenen die zich in andere contexten met filosofieonderwijs bezighouden. Filosofie kan op de basisschool – waar ‘een veilig schoolklimaat’ vaak hoog in het vaandel staat – al een zekere speelruimte bieden ter eerste kennismaking met onzekerheden. In de adolescentie loopt het gevoel van geborgenheid onvermijdelijk krassen op – als dat niet al eerder is gebeurd – en tegelijkertijd kan in die tijd soms ook een zekere hoogmoed de kop opsteken. Voor deze leeftijdsgroep, maar bijvoorbeeld ook voor studenten aan het hbo, kan filosofie nog op andere manieren van betekenis zijn, zoals in deze beschouwing nader zal worden verkend.

Naarmate de filosofische traditie meer en meer binnen de aangeharkte perken van de hanteerbaarheid wordt gebracht en filosofiedocenten in toenemende mate gedomesticeerd raken, neemt de urgentie toe een aantal

oorspronkelijke filosofische intuïties in herinnering te brengen. Gedreven door een wijsgerig verlangen naar waarachtigheid lijkt het zaak, te midden van handboeken en beroepsstandaarden de nodige scepsis te zaaien en enkele schijnbare vanzelfsprekendheden aan het wankelen te brengen.

Door een aantal kenmerken van het filosofische werk van verschillende kanten te belichten, wordt de vraag verkend waartoe filosofie in het onderwijs waardevol kan zijn. Middels deze verkenning wil de auteur het gesprek openen over het vraagstuk, hoe filosofiedocenten te midden van de onderwijspragmatiek voldoende ruimte kunnen openhouden voor de pedagogische waarde van filosofie.

De kenmerken die van oudsher aan de beoefening van de wijsbegeerte worden toegekend en die hier worden uitgelicht, zijn: dat filosofie een leerschool van het denken is, dat ze de blik verruimt, dat ze bijdraagt aan zelfkennis, waakzaamheid en autonomie, en dat ze de weg bereidt naar het goede leven. Tot slot wordt de vraag naar de pedagogische waarde van filosofie in het licht geplaatst van de zogeheten 'pedagogiek van de onderbreking' en 'subjectiverend onderwijs', zoals gethematiseerd door onderwijspedagoog Gert Biesta (2006: 147-151; 2017: 17-19).

In de loop van deze beschouwing tracht de auteur aannemelijk te maken dat filosofiedocenten ruimte kunnen openhouden voor de pedagogische waarde van filosofie, wanneer zij zich niet beperken tot kennis en vaardigheden die kunnen worden aangeleerd, ingeoefend en afgevinkt, maar de filosofie ook steeds weer aangrijpen om verwarring te scheppen, het denken in beweging te brengen en andere perspectieven te openen met uitzicht op een groter verband.

Kritisch denken

Dat filosofie in Nederland inmiddels de status heeft verworven van een serieus schoolvak, lijkt een flinke impuls te hebben gekregen door haar bijdrage aan de verwerving van 21^e-eeuwse vaardigheden, onder de noemer 'kritisch denken' (Thijs, Fisser en Van der Hoeven 2014). (Dat de situatie inzake filosofie op school in andere landen heel divers is, is terug te vinden op de website ethics.community).

In het hedendaagse onderwijsdebat lijkt filosofie in Nederland vooral te worden gezien als denkles: het bevorderen van kritische zin en onafhankelijkheid van geest. Een vak waar je leert zuiver te redeneren, je mening met overtuigende argumenten te onderbouwen, drogredenen te ontmaskeren. Zelf denken; een autonoom subject worden; een toonbeeld van redelijkheid

en zelfbeschikking – dat lijkt nog steeds het hoogste doel en bron van menselijke waardigheid, en filosofie zou daarbij helpen.

Een koel hoofd komt natuurlijk altijd van pas; de tijd nemen en je niet onbezonnen laten meesleuren door je emoties is onmisbaar om goed te kunnen leren, een goed oordeel te kunnen vormen, goed te kunnen samenleven en goed te kunnen zorgen voor de wereld waarin we geworpen zijn. Dat was vijftiengintig eeuwen geleden al zo. En hoe snel de wereld ook verandert en al weten we niet wat de toekomst ons brengen zal, het zal de komende eeuwen – als we het nog zolang volhouden – onverminderd van waarde blijven om met regelmaat een pas op de plaats te maken. Niemand zal daar vraagtekens bij plaatsen.

Maar filosofie is zo veel meer dan een oefening in redelijkheid. Filosofie is een compromisloos verlangen naar waarachtigheid. Filosofie is wijsbegeerte, het is willen wijzen op wat anderen over het hoofd zien. Het is: dat wat aan de aandacht ontsnapt in het licht willen plaatsen, uit liefde, ook voor het aller onooglijkste kruimeltje werkelijkheid. Het is zó vurig streven naar waarachtigheid dat op den duur de Waarheid zelf eraan bezwijkt. Filosoferen is het denken zo meedogenloos aan het criterium van de redelijkheid onderwerpen dat het wel tot de slotsom móet komen, dat het met de rede niet álles kan bevatten. Een filosoof wil eerder scepsis zaaien dan problemen oplossen (Verhoeven 1999: 157). Filosofie is niet binnen de perken blijven, maar steeds de grenzen opzoeken en proberen over de rand te kijken. Verzet plegen. Met een koel hoofd, ja, maar ook met een warm hart.

Filosofie begint niet voor niets met ‘filo-’, liefde. Het is niet voor niets dat ze geen naam heeft die eindigt op ‘-logie’. Filosofie is niet alleen denken met het hoofd, maar ook voelen en willen. En misschien zelfs: handelen, zeker als we – met Hannah Arendt – bij handelen ook denken aan: met elkaar spreken. Om te kunnen filosoferen heb je niet een losgezongen hoofd nodig dat, onafhankelijk van lichamelijke gewaarwordingen en ongehinderd door gevoelens, ‘zuiver’ rationeel kan denken. Zoals Heidegger schrijft: ‘De mens is niet een denkend wezen dat ook nog wil, waarbij naast denken en willen nog gevoelens komen, zij het ter verfraaiing of verleelijking, maar de staat van het gevoel is het oorspronkelijke, en wel zo, dat denken en willen daarbij horen.’ (Heidegger 1961: 63).

En dan nog wat het kritische van het denken betreft. Dat lijkt er in de eerste plaats op gericht de zwakke plekken in beweringen op te sporen om ze te kunnen weerleggen. Maar filosoferen is iets anders dan debatteren. Het is aandachtig luisteren en nadenken over wat er gezegd wordt, met interesse voor onvermoede betekenissen en andere vergezichten die daarin nog verborgen kunnen liggen. In kritische debatten lijkt de nadruk

te liggen op de deugdelijkheid van iemands redenering en of diegene wel goede argumenten heeft voor zijn standpunt, zonder dat daarbij het affectieve element in ogenschouw genomen wordt: wat maakt dat je dit zo sterk voelt? Welke betekenissen zijn er voor jou – en voor de anderen – aan verbonden? Wanneer we de ervaring op waarachtige wijze onderzoeken, dan is daarbij niet alleen de ratio in het spel, maar spelen ook zintuiglijke gewaarwordingen en innerlijke gemoedsbewegingen een belangrijke rol. In het voelen ontvangen we iets van buiten onze denkkaders, niet als hinderlijke ruis die er zo snel mogelijk uitgefilterd moet worden, maar als het begin en de bedding van het denken. Voelen is de openheid waarin we ons tot de dingen, onszelf en de mensen om ons heen verhouden. Het is ons vermogen ontvankelijk te zijn voor wat ons raakt, wat ons aanspreekt, wat ons aanroept. Het gevoel is de opening waarin ons bestaan om zo te zeggen scharniert (Heidegger 1961: 62). In een goede dialoog krijgen voelen, willen én denken een gelijkwaardige plaats.

Je blik verruimen

Hoe het ook zij, het is niet onzinnig te zeggen dat filosofie op school te maken heeft met leren denken, zolang we daarbij onderkennen dat denken enerzijds te maken heeft met orde scheppen, maar anderzijds ook met ontvankelijkheid voor wat aan de orde ontsnapt en daar voeling mee krijgen of houden (Rombout, Schuitema en Volman 2018). Het rekenende denken heeft een beperkt bereik. Wat we nodig hebben is een aandachtig en bezinnend denken.

In zijn recent verschenen *Metafysica*, dat de ondertitel draagt: *Van orde naar ontvankelijkheid*, schetst filosoof Gert-Jan van der Heiden de lange lijnen in de geschiedenis van de filosofie (2021). Ooit zijn filosofen begonnen met proberen de orde te begrijpen, die aan de werkelijkheid ten grondslag leek te liggen. Dat probeerden ze zo waarheidsgetrouw mogelijk te doen, door heel goed te kijken en na te denken over wat ze zagen. Daarin gingen ze zó ver, dat ze na verloop van tijd tot de ontdekking kwamen, dat die orde – iedere orde – z'n oorsprong heeft in het denken en niet in de werkelijkheid. Sterker nog, de werkelijkheid verzet zich steeds tegen de ordeningen die we erin aanbrengen. Wat we ook zeggen over hoe de dingen zijn, er valt altijd nog meer – en iets anders – over te zeggen.

De ordeningen komen van ons; wij leggen die erin. Maar aan de andere kant kunnen we alleen maar iets zéggén over de werkelijkheid, door ons open te stellen voor wat er van de andere kant komt, daarover na te denken en ter

sprake te brengen wat we ervaren. Wat we kunnen doen, is zo waarachtig mogelijk proberen daarvan te getuigen.

Dat kunnen we alleen doen vanuit dat ene belichaamde, in ruimte en tijd gesitueerde gezichtspunt dat we toevallig innemen. Los van enig gezichtspunt hebben we geen toegang tot de werkelijkheid zoals die in zichzelf is, hoe graag we dat misschien ook zouden willen. Om een zo rijk mogelijk beeld te vormen van hoe de dingen zijn, kunnen we proberen ook andere gezichtspunten in te nemen en met anderen in gesprek gaan om te horen wat zij vanuit hun gezichtspunt zien. Zo verbreden we onze horizon (Gadamer 2014: 360-361) en verwerven een verruimde mentaliteit (Arendt 1992: 43; 2016: 184).

We kunnen ons uitzicht verruimen door ons open te stellen voor de gezichtspunten van anderen en met behulp van onze verbeeldingskracht als het ware op bezoek te gaan in de situaties waarover anderen vanuit hun eigen ervaring vertellen. Zo bereiken we weliswaar geen objectief standpunt en vinden we geen onomstotelijk bewijs, maar overstijgen we toch de beperktheid van ons ene particuliere gezichtspunt.

Een moeilijkheid in het spreken met elkaar is, dat van de werkelijkheid de grote lijnen en patronen zich weliswaar redelijk helder onder woorden laten brengen, maar dat er ook altijd nuances en dubbelzinnigheden en duistere kanten aan de dingen zijn, die we maar moeilijk gezegd krijgen. Steeds stuiten we op de grenzen van onze taal.

Filosofen kunnen niet alleen heel gedisciplineerd en zuiver argumenterend denken en spreken over de dingen die zich gewillig laten ordenen, maar verlangen er vooral ook naar recht te doen aan de dingen die zich aan de rand van het zeggbare ophouden. Als filosofieeraren willen we onze leerlingen niet alleen leren ordelijk te denken volgens de regels van de argumentatieleer, maar hen ook inleiden in de verwondering over wat zich niet zomaar laat vatten, en die verwondering radicaliseren. Dat wil zeggen, we willen hen niet alleen invoeren in de ambachtelijkheid van het logisch redeneren, maar hen ook meenemen naar de grenzen van het denkbare, hen in de afgrond laten kijken en hen helpen de verwondering radicaal te aanvaarden (Verhoeven 1999: 111).

In onze tijd waarin snelheid en efficiëntie hoog in het vaandel staan, houdt men ervan als de dingen duidelijk en stellig worden voorgesteld: zo is het, zo zit het in elkaar. Niet in de laatste plaats omdat dat tijdwinst oplevert. Echt nadenken en een afgewogen oordeel vormen kost tijd. Veel ingewikkelde materie wordt vluchtig gepresenteerd: op ondubbelzinnige wijze toont een spreker hoe een bepaald stukje van de werkelijkheid functioneert. Er is een mooi overzichtelijk model van gebouwd, het verhaal wordt ondersteund

met mooie *visuals*, een roos of een cirkel of een lemniscaat, met pijlen die ons precies aangeven welke kant we op moeten, zodat we daar zelf niet langer over hoeven na te denken. Vaak voelen we dan wel ergens in ons achterhoofd iets knagen – een vaag benul dat er iets buiten beschouwing wordt gelaten wat niet in het plaatje past.

Filosofen proberen daartegenover steeds dat knagende onbehagen te voeden, dat sluimerende kooltje aan te blazen tot een vuur. Filosofen zijn er niet om problemen op te lossen, maar om vanzelfsprekendheden te problematiseren, met als doel daarmee het denken in beweging te krijgen en te houden, waardoor mensen de complexiteit van de dingen gaan zien, om die vervolgens ook daadwerkelijk met aandachtige betrokkenheid proberen te veranderen (Biesta, Filippakou, Wainwright en Aldridge 2019).

Zelfkennis

Filosofie kan zoals we gezien hebben een leerschool van aandachtig en bezinnend denken zijn en het gezichtsveld verruimen, waardoor we de dingen in een ander licht gaan zien. Als leerlingen in de filosofieles leren hun zienswijzen weloverwogen onder woorden te brengen en met elkaar te bespreken, dan draagt filosofie daarmee misschien ook bij aan grotere zelfkennis. Net als kritische zin en ruimdenkendheid is zelfkennis iets wat in wijde kring nastrevenswaardig wordt geacht.

Wel kan daarbij sprake zijn van uiteenlopende betekenissen. In het gangbare taalgebruik kan zelfkennis gaan over weten wat er in je omgaat, qua gedachten, gevoelens en verlangens. Of weten waar je vandaan komt qua biografie en herkomst. Of zelfkennis wordt opgevat als: je talenten ontdekken, inzicht verkrijgen in je persoonlijkheidstype, weten waar voor jou de uitdaging ligt, wat je diepste drijfveren zijn of wat jou uniek maakt. Dikwijls lijkt met zelfkennis een reeks met zekerheid vaststelbare feiten te worden nagestreefd omtrent je persoonlijkheid of identiteit.

De filosofie heeft sinds de negentiende eeuw, gevoed door de psychoanalyse, het geloof in de mogelijkheid van een dergelijke transparantie van het eigen ik als onhoudbaar ontmaskerd, maar dit lijkt in het maatschappelijk debat nauwelijks een rol te spelen. Het mechanistisch mensbeeld van de cognitieve gedragspsychologie kan op meer weerklank rekenen. Deze mensvisie biedt de gelegenheid, moeilijkheden te zien als misgelopen processen en haperende functies die beter afgesteld moeten worden, zodat iemand weer snel kan meedraaien als *human resource*, een grotere werklast op zich kan nemen en meer *output* kan leveren.

Heel wat jonge mensen lijken dit mensbeeld te hebben geïnternaliseerd, druk als ze zijn met zichzelf *in de markt zetten* door hun *unique selling points* goed uit te laten komen via hun *social media-accounts* en *in real life* te midden van hun *peers*. Ze kunnen in twee minuten *pitchen* wat ze waard zijn. Vijftienjarigen vullen hun agenda's met activiteiten die goed op hun cv zullen staan. Steeds meer leraren en opvoeders lijken er – ongetwijfeld met de beste bedoelingen – op gebrand met bewezen effectieve interventies de veerkracht van de jeugd te maximaliseren en het mentaal welbevinden een *boost* te geven.

Jonge mensen gunnen zich weinig tijd – en wordt die hen gegund? – om zoekende te zijn en niet te weten wat ze met hun leven gaan doen. Steeds vaker lijken ze opgebrand of depressief (Kleinjan et al. 2020). Misschien gaan zij er vooral onder gebukt dat iedereen om hen heen lijkt te weten wie hij is, waar hij naar op weg is en hoe hij daar gaat komen – behalve zij.

Filosofieleraren kunnen daarin bemoedigende woorden spreken. Want deze jonge mensen voelen zich misschien overdonderd en vertwijfeld, maar ze kijken niet weg van de overweldigende toestand waarin ze verzeild zijn geraakt, terwijl anderen die het schijnbaar goed voor elkaar hebben, er vooral heel goed in lijken te slagen hun existentiële angst te overstemmen. Waarachtiger lijkt het, om de vertwijfeling te verduren (Verhoeven 1999: 102). Terwijl ze in de afgrond staren, kunnen hun filosofieleraren naast hen staan en meekijken. En doorgaan met ademhalen.

Ook kunnen filosofen een ander licht op zelfkennis laten schijnen. Volgens de oude Grieken leer je jezelf kennen door de dingen die je overkomen. Gebeurtenissen die je onderbreken in de waan dat je weet wie je bent en waar je staat, dat je weet hoe de dingen in elkaar zitten en dat jij degene bent die aan het roer staat van je bestaan.

De klassieke tragediedichter Aischylos zegt het zo: Zeus, de oppergod, maant ons, stervelingen, te beseffen dat we door lijden leren (*pathei mathos*). Druppelsgewijs dringt de herinnering aan onze lotgevallen door in ons hart, en of we nu willen of niet, daarmee komt mettertijd de wijsheid, als een overweldigend geschenk van de goden die aan het roer staan (1995: 24). Wat houdt die wijsheid in? Precies dat: dat 'de goden' aan het roer staan en niet wij.

Hans-Georg Gadamer schrijft:

Wat de mens door lijden moet leren, is niet dit of dat, maar het inzicht dat men zijn z'n grenzen heeft, het inzicht dat hij de grens die hem scheidt van het goddelijke niet kan overschrijden. Iemand met ervaring kent namelijk de grens die aan elk vooruitzien gesteld is en de onzekerheid waarmee alle plannen gepaard gaan. (2014: 340).

Zelfkennis betekent hier, om kort te gaan: weten dat je een sterveling bent en geen god.

Juist ook leerlingen die later heel andere wegen zullen inslaan dan hun filosofieleraars – in de politiek, de zorg, de rechtspraak, het bedrijfsleven, als leraar, opvoeder of wat dies meer zij – zullen erbij gebaat zijn om naast het zelfvoldane ‘ik denk dus ik ben’ van Descartes in aanraking te komen met een bescheidener: ‘ik ben het maar die denkt, en het is maar denken wat ik doe’. Als filosofieleraars kunnen we te midden van te grote stelligheid de nodige scepsis zaaien en een eventueel opkomende neiging tot zelfingenomenheid aan het wankelen brengen (Verhoeven 1985: 104; De Visscher 2011: 90).

Waakzaamheid

Filosofie zou kunnen zorgen voor een *wake-up-call*. Wakker zijn, *woke* – we laten ons er graag op voorstaan. Zorgen dat je overal bij bent en niets mist, dat je overal van op de hoogte bent, altijd ‘aan’, altijd alert op eventuele gevoeligheden, zodat je niemand beledigt en niemand je kan betrappen op een verkeerd gekozen woord (Maçães 2020).

Niets ten nadele van degenen die overgeleverde zegswijzen en gebruiken aan de kaak stellen die gedachteloos krenkend zijn voor minder bevoorrechten, en het denken over verborgen onrecht in beweging willen brengen. Maar laat het zijn vanuit het besef, dat een wereld waarin zulke krenkingen definitief tot het verleden behoren en er enkel nog onbesmette taal zal worden gebezigd, een onbereikbaar ideaal is dat enkel met totalitaire middelen kan worden afgedwongen.

Desalniettemin hebben ook filosofen affiniteit met sluimeren en wakker zijn. Als Plato in zijn grotvergelijking beschrijft hoe een gevangene wordt losgemaakt van zijn ketenen, en tot de ontdekking komt dat wat hij voor de waarheid had aangezien, maar schijn is – een schaduwspel van voorwerpen die voor een vuur langs worden gedragen – dan is daar sprake van een soort ontwaken (Plato, *Politeia* boek VII). Plotseling ontdekt die gevangene, dat de dingen nog heel anders zijn dan hij altijd had gedacht. Het was nog niet eerder bij hem opgekomen, dat zoiets mogelijk was: dat hij het bij het verkeerde eind kon hebben en dat zijn ogen hem konden bedriegen.

Wakker worden betekent hier niet: volledig en definitief een aantoonbaar juist inzicht krijgen in hoe de dingen *eigenlijk* zijn, maar: tot het besef komen dat de dingen altijd ingewikkelder en wonderlijker zijn dan je denkt, dat niets vanzelf spreekt en dat er zich altijd onvermijdelijk iets onttrekt aan je pogingen om het goed te zien en het goede te doen, hoezeer je ook je

best doet (De Visscher 2011: 82). Het kan altijd nog anders zijn dan je dacht, hoeveel je ook te weten komt. Met wat je zegt en doet loop je bovendien altijd het risico dat het anders aankomt dan je had bedoeld, omdat je woorden en daden voor een ander altijd nog iets anders kunnen betekenen dan wat jij van tevoren kon bedenken. Door één zo'n woord, één zo'n handeling kunnen onderlinge verhoudingen onder druk komen te staan, terwijl je toch ogenschijnlijk hetzelfde in gedachten had.

Filosofieleraren kunnen jonge mensen – ook zij die zich *wake* wanen – wakker schudden door hen in verwarring te brengen, zoals de losgemaakte gevangene in Plato's grot. Misschien zullen zij daardoor ontwaken uit hun 'dogmatische sluimer' en eerbied krijgen voor het gegeven dat we niet alles kunnen weten en dat ons altijd iets zal ontgaan. Misschien kunnen we daardoor het verlangen bij hen prikkelen om steeds weer andere, rijkere, waarachtigere perspectieven op te zoeken en toe te laten. Daarin mogen we het jonge mensen gerust moeilijk maken, als we hen tegelijkertijd daarin bijstaan.

Jonge mensen, maar ook oude, kunnen vaak helemaal opgaan in de vanzelfsprekendheid van hun aannames, zonder dat ze zich daarin ooit hebben laten onderbreken. Ervaringen die hun overtuigingen aan het wankelen hadden kunnen brengen, zijn langs hen heen gegaan of effectief onderdrukt. Het is al heel mooi als filosofen hen tot het besef kunnen brengen dat iedereen altijd en onvermijdelijk 'in een doos denkt'. Buiten die doos is er niet zoiets als de ware werkelijkheid die sommigen kennen en anderen niet. Filosofen denken óók in een doos, maar misschien is het wel een grotere doos, in elk geval een andere, en ze proberen steeds erbuiten te denken, steeds naar een ruimere doos. En zij beséffen dat we in een doos denken. Ze weten dat ze niets weten, zoals Socrates beroemde uitspraak luidt. In die zin mogen filosofieleraren misschien toch zeggen dat ze wakker zijn, waar anderen slapen, en zich de rol aanmeten de slapenden wakker te willen schudden?

Autonomie

Filosofie zou ook een rol spelen in het ontwikkelen van een onafhankelijke geest. In de denkles leer je zelf denken, en dat is iets wat we jonge mensen graag toewensen: autonomie. Want een geslaagd mens is 'in charge' en laat zich door niemand van de wijs brengen, laat staan: de wet voorschrijven. In het streven naar rationaliteit dat we al eerder bespraken, zit niet alleen een verlangen naar koelte maar ook een verlangen naar onafhankelijkheid. Een

denken ongehinderd door een voelend lichaam en innerlijke gemoedsbewegingen, objectief – los van enig gezichtspunt – en vrij en ongebonden – los van het appel dat anderen op ons doen.

Maar ook met die vrijheid ligt het ingewikkelder dan op het eerste gezicht lijkt. Eerder zagen we al, dat zelfkennis in de eerste plaats betekent: beseffen dat je een sterveling bent en dat jij niet in het centrum van de controle staat. Het betekent ook: beseffen dat wie en hoe jij bent niet los staat van de plaats die je inneemt in een samenhang die groter is dan jij, een context die aan jou voorafgaat en zich na jou en buiten jouw zeggingsmacht voortzet.

Je hebt het niet voor het uitkiezen of je geboren wordt als man of als vrouw of nog anders, gezond van lijf en leden of gebrekkig en zwak, donker of licht van huid. Het moment waarop en de plaats waar je geboren wordt, de kansen en talenten die je hebt of niet hebt, de familie waaruit je voortkomt, de mensen die je op je weg vindt, de manier waarop ze je initiatieven oppakken of niet – dat alles overkomt je. Het behoort tot het deel van leven dat je is toebedeeld. Het doet zich allemaal voor als een toevallige samenloop van omstandigheden, maar het is al gebeurd voordat je er erg in had en er valt niet aan te ontkomen. Het lijkt alsof het ook anders had kunnen zijn, maar eenmaal gebeurd blijkt er een ijzeren noodzaak in verborgen te zijn. Het ontsnapt aan je planning en berekening, je hebt er niets over te zeggen. Je leven en je gezichtsveld worden erdoor getekend (Ijsseling 1998: 67).

Dat betekent niet alleen dat je door al die lotsbeschikkingen gebonden bent, maar ook dat je verbonden bent met een groter geheel waar je deel van uitmaakt. In een essay genaamd *Toewijding* schrijft de filosoof Jacques de Visscher: ‘Wie alleen autonomie en zelfbeschikking voor ogen houdt, ziet niet dat hem veel gegeven is’ (2011: 80). Zolang je alleen geïnteresseerd bent in wat jij naar je hand kunt zetten, kan die gebondenheid een benauwend gegeven zijn. Maar als je er met andere ogen naar kijkt en de onderlinge verbondenheid van alles met alles gaat zien, kan dat juist ook tot het besef leiden dat het speelveld oneindig is.

Als we het over vrijheid hebben, dan zou de vraag kunnen worden gesteld: hoe kun je je leven zo leven dat je vrij komt te staan, in een open veld, om te kunnen ontvangen wat je niet zelf hebt bedacht en wat je niet tot het einde toe kan denken? En wat ga je doen met wat je dan toevalt? Hoe zou je je daartoe kunnen en willen verhouden? In hoeverre eerbiedig je het grotere geheel waarvan je deel uitmaakt en aanvaard je je verantwoordelijkheid voor het andere en de anderen die onlosmakelijk met jouw leven en jouw keuzes verbonden zijn?

Misschien kunnen we onder ‘vrije wil’ ook zoiets verstaan als bereidheid, ‘willingness’, om open te staan voor, en je te wijden aan, dat wat je niet zelf hebt gekozen en wat je nooit uitputtend kunt doorgronden. Misschien kunnen we onze leerlingen op het spoor brengen van de betekenislagen van verbondenheid, ontvankelijkheid en toewijding in het woord ‘vrijheid’.

We zouden kunnen proberen jonge mensen meer bewust te maken van de dingen die ons gegeven zijn en niet onze verdienste. We zouden hen kunnen helpen dat wat aan hun wil ontsnapt niet zozeer als een affront te ervaren maar als een opening naar een andere manier van in het leven staan dan die die hen door de gangbare cultuur wordt opgedrongen. De filosoof Victor Kal heeft eens gezegd: ‘Als het licht mooi valt is dat voor mij genoeg’ (*Room for Discussion*; Van der Hee 2017). Het lijkt een mededeling, maar je kunt het ook lezen als een oproep om te proberen zo te leven. Dankbaar en aandachtig.

Het goede leven

Filosofen wordt ook wel gezien als een voorbereiding op een goed leven, een manier om tot bloei te komen. *Menselijke bloei* is één van de mogelijke vertalingen van een oud filosofenwoord: *eudaimonia* (De Ruyter 2019). In de volksmond wordt dat dan: geluk. Geluk, ja, dat wensen we jonge mensen toe. Dat kan nog van alles betekenen. Succes, macht, rijkdom, gezondheid, mentaal welbevinden – de lijst kan nog aangevuld worden.

Als we bij de filosofen te rade gaan, kunnen we misschien nog een ander licht laten schijnen op geluk. Misschien heeft geluk te maken met: een goed mens zijn. Van betekenis kunnen zijn. Als filosofieleraars kunnen we jonge mensen misschien meenemen naar de grenzen van alle ordeningen die we met het denken hebben aangebracht in de wereld, hen in de afgrond laten kijken en – midden in een wereld die zichzelf overschreeuwt – het verlangen bij hen wekken om wat aan de aandacht ontsnapt en wat in de verdrukking raakt op de een of andere manier te redden en te koesteren. Misschien kunnen we bij jonge mensen het verlangen wekken, hoeders van het zijn te willen zijn (Heidegger 1981: 32). Uit liefde voor de wereld. Uit liefde voor de wijsheid. Uit wijsbegeerte. Misschien is dat: geluk. Misschien is dat: het goede leven.

Veel jonge mensen verlangen daarnaar. Misschien kunnen we, als een mentor in de ware betekenis van het woord, naast hen staan en hen een hart

onder de riem steken, terwijl ze uitvinden hoe ze het gaan doen. Filosofie zou daarbij behulpzaam kunnen zijn.

Pedagogiek van de onderbreking

Wat kan, terugblikkend, een antwoord zijn op de vraag naar de waarde van filosofie voor het onderwijs? Filosofie biedt allerlei toegangswegen tot wat Gert Biesta thematiseert onder de noemer: pedagogiek van de onderbreking.

We hebben gezien hoe filosofie een onderbreking van de zelfgenoegzaamheid kan betekenen, een ontwaken uit het samenvallen met zichzelf, een vragen stellen bij de vanzelfsprekendheden waarmee we het leven gewoonlijk tegemoet treden. Filosofie kan de zelfoverschatting van de ratio aan het wankelen brengen; de waan van de orde, de pretenties van het ego, de stelligheid, de macht en het ogenschijnlijke succes van onze projecten. Waartoe? In de hoop dat we daar aandachtigere, zorgvuldigere, dankbaardere en liefdevollere mensen van worden.

Om jonge mensen op het spoor te brengen van manieren om een goed mens te zijn en in de wereld van betekenis te zijn, moeten we hen volgens Biesta onderbreken (2017: 17-19). We moeten hen iets in de weg leggen; iets wat hen in verwarring brengt. Een goed mens worden of – zoals Biesta dat noemt – een subject, is namelijk geen kwestie van jezelf van binnenuit ontplooiën of ontwikkelen, maar hoe we zijn komt pas tot stand in de manier waarop we ons verhouden tot wat er op ons pad komt (Biesta 2006: 147-151). Leraren kunnen daarin pedagogisch werk verrichten, door hun leerlingen obstakels in de weg te leggen, te vragen: wat vind je hiervan? wat vraagt dit van jou? en hen uitnodigen daarop een antwoord te geven. Niet alleen denkend en sprekend, maar ook in het handelen.

In verwarring gebracht door een goed gekozen vraag, zal een leerling zich opnieuw moeten zien te verzamelen – als in Aristoteles' metafoor van een uiteenvallend leger (Gadamer 2014: 336). Ze moet dan als het ware haar zelfbeeld en haar handelen opnieuw integreren. Wat nu? Wat wil ik nu? En is wat ik wil ook wenselijk? Wat is het goede om te doen? Hoe wil ik hierin zijn?

Waar het om begonnen is, is bij leerlingen die vragen op te roepen en hen de tijd gunnen om zich daartoe te verhouden. Filosofie op school kan van pedagogische waarde zijn wanneer leerlingen zich die vragen beginnen te stellen en aan de verwarring een zekere lust beginnen te beleven, totdat ze er steeds naar terug willen keren en zich steeds weer die vragen willen stellen.

Dat betekent dus niet alleen, je leerlingen dingen in de weg leggen die tot zulke vragen prikkelen, maar ook het onderwijs vertragen, de tijd nemen. Niet zo snel en efficiënt mogelijk de vooraf vastgestelde antwoorden op gestandaardiseerde toetsen terugverwachten, maar ruimte scheppen om bij het verwonderlijke stil te staan en ‘te verwijlen in het ongewisse’ (Verhoeven 1999: 100).

Zodat ze langzaam maar zeker niet langer speelbal zijn van hun ondoordachte neigingen – hun ‘leven zonder onderzoek’ dat volgens Socrates voor een mens überhaupt geen leven is – maar voeling krijgen met wat hen aanspreekt en een appel op hen doet. Niet zozeer om daar grip op te krijgen of er orde in aan te brengen, maar om het steeds beter uit te kunnen houden in de verwarring en eerbied te krijgen voor de onbeheersbaarheid van het bestaan. En terwijl ze daar zijn, komt het erop aan dat hun leraren hen daarin bijstaan en ondersteunen, terwijl zij uitvinden hoe ze een goed mens zullen proberen te zijn.

In die trant omschrijft Biesta het pedagogisch werk dat bijdraagt aan subjectiverend onderwijs. In dit essay heb ik geprobeerd te laten zien, hoe het vak filosofie zich bij uitstek leent tot dit werk – gesteld dat filosofiedocenten weerstand blijven bieden aan de valkuilen van domesticatie.

Epiloog

Ik herinner me nog de eerste keer dat ik in de afgrond keek. Hoe me dat verwarde en hoe het me tegelijkertijd opwond. Een ervaring waar ik vanaf dat moment steeds naar terug verlangde. Ik was niet veel ouder dan een jaar of drie, vier. We gingen paaseieren zoeken in de achtertuin. Ergens langs een heg van coniferen vond ik er één. Maar net toen ik het wilde oprapen, glipte het ei tussen de stammetjes door, en weg was het. Ik werd overspoeld door een gevoel dat ik daarvoor nooit eerder had gehad: Wat hier gebeurt, dat kán niet! Het is onmogelijk. En toch gebeurt het!

En terwijl ik daar in opperste verbazing naar die lege plek stond te staren, waar ik zojuist nog dat ei had gezien, sprong mijn oom tevoorschijn met het verdwenen paasei in zijn hand. Lachend liet hij me zien hoe hij er een draadje aan had gemaakt, waardoor hij het had kunnen wegtrekken op het moment dat ik het wilde oprapen. Nu hadden we er samen plezier om.

Die oom was een filosoof. In de jaren daarna heeft hij me nog heel vaak meegenomen in de verwondering en zo bij mij de liefde voor de filosofie gewekt en steeds weer gevoed. Later heb ik nog andere leermeesters gevonden die me verder op weg hielpen, maar door hem kreeg ik de smaak te pakken.

Bibliografie

- Aischylos (1995) *Oresteia*. Amsterdam: Polak & Van Gennep.
- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2016) *Oordelen*. Zoetermeer: Klement.
- Berendsen, D., Kienstra, N. Poortier, K. en Rombout, F. (2021) *Filosofie op school. Handboek vakdidactiek filosofie*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G.J.J. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder/London: Paradigm.
- Biesta, G.J.J. (2017) *The rediscovery of teaching*. New York/Londen: Routledge.
- Biesta, G.J.J., O. Filippakou, E. Wainwright, D. Aldridge (2019) Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal* 45(1), pp. 1-4
- Gadamer, H.-G. (2014) *Waarheid en methode*. Nijmegen: Vantilt.
- Gould, E. & Sylbing, S. (2020) *Klassen*. Human.
- Hee, S. van der (2017) Jonge mensen voelen vaak een zinloosheid waar ze niet overheen komen, in: *Folia*. Amsterdam: Stichting Folia Civitatis.
- Heidegger, M. (1981) *Über den Humanismus*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (1961) *Nietzsche I*. Pfullingen: Neske.
- Heiden, G.J. van der (2021) *Metafysica. Van orde naar ontvankelijkheid*. Amsterdam: Boom.
- Ijsseling, S. (1998) *Drie godinnen. Mnemosyne, Demeter, Moira*. Amsterdam: Boom.
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M. en Lammers, J. (2020) *Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos Instituut.
- Maçães, B. (2020) *The mystery of wokeness. A chapter in the history of political virtualism*. <https://brunomacaes.substack.com/p/the-mystery-of-wokeness> geraadpleegd op 14 januari 2022.
- Rombout, F., Schuitema, J. en Volman, M. (2018) Hoe kan waardegeladen kritisch denken worden onderwezen in filosofische gesprekken? *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 110(1), pp. 45-66.
- Room for Discussion (2017) *Zingeving in de 21^e eeuw* [video]. <https://m.youtube.com/watch?v=SoF7HEwdKb8> geraadpleegd op 14 januari 2022.
- Ruyter, D. de (2019) *De betekenis van educatie. De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Thijs, A., Fisser, P. en van der Hoeven, M. (2014) *Eenentwintigste-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.

- Verhoeven, C. (1985) *Voorbij het begin. De Griekse filosofie en haar spiegel. 2. Termen en thema's*. Baarn: Ambo.
- Verhoeven, C. (1999) *Inleiding tot de verwondering*. Eindhoven: Damon.
- Visscher, J. de (2011) *Toewijding. Voorbij autonomie en zelfbeschikking*. Nijmegen: Valkhof Pers.

Over de auteur

Hester IJsseling is filosoof en lector 'Professionaliseren met hart en ziel' aan Thomas More Hogeschool Rotterdam. In 1997 verscheen bij uitgeverij Boom de handelseditie van haar proefschrift: *Over voorwoorden. Hegel, Kierkegaard, Nietzsche*. In 2020 sprak zij haar lectorale rede uit, getiteld *Bezield en bezielend onderwijs. Pedagogiek van onderbreking en verbinding*. Met haar onderzoeksgroep doet zij onderzoek naar de pedagogische dimensie – de ziel – van de onderwijspraktijk, vanuit fenomenologisch perspectief.