



Blote voeten-filosofie op de sociale academie

(uit: Tijdschrift Vorming 1984, nr.7)

Analyse van twee portretten: de vóórdenker en de meedenker

Filosofen leven van de verwondering. Hun verwondering strekt zich uit tot alles wat bestaat: waarom zijn de dingen en mensen zoals ze zijn en niet anders? Hun beroep bestaat uit het voortdurend vragen stellen, eerste en laatste vragen en als dat laatste te hachelijk wordt, kruipen ze terug op voorlaatste vragen. Ze schamen zich niet, op vragen tevens antwoorden te formuleren, ofschoon ze een hekel hebben aan definitieve antwoorden. Waar ze naar op zoek zijn, is eigenlijk de *homo sapiens*, de wijze mens. Het beroep filosofie is poëtisch, kinderlijk en diepzinnig. Het is dan ook heel verwonderlijk dat men filosofen op prozaïsche scholen tegenkomt. Wat voeren filosofen uit op scholen die welzijnswerkers willen afleveren? Hierover gaat dit artikel.

De verblijfplaats

Als je in de geschiedenis naar het leven van filosofen kijkt, dan lijkt de school, zoals wij die nu kennen (geïsoleerd van het dagelijks leven), de minst geschikte plaats om anderen te leren filosoferen, om anderen (iets) wijs te maken. Toch is dit één van de weinige plaatsen waar je tegenwoordig nog filosofen tegenkomt. De andere plaatsen, die ik nog kan bedenken, zijn de schrijftafel en de congressen. De filosofen hebben zich uit het leven teruggetrokken. Ze hebben de markt, de straat, het gastmaal en het aanbellen aan privéwoningen overgelaten aan de anti-filosofen.

De filosofie is verschoolst en de filosoof is een brave leraar of lerares geworden. Een reden te meer een portret van hem of haar te maken. Ik heb aan twee foto's genoeg om het werk als filosofieleraar op een school, die niet opleidt tot vakfilosofen, in beeld te brengen.

Vóórdenker¹

Filosofisch onderricht is: iemand binnenvoeren in de filosofie door hem of haar kennis te laten maken met gedachten en gedachtengangen, die reeds gedacht en verwoord zijn.

Dit binnenvoeren heeft slechts als doel het zelf-denken te bevorderen: zelf een denkende en bezonnen houding vinden ten aanzien van filosofie, die er al is in de vorm van teksten, gezegden, gangbare opvattingen, tradities, leermeesters en discussies; zelf er bij zijn, verwerken, toeëigenen, in- en uitademen, veranderen en vernieuwen, kortom een goede leerling zijn, die zich het aanbod van al die voorzeggingen en autoriteiten ten nutte maakt. De filosofieleraar hoeft zelf geen groot filosoof te zijn, mits hij maar in staat is, studenten in dit filosofisch cultuurgedoe binnen te voeren. De leerling is pas leerling-af, als hij het niveau van een zelf-gewaagd, origineel maar degelijk denken heeft bereikt. Door een verworven meesterschap heeft hij een plaats in het concert van de echte filosofen. Maar om zover te komen is het in de eerste plaats noodzakelijk te leren luisteren (de teksten en docenten spreken), nazeggen en naschrijven. Pas veel later komt de fase van kritiek uitoefenen en creatief hernemen.

De verhouding docent - student is er een van leermeester - leerling. Dit impliceert *gezag* en *ontzag*. In de veronderstelling dat de meester is wat hij voorgeeft te zijn, is hij in het filosoferen de meerdere van degene die het nog moet leren. Het respect dat de leraar als vóórdenker van grote filosofen ten aanzien van de leerling heeft, steunt niet op de wijsgerige bagage van de student, omdat hij die (nog) niet heeft. Het steunt op de intellectuele, affectieve, en existentiële die de student eigen zijn. De impliciete filosofieën die hij in de vorm van gemeenplaatsen en modekreten meebrengt kunnen de filosoof weinig bekoren, ook



al blijkt er wellicht na een wijsgerig onderzoek toch iets in te zitten.

De docent kan niet direct op het niveau van de echte filosofie beginnen. Hij moet de leerling 'afhalen': hij moet daar beginnen, waar de student zich bevindt. Hij moet openingen vinden, om via een kritiek op de impliciet wijsgerige meningen die de student meebrengt een sprong te maken naar een niveau van echt wijsgerige belangstelling. De filosofieleraar die zich niet eerst uitvoerig met de banale, foute, oppervlakkige, saaie opvattingen van studenten bezighoudt, maar direct doorstoot naar een beter soort van filosoferen, kan aanvankelijk op een muur van onbegrip, onbehagen, afweer, gelach, verontwaardiging en verachting stuiten. Ikzelf denk, dat deze weergave van de filosofieleraar als vóórdenker helemaal aan de vakopleiding voor filosofen is ontleend. Alle andere scholen, die niet hiervoor opleiden, maar wel filosofie als vak hebben opgenomen in hun onderwijsprogramma, zullen daarom maar op betrekkelijke wijze met echt filosoferen bezig kunnen zijn. De tijd en aandacht die nodig is om diep in de wijsgerige traditie te duiken is maar beperkt en hiermee ook de mogelijkheid om tot zelfstandig filosoferen te komen. Dat maakt het beperkt bezig zijn met filosofie niet waardeloos. Het zet studenten toch op het spoor van het echte filosoferen.

Meedenker²

De didactiek van de filosofie zal altijd rekening moeten houden met het feit dat filosoferen een activiteit is, die men niet aan een ander (bijvoorbeeld een specialist op dit gebied) kan delegeren. Iedere beoefent voortdurend deze activiteit, ook al gebeurt dat meestal op een 'onveredelde', niet-competente wijze. Het is een blote voeten-filosofie. De filosofieleraar kan deze activiteiten ontmoedigen door te laten zien, dat men op deze wijze eigenlijk niet kan filosoferen. Hij kan dit proces ook aanmoedigen en corrigeren. De eerste handelwijze is slecht en kansloos, de tweede is de enige die voor filosofie-onderwijs in aanmerking komt. Ze sluit namelijk nauw aan bij de opvatting, dat *opvoeden, leren en onderwijzen alleen een functie hebben, als ze de fascinatie van het leren van een leerling niet doden, maar stimuleren*. Er moet respect zijn voor de wil en de wens van leerlingen, voor hun uitdrukkingsvormen, voor wat ze willen en hoe ze willen leren. Iedereen heeft een wereldbeeld en handelingsnormen. Beide worden in de loop van het socialisatieproces gevormd. Door confrontatie met de maatschappij waarin men leeft wordt men gedwongen hierover te filosoferen, dat wil zeggen zijn wereldbeeld te verbreden of te modificeren, zijn normen te rechtvaardigen of te herzien. Dit filosoferen heeft de eigenschap dat het niet delegeerbaar is. Iemand kan wel met het wereldbeeld en de handelingsnormen van een ander worden geconfronteerd, maar hij is daarmee niet ontslagen van de taak, zich dit alles eigen te maken.

Het proces van kwaliteitsverbetering van wereldbeeld en handelingsnormen is van groot belang voor het goed functioneren van een democratische, pluriforme maatschappij. Hierbij ontbreekt echter (en zal altijd moeten ontbreken) een algemeen erkende instantie, die aangeeft welk wereldbeeld en welke handelingsnormen goed of slecht zijn. Ieder mens zal hierbij op zijn of haar eigen oordeel moeten vertrouwen. Filosoferen is daarom een houding van zelfnadenken, van reflectie op en revisie van het eigen wereldbeeld en van het eigen handelen. Op school krijgt iedere leraar met grote spanningen te maken. Binnen de randvoorwaarden van de school moet hij een standpunt innemen ten opzichte van twee onmisbare leerdoelen: het *va/*:onderricht en het *vakonderricht*. Er moet een bepaalde inhoud worden overgedragen én het moet leiden tot het versterken van de autonomie van de leerling. Juist de filosofieleraar zal moeten kiezen voor het laatste. De inhoud van het filosofie-onderwijs is ondergeschikt aan de versterking van de autonomie van de leerling. De produktie moet voorrang hebben op de receptie (en de reproductie). Er zal zoveel mogelijk tijd besteed moeten worden aan het



oefenen van produktieve vaardigheden zoals nadenken, uitdenken, met elkaar discussiëren op basis van argumenten. Het oefenen van receptieve vaardigheden als iets leren kennen, weten, begrijpen, heeft alleen een functie in zoverre dit de leerlingen aanspoort tot het produceren van eigen uitspraken. Dit standpunt over filosofie-onderwijs heeft grote consequenties. Mijns inziens zijn de volgende het belangrijkste.

Binnen het vak filosofie hoeft er niet veel 'stof' te worden doorgenomen. De filosofieleraar moet grote waardering hebben voor het dagelijks spreken en handelen van de leerlingen en dit gebruiken als een geëigend instrument om het dagelijks leven 'de baas' te worden.

In het verlengde van het accent op de produktieve vaardigheden ligt de keuze voor een open curriculum, waarin het planningsmonopolie van de filosofieleraar is doorbroken en waarin de leerlingen zelf de structuur van hun leerproces bepalen. De leraar heeft een uiterst veelzijdige en flexibele taak. Deze bestaat hoofdzakelijk uit het animeren en bijsturen van het leerproces.

De grootste moeilijkheden van dit soort van filosofie-onderwijs liggen zowel aan de kant van de school als institutie (dwang van richtlijnen, het geven van cijfers, beroepskansen, grootte van de leergroepen, enzovoort), aan de kant van sommige collega's die vanuit een gesloten curriculum opereren, als ook aan de kant van de leerlingen van wie een groot deel nog opgevoed is in het reproductieve systeem van leren. De filosofieleraar ontkomt er niet aan om met de situatie van de leerlingen te beginnen, omdat hier het beginpunt van het filosoferen ligt.

Vergelijking en waardering

Door de twee portretten een naam te geven: vóórdenker en meedenker, heb ik al de suggestie opgeroepen, dat ze twee totaal verschillende opvattingen over filosofie-onderwijs herbergen. Toch passen de portretten voor een gedeelte op elkaar of vloeien in elkaar over. Beide typen filosofieleraars hebben hetzelfde doel voor ogen: studenten zelfstandig te leren denken op wijsgerig niveau. Beide benadrukken het feit, dat filosofie-onderwijs bij de leerling zelf moet beginnen. Deze eensgezindheid verdwijnt echter, als men wat nauwkeuriger kijkt waar het wijsgerig niveau ligt en hoe met de situatie van de leerlingen wordt omgegaan. In het beeld van de vóórdenker is het gewone dagelijkse spreken en handelen een niet-wijsgerig voorstadium, dat wegens zijn banaliteit liefst zo snel mogelijk verlaten moet worden om zich te gaan begeven op het terrein van het echte filosoferen (daar waar de grote filosofen wonen). Het dagelijks spreken en handelen is geen goed aanknopingspunt voor de filosofie, tenzij na afloop, als men voldoende filosofisch geschoold is. In dit geheel past ook de onmisbare rol van degene die de grote filosofen in hun schriftelijk en mondeling materiaal tevoorschijn tovert: de vóórdenker.

De filosofieleraar als meedenker ziet het filosoferen al gebeuren (hoe onvolmaakt ook) in het gewone alledaagse spreken. Vandaar is er veel grotere waardering voor de beginsituatie van de leerlingen. Het gaat hier niet om zo snel mogelijk het onwijsgerig niveau te overstijgen, maar om zo goed mogelijk met dit wijsgerig niveau te leren omgaan. In dit proces zijn de grote filosofen met hun grote mate van abstractheid en ingewikkeldheid van denken in eerste instantie niet van belang. De meedenker (hoezeer hijzelf ook profijt kan hebben van de grote filosofen) heeft als taak in de huid te kruipen van de leerlingen, mee te kijken met hun perspectieven, mogelijkheden aan te bieden om de perspectieven te verbreden en te veranderen. Het is niet van belang om steeds met een maatstaf klaar te staan over het vereiste niveau van filosoferen, omdat dit voor iedere leerling anders kan uitvallen.

Terugkijkend op de twee portretten zal het voor iedereen duidelijk zijn, dat de filosofieleraar van het eerste type zich op school (net als zijn collega's niet-filosofen) kan presenteren met een eigen vak en vakgebied, duidelijk te onderscheiden van die van zijn collega's. Voor het



tweede type is dit veel moeilijker. Hij heeft ook niet de bedoeling om zich scherp af te zetten tegen zijn collega's, omdat in zijn opvatting samenwerking met collega's een belangrijk uitgangspunt is. Als hij toch het specifieke van zijn filosofie-onderwijs wil aangeven, dan zal hij dit meer leggen in het totaal van accenten dan in een eigen vakgebied. Accenten als: het klimaat van relativiteit van waarheid en normen, autonomie van de leerling, aandacht voor het eigen wereldbeeld en de eigen handelingsnormen van de leerlingen. Het is jammer dat het zo'n ongrijpbaar woord is, anders zou ik willen zeggen: dit filosofie-onderwijs richt zich meer dan de andere vakken op de *persoonsvorming*³ van de leerling.

Mijn eigen voorkeur gaat uit naar de filosofieleraar als meedenker, ofschoon ik zowel theoretisch als praktisch over deze positie nog niet ben uitgedacht. De eerste moeilijkheid op theoretisch vlak is gelegen in het weergeven van wat precies een wereldbeeld en handelingsnormen zijn. Het is voor mij duidelijk, dat er een nauwe relatie is tussen verheldering van eigen wereldbeeld en handelingsnormen én versterking van de autonomie van de leerling. Doelstelling en inhoud van het filosofie-onderwijs liggen in hetzelfde vlak. Filosoferen komt hiermee in de lijn te liggen van de *eigen zingeving aan het bestaan*⁴

Een tweede moeilijkheid waar ik eerlijk gezegd nog maar weinig kijk op heb, ligt in de vraag wat nu precies de functie van de filosofieleraar is in het proces van meedenken met de leerlingen. Om de woorden van Freek de Jonge te gebruiken: hoe komt iemand uit zijn eigen web? Is het mogelijk om hiervan een leer- en onderwijsproces te maken op school? Is er een methode te ontwikkelen om in het meedenken confrontatiemomenten in te bouwen waardoor het eigen wereldbeeld en de eigen handelingsnormen verhelderd worden? Als uitgangspunt voor een verdere analyse lijkt me heel bruikbaar de paradox die Lies Jansen signaleerde⁵ in een discussie met Hans Achterhuis over diens boek *De markt van welzijn en geluk* en die de kern van ieder leerproces weergeeft: grensoverschrijding zonder onteigening.

*Blote voeten*⁶

De lessen filosofie die ik in de laatste tien jaren gegeven heb, hebben steeds als doelstelling gehad studenten te helpen hun eigen mens- en maatschappijvisie te ontwikkelen (programma tweede jaar) en inzicht te verwerven in de rol die hun eigen waarden en normen in de praktijk spelen (programma derde jaar). Wat betreft de inhoud van de lessen: ieder jaar zag het programma er weer anders uit, zodat ik nooit op mijn lauweren heb kunnen rusten. Het is ondoenlijk om hier een (dorre) opsomming te gaan geven van alle thema's, die in de loop van die jaren aan de orde zijn geweest (ze zijn ook duidelijk betrokken op de maatschappelijke ontwikkelingen sinds 1968 tot nu toe). Om toch een beeld te geven van waar een blote voeten-filosofie zich mee bezighoudt, geef ik slechts een aantal steeds terugkerende thema's. Dit zijn: arbeid en zin van de arbeid, verbonden aan arbeidsethos en jeugdwerkloosheid; politieke bewustwording en politieke vormingstheorieën, verbonden met allerlei vragen naar marxisme, anarchisme enzovoort; emancipatie als begrip en proces, dikwijls verbonden aan het thema 'feminisme'; visie op eigen westerse cultuur in relatie tot de problematiek van minderheden; vrijheid en solidariteit; discussie rond het begrip professionalisering; beroepsethiek met als belangrijke inhoud: de proeve van een code, het manipuleren van mensen, bewustworden en bewustmaken.

In beginsel lenen al deze onderwerpen zich voor een verheldering van het eigen wereldbeeld en de eigen handelingsnormen van studenten. Als ik kijk naar de resultaten, dan maakt het niet veel uit, of ik deze thema's aanbied of dat ze uit de koker van de studenten komen. Even los van de vele elementen buiten het vak filosofie, die van belang zijn voor het slagen of mislukken van het leerproces (samenstelling van de leergroep, heterogeniteit van studenten qua niveau en werk) zijn er twee elementen die een rol hebben gespeeld bij het slagen of mislukken van een



filosofische onderneming. De eerste is: onderwerpen die geen *existentiële* betekenis hebben voor studenten, dat wil zeggen hun persoonlijk of maatschappelijk bestaan niet raken, blokkeren direct de toegang tot de eigen blote voeten-filosofie. Dan moet je mensen gaan motiveren tot iets dat hun bestaan in eerste instantie niet raakt. Het tweede element dat van belang is voor het slagen/mislukken van het leerproces is het *geduld of ongeduld* van de filosofieleraar. Het proces van meedenken eist dikwijls zoveel tijd en energie, dat hij op een bepaald moment toch weer in de verleiding komt om te komen aandragen met allerlei (voor hem) belangrijke teksten, ook al hoeven die niet allemaal van wijsgerige aard te zijn. Het gevolg is voorspelbaar: de dood van het leerproces. Maar ook in die gevallen waarin grensoverschrijdingen noodzakelijk zijn om niet in het eigen of in het gemeenschappelijke web te blijven hangen doet zich de moeilijkheid voor, dat de wetenschappelijke literatuur voor veel studenten onoverkomelijke moeilijkheden oplevert. De vaktaal met het daarbij behorende jargon, de objectieve kijk op de wereld die uit de teksten spreekt, de zwaarwichtige verwijssystemen naar andere auteurs en stromingen, vormen de belangrijkste obstakels om grensoverschrijdingen mogelijk te maken. Het verbaast me dat juist wij als filosofieleraars deze 'culturele kloof tussen de wetenschappelijke taal en de alledaagse taal (een bekend thema uit de filosofie) niet voortdurend tot een onderwerp van gesprek maken. Deze kwestie alleen maar benaderen vanuit de denkluiheid van studenten is een gemakkelijke manier om ernstige problemen van tafel te schuiven. In de praktijk van het onderwijs blijft het steeds een verrassing of de doorbraak zich naar het eigen wereldbeeld en de eigen handelingsnormen voltrekt. De begeleiding van de filosofieleraar, hoe noodzakelijk en nuttig ook, kan hiervoor op zijn hoogst gunstige voorwaarde scheppen.

Wijsheid

De filosoof heeft zich 'uit het leven' teruggetrokken. Hij is tot de orde van de geleerden overgegaan: beoefenaar van moeilijke denkspelletjes, kenner van de grote filosofen en hun denksystemen. Als je ze tegenkomt, zou je ze eigenlijk een heel vervelende vraag moet stellen: waar is bij jullie het zoeken naar wijsheid gebleven? Je moet ze dan zien stotteren. 'De wijsheid zoals de oude, overzichtelijke culturen die kenden is voor ons definitief voorbij. Wijsheid als levenswijsheid, dat wil zeggen bezonnenheid over het goede leven en de goede maatschappij is in onze dynamische cultuur en maatschappij een onmogelijke zaak. Geleerdheid is nog de enige kwaliteit die is overgebleven. Maar heeft geleerdheid iets met wijsheid te maken?

Het is hoog tijd dat de filosoof weer op zoek gaat naar zichzelf. Ook al is het begrijpelijk dat hij een afschuw heeft van het bezitten van wijsheid, toch moet hij eens wat dichterbij het leven komen om de steen der wijzen te zoeken. Het is geen pleidooi om de rol van goeroe op zich te gaan nemen, maar het is een pleidooi om wijsheid te gaan zoeken in *conviviaal denken*⁷. Ik heb hier wel een fantasie bij wat dit zou kunnen inhouden: bewaarder van de fascinatie van het leren van mensen, humor over de betrekkelijkheid van ons bestaan, meeleven met de steeds mislukkende pogingen om zin aan het leven te geven, belangstelling voor wat in de verwarde kretten van mensen aan de oppervlakte komt. Misschien staan toch de markt, de straat en het feestmaal te lonken, als het terrein voor de filosofie *pur sang*.

¹ Ik ontleen (in bijna dezelfde stijl en dezelfde woorden) dit portret aan de uiteenzettingen van Ad Peperzak in zijn



boeken Systematiek en geschiedenis (Alphen a/d Rijn 1981), blz. 9-35, en Weefsels. Een tweede inleiding in het filosoferen (Bilthoven 1974) blz. 47-62 en 148-156.

² Dit beeld (in bijna dezelfde stijl en dezelfde woorden) ontleen ik aan een artikel van Gisela Loeck, 'Bemerkungen zur Didaktik der Barfuszphilosophie'. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1 (1983), blz. 268-270.

³ Een herijken van de woorden 'persoonsvorming' in relatie tot 'beroepsvorming' is gebeurd door Karel Reestman in zijn bijdrage aan het B-deel Modelonderwijsleerplan PABO, getiteld: 'Opstellen over persoons- en beroepsvorming in de pabo' (uitgave van de S.L.O., Hengelo 1983). B-deel Modelonderwijsleerplan PABO, getiteld: 'Opstellen over persoons- en beroepsvorming in de pabo' (uitgave van de S.L.O., Hengelo 1983).

⁴ Voor een omschrijving van wereldbeeld maak ik gebruik van J. Kruihof, Eticologie (Meppel 1973) blz. 46-49. Hij trekt wereldbeeld en handelingsnormen samen in het woord 'zingeving'. Zijn omschrijving van wereldbeeld luidt: een min of meer samenhangend geheel van oordelen, vooroordelen, houdingen van waaruit het individu of de groep zin geeft aan zijn wereld en op grond waarvan hij handelt. Hoe reflexiever een mens zijn wereldbeeld hanteert, des te groter wordt zijn zelfbewustzijn, zelfwaarde en zelfbepaling.

⁵ In: Tijdschrift voor Agologie 1981/1, blz. 35.

⁶ Uitvoerig heb ik me hiermee beziggehouden in het boek: Gerard Koek/ Karel Reestman, Filosofie in het onderwijs: een uitdaging (uitgave in eigen beheer, Odijk 1982).

⁷ Ik ontleen deze term aan Peter Sloterdijk, Kritik der zynischen Vernunft, deel I, blz. 268. Hij legt verband tussen convivialiteit en het zoeken naar wijsheid dat de filosofie zich altijd als doel gesteld heeft.