

Hoe weet je dat? Aporia tussen naïviteit en wijsheid

Filosofieonderwijs als kritische wetenschap vanuit het perspectief van samenwerkend leren

In zijn Youtube college “Hoe kun je op de wc uitgroeien tot groot filosoof” voor de Universiteit van Nederland¹ stelt Bas Haring dat zijn fascinatie voor filosofie begon door een artikel in de krant over een proefschrift met de centrale vraag of autistische kinderen in een gezinssituatie sociaal contact konden hebben. Dat proefschrift was niet geschreven door een sociaal-psycholoog maar door een filosoof. En de crux hiervan was dat filosofen kijken naar de betekenis van begrippen, in dit proefschrift de betekenis van het begrip ‘sociaal contact’. Vervolgens kunnen ze dan die begrippen “oprekken”. Haring: “Ik vond het heel slim om te gaan bestuderen wat betekent zo’n begrip en wat kan ik daar van leren. Dat was de eerste keer dat filosofie mij persoonlijk raakte en het is een hele algemene truc die filosofen gebruiken. Wat betekenen de woorden precies die voorbij komen en wat kan ik wijzer worden door een beetje te gaan duwen en trekken aan de betekenis van die woorden”. Wat Haring bedoelt is dat zogenaamde wetenschappelijke begrippen open staan voor een kritische evaluatie en dat hier vragen over kunnen worden gesteld. Of in de woorden van Trudy Dehue: “De wetenschapsfilosofie zegt al een eeuw dat je begint te interpreteren zodra je over de realiteit gaat praten. (...) Ik denk dat we moeten snappen dat het creëren van waarheid voor de hele wetenschap geldt.”²

Met dit duwende en trekkende begrippenonderzoek vervalt filosofie en het filosofieonderwijs niet meteen tot een kritisch-relativerend dogmatisme noch tot de paradox die Don Kwast meent te herkennen in de doelstellingen van het filosofieonderwijs in Nederland: “Als we de roep om een kritisch bewustzijn zelf kritisch bekijken, dan zien we dat hier een paradox achter schuilgaat. We willen namelijk wel dat jongeren zich ontwikkelen tot kritische consumenten, zowel op de markt als in de politieke arena, die zich niet voortdurend een oor laten aannaaien. Maar we willen tegelijk dat ze het spel mee blijven spelen. Ze moeten dus niet al te kritisch worden en aan de zin van het systeem zelf gaan twijfelen.”³

Filosofieonderwijs ligt eerder in het verlengde van wat Dennis de Gruyter schaarft onder “*crap detecting*”.⁴ Wat hiervoor precies moet worden gedaan, en dus geleerd, omschrijft hij als volgt: “De belangrijkste en meest noodzakelijke vaardigheid is niet alleen het kunnen bekritisieren van opvattingen, maar ook het kunnen corrigeren van opvattingen. Zonder deze tweede stap is de eerste niets waard.”⁵

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=fKFSTPjh0Q8> – Er zitten veel verwijzingen naar openbaar videomateriaal in dit essay. Onderzoeksvraag bij mijn laatste serie van 16 lessen filosofische antropologie was hoe je de lessen zoveel mogelijk kon ondersteunen met bewegend beeld op het smart board. Van de meeste films zijn fragmenten in de lessen gebruikt.

² interview in het NRC met Trudy Dehue, hoogleraar Wetenschapsgeschiedenis RuG, zaterdag 14 juni 2014 W4

³ Don Kwast, Paideia en filosofie-onderwijs: over de maatschappelijke relevantie van filosofie in het voortgezet onderwijs, Iclon, Leiden. p.14

⁴ Dennis de Gruyter – Kritiek of tolerantie: over het filosofieonderwijs in de onderbouw, in *Filosofie* jrg. 20 nr. 6 - 2010, p. 54

⁵ Idem, p. 53

Hiermee ligt het begrip ‘*crap detecting*’ onder de loep: het ontmaskeren van zogenaamde pseudo-kennis ofwel het kunnen onderscheiden van zin en onzin in onze wetenschappen. En precies dit zou dan het centrale begrip worden waar het filosofieonderwijs zich programmatisch op zou moeten richten. Hiermee doemt ogenblikkelijk de vraag op in hoeverre de filosofie nog overzicht zou kunnen houden op allerlei mogelijke vormen van kennis en inhoudelijke wetenschappelijke opvattingen, laat staan dat ze vervolgens in staat zou zijn om deze opvattingen te bediscussieren en waar nodig als *crap* te ontmaskeren. In een tijd waarin zelfs de wetenschapper als ‘autonome’ éénling op zijn eigen vakgebied weinig meer voorstelt vanwege de complexiteit van het onderzoek, een tijd waarin de Nobelprijzen voornamelijk naar onderzoeksteams gaan, lijkt dit een onmogelijke opgave. Hoe groot is eigenlijk deze kloof tussen onze huidige wetenschapspraktijk en de zogenaamde personalistische opvattingen over kennis en opvoeding⁶ en in het verlengde hiervan kritische filosofie en filosofieonderwijs als ‘*crap detecting*’. Zo was het in dit kader illustratief om een wetenschapper van het CERN, Ivo van Vulpen, die op een PhD netwerkbijeenkomst een uitleg had gegeven over het standaardmodel van de deeltjesfysica en de plaats van het zojuist ontdekte Higgsdeeltje hierin⁷, te vragen wat hij vond van Hannah Arendts uitspraak dat wetenschappers in een cultuur waar de *homo faber* en vooral de *homo laborans* overheersen er alleen nog maar toe komen om hun eigen maatstaven in de natuur terug te vinden, zoals Heisenberg ook al had aangegeven. En deze maatstaf heeft de wetenschapper zelf in een vlaag van ‘vergetelheid’ aan de natuur opgelegd en daarom slaagt hij er niet meer in om een ‘juiste’ *vita activa* te leiden.⁸ Zijn antwoord was dat hij zich daar niet zo mee bezig hield. Zijn meer pragmatische insteek was dan ook al aansprekelijk duidelijk door het in zijn voordracht gehouden hartstochtelijke pleidooi tegen de blokkering in Nederland van een bepaalde kankerbehandeling: een spin-off van zijn onderzoek wat proton bestraling van kankercellen mogelijk maakt en wat veel minder schadelijk is dan de klassieke foton bestraling en wat door Nederlandse zorginstellingen wordt geblokkeerd: waar is wat werkt en waar we beter van kunnen worden. Wat voor zin heeft het om vergezochte kritisch kanttekeningen te plaatsten bij dingen die werken?⁹ Tot groot voordeel van de mensheid bovendien!

⁶ Voor een goed begrip van personalisme als leerstijl zie Fred Janssen - Uitdagend vakonderwijs voor alle leerlingen, Iclon, Leiden 2012 p. 15. In ons onderzoek naar het gebruik van primaire teksten in het filosofie onderwijs komt naar voren dat de meeste filosofiedocenten deze personalistische onderwijsstijl hanteren of nastreven. Zie hiervoor Joost Beving en Hans van Dam – Primaire teksten in het middelbaar filosofieonderwijs, Iclon Leiden 2014

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=2mWWfnYbAyA>. Volgens Van Vulpen verdiende die ontdekking de Nobelprijs voor natuurkunde 2013 maar die moest dan aan honderden mensen tegelijk uitgereikt worden want zo werkt wetenschap tegenwoordig.

⁸ “Het moderne astrofysische wereldbeeld dat zich met Galilei begon te vormen, alsmede de gerechte twijfel die het heeft gewekt aan de doeltreffendheid van onze zintuigen om ons de werkelijkheid te onthullen, hebben ons geconfronteerd met een heelal van eigenschappen waarvan wij niets anders weten dan wat onze meetinstrumenten ervan registreren; en – in de woorden van Eddington – ‘de laatste hebben met de eerste evenveel gelijkenis als een telefoonnummer met de abonnee onder dat nummer’. Met andere woorden: in plaats van objectieve eigenschappen te ontdekken vinden wij instrumenten, en in plaats van de natuur en het heelal te leren kennen vindt de mens – in woorden van Heisenberg – slechts zichzelf.” Hannah Arendt, *De menselijke conditie*, Boom 2011, p. 242. Zie ook noot 9 hierna voor het op het eerste gezicht transcendentalistisch karakter van dit verwijt.

⁹ Hier ligt de kern van de discussie tussen transcendentalisten en naturalisten. De eersten menen dat je door filosofisch onderzoek de uitgangspunten van onze kennis helder moet en kan krijgen en van daar uit kritiek kan leveren op het wetenschapsbedrijf, zoals Arendt doet, terwijl de naturalisten menen dat zo’n uitgangspuntenonderzoek niet mogelijk of nodig is: waarheid bestaat precies uit de robuuste patronen die we ontdekken in onze omgang met de wereld zelf (zie o.a. Roger Masters 1993) en daarom is een betoog over transcendente uitgangspunten louter poëzie. Deze tegenstelling is een schijntegenstelling want het

Wat is precies de status van de *crap* die hier aangewezen moet worden en wie zit hier op te wachten? Voor de potentiële Nobelprijswinnaars, de financiers hiervan en de instituten die hiervoor opleiden lijkt dit alles behalve interessant. Het was op zich al heel wat dat Van Vulpen de vraag geïnspireerd op Arendt begreep als echte vraag en wel eens had gehoord dat bepaalde mensen binnen zijn instituut zich daar mee bezig hielden, maar dat moest hij dan wel even nazoeken. Ik zou hem een email kunnen nasturen.

Maar ook hier is uiteraard de eerste (en misschien wel belangrijkste¹⁰) van Kants (transcendentale) hoofdvragen relevant: Wat kan ik weten? Ofwel in leerlingentaal: Hoe weet je dat? Dat wordt hier natuurlijk een precaire zaak. Het gaat er niet om op romantische gronden¹¹ het moderne astrofysische wereldbeeld als '*crap*' te onthullen, hoe contraproductief en zinloos is dat. Maar het gaat er wel degelijk om er de plaats en waarde van in te zien: het is een prachtig modernistisch bouwwerk.¹² Maar zoals voor elk bouwwerk wordt de plaats hiervan bepaald door de kritiek die er vanuit een persoonlijk perspectief op gegeven kan worden. En het kritische mes zou in dit geval aan aan twee kanten moeten snijden. Het zou een verhaal moeten zijn over de waarde, de kracht en de schoonheid van exacte kennis (Het 'belovende dier' van Nietzsche¹³: je kan er mensen en misschien zelfs de mensheid mee redden), maar het is eveneens een kant van het dagelijks leven dat veel persoonlijke opoffering vraagt van de leerling die zich er in kan en wil verdiepen. En het is de taak van de opvoeders om voor deze excellente leerlingen een leefbare wereld te maken. En hier hoort de leraar filosofie ook bij.^{14 15} Hoe moet dat aangepakt worden?

zogenaamde naturalisme is ook gebaseerd op transcendentale uitgangspunten: deze zijn voor reflectie op menselijke kennis onontkoombaar. Maar het gaat uiteraard om de *juiste* transcendentale uitgangspunten.

¹⁰ De vorm van transcendentale uitgangspunten die verderop beschreven wordt is gecentreerd rond de kennende mens als een steeds opnieuw beginnend belovend dier, daarmee is Wat mag ik hopen? en Wat moet ik doen? een afgeleide van de vraag Wat kan ik weten?, waarbij deze uiteraard net als bij Kant verweven is met de vraag: Wat is de mens?

¹¹ Romantiek wordt hier in een brede zin opgevat zoals de algemene stroming in de cultuur wordt omschreven: in de romantiek wordt de subjectieve ervaring als uitgangspunt genomen: Hierdoor komen introspectie, intuïtie, emotie, spontaniteit en verbeelding centraal te staan en vooral de neiging om aan het gewone een hogere betekenis te geven en aan het eindige de schijn van oneindigheid.

¹² Hier zou dezelfde conclusie op zijn plaats zijn die Margriet van der Heijden geeft in haar stukje als antwoord op de vraag: "Hoe groot is het heelal?" in het kader van de snaartheorie: "Het zou alles verklaren, en tegelijk niets. Daarom lijkt me het beste antwoord dat het verhaal van de kosmos met bescheidenheid verteld moet worden." (NRC 12 juli 2014, O&D9).

¹³ "Ein Thier heranzüchten, das versprechen darf – ist das nicht gerade jene paradoxe Aufgabe selbst, welche sich die natur in Hinsicht auf den Menschen gestellt hat? Ist es nicht das eigentliche Problem vom Menschen?" Nietzsche – Zur Genealogie der Moral, tweede Abhandlung, 1. Nietzsche geeft in zijn werk uiteraard een heel andere draai aan zijn opvatting dat de mens 'slechts' een belovend dier is, maar op deze plek is het voldoende om de kritiek van Arendt op Nietzsche's bevooroordeelde focus op de individuele enkeling aan te halen, en wel: "Met zijn buitengewone intuïtie waar het om morele verschijnselen ging, zag Nietzsche, ondanks het moderne vooroordeel om de bron van alle macht te zien in de wilsmacht van de geïsoleerd staande enkeling, in het vermogen beloften te doen (het 'geheugen van de wil', zoals hij het noemde) het onderscheid tussen menselijk en dierlijk leven". Arendt p.227

¹⁴ Hannah Arendt stelt: "In Plato's filosofie verbindt de sprakeloze verwondering, het begin en het einde van de filosofie, zich zo innig met de liefde van de filosoof voor het eeuwige en het verlangen van de ambachtsman naar duurzaamheid en onsterfelijkheid, dat ze bijna niet meer van elkaar zijn te onderscheiden." Arendt p. 283 Deze vorm van contemplatie, volgens Arendt de foute vorm van de ambachtsman (homo faber), is de geschiedenis gaan overheersen. Met haar analyse wil ze terug naar de oorspronkelijke vorm van ontroerde verwondering, *thaumazein*, als begin en einde van de filosofie, ofwel *theoria*, wat volgens haar slechts een ander woord voor filosofie is: "Het lijkt mij hoogst waarschijnlijk dat deze bewering Plato rechtstreeks is ingegeven door een ervaring, misschien wel de meest frappante, die Socrates' leerlingen met hun leermeester hadden opgedaan: het schouwspel dat hij hun herhaaldelijk had geboden van plotseling zo door een gedachte

Om hier iets over op te merken allereerst terug naar het college voor de Universiteit van Nederland van Bas Haring. Dit college wordt besloten met de stelling: “Filosofen zijn typisch mensen die zeggen: ho, ho, ho, ho, ho, oordeel niet te snel, denk wat langer na. En dat is ook de boodschap waarmee ik vandaag wil concluderen. Durf het oordeel af en toe een beetje uit te stellen en sta open voor dat je het niet weet. (...) Eigenlijk zit er in het niet weten heel veel moois verborgen, vind ik.”¹⁶

Waarom krijg ik, en de leerlingen waarmee ik het filmpje bekeek, hier een heel ongemakkelijk gevoel bij en denk ik dat de gemiddelde toehoorder zich eveneens bedrogen voelt? Het lijkt me pedagogisch heel zwak om op deze plek met een *aporia*, een impasse, of met een *epochè*, een uitstellen, aan te komen. Precies hier klappert het filosofie-onderwijs heen en weer tussen romantische naïviteit en wijsheid.¹⁷ Het punt waar het hier om draait is de timing van de inbreng iets niet te weten. Als prikkelend uitgangspunt kan het tot denken aanzetten: Het orakel van Delphi noemt Socrates de wijste man op aarde omdat zoals Socrates het zelf nader verklaart: “ik weet één ding en dat is dat ik niets weet.” Maar om in een inleidend college over de vrije wil na een onvolledig betoog te besluiten dat je het oordeel uitstelt en open staat voor “dat je het niet weet” en er eigenlijk in dat niet-weten “heel veel moois” verborgen zit, is op zijn minst een foute timing te noemen. Het moet wel duidelijk aangegeven worden waar de plek van het iets niet weten ligt om ook maar de schijn van romantische naïviteit pedagogisch te vermijden.¹⁸ Een voorbeeld van hoe het veel slimmer kan wordt gegeven

te zijn gegerepen, dat hij urenlang, als aan de werkelijkheid onttrokken, bijna volstrekt onbewegelijk in diep gepeins verzonken kon blijven staan. En het lijkt niet minder aannemelijk dat deze ontroerde verwondering in wezen onuitsprekelijk moet zijn geweest, dat wil zeggen dat wat ze opriep niet in woorden kon worden uitgedrukt. Dit zou althans verklaren hoe Plato en Aristoteles, die beiden in *thaumazein* het begin van de filosofie zagen, het er ook over eens konden zijn – ondanks dat zij het op zo vele en zo beslissende punten oneens waren – dat een zekere toestand van sprakeloosheid, de sprakeloosheid die inherent is aan het wezen van de contemplatie, tevens het einde van de filosofie was.” Arendt p.282. Hierin volgt Arendt de opvatting van Heidegger dat de mens (bij Arendt in de vorm van de *homo faber*) zich tegenover de natuur plaatst en in zijnsvergetelheid probeert te overleven. What rests is silence. Dit is tevens de opvatting die De Gruijter volgt in zijn analyse (zie noot 20). Deze opvatting is in zijn kern romantisch te noemen.

¹⁵ Dat wij heden ten dage in Nederland en wellicht in West Europa en Noord Amerika het tegenoverstaande model volgen, dat wil zeggen ons overwegend romantisch tonen en de psychologische karakteristieken van de contemplatie van de ambachtsman als problematisch en afwijkend gedrag wensen te zien blijkt bijvoorbeeld uit de ingezonden brief van TU-Delft student Anne Reumer: “Het is jammer dat leerlingen met een uitgesproken bètatalent maar die zwak zijn op de taalvakken, gedwongen worden een groot deel van hun tijd te besteden aan vakken waarin hun talent niet ligt. Daardoor houden ze nauwelijks tijd over om hun bètatalent verder te ontwikkelen. Deze ‘voorkeursbehandeling’ voor alfa’s is niet te begrijpen vanuit het besef dat we dringend behoefte hebben aan meer technici.” NRC 27 juni 2014. Het is zeker niet alleen zo dat ons schoolsysteem dit onbegrip voor de *homo faber* van boven af oplegt, maar het is een sterke onderstroom in de populaire cultuur in het algemeen die de *homo faber* als *nerd* neerzet. Mede hierin ligt de reden dat er aan de technische Universiteiten in Nederland bijna geen Nederlandse (of West Europese) PhD kandidaten meer zijn.

¹⁶ Dit slot van het college staat op <https://www.youtube.com/watch?v=L8jt4s0BOJ0> onder de titel: “Bestaat sinterklaas? En wat heeft dat met de vrije wil te maken?”

¹⁷ Het gaat er bij Bas Haring over dat wetenschappers aantonen dat ons brein heel anders werkt dan wij altijd dachten en dat veel uit dit onderzoek er op wijst dat de vrije wil niet bestaat. En dat verheldert hij met een schets van “het meest evident niet bestaande: Sinterklaas”. De kern van zijn redenering is: entiteiten kan je als bestaand veronderstellen als het voldoet aan een lijst van eigenschappen. Waartoe besluit je nu precies als er één of twee eigenschappen niet blijken te kloppen, moet je dan meteen stellen: het bestaat niet? Om vervolgens te concluderen: stel je oordeel uit, je weet het niet (of de vrije wil wel of niet bestaat). Het gaat er dus om of dit didactisch en/of rhetorisch een slimme zet is (zie de volgende noot).

¹⁸ De gevolgtrekking ‘romantische naïviteit’ zou dan dus eigenlijk beter in termen van een rhetorisch minder geslaagde inbreng van een uitdrukking van twijfel kunnen worden gesteld, maar het gaat hier om het perspectief van de leerling die aan een dergelijk falen wordt blootgesteld. De leerlingen inschattende waar ik aan les heb gegeven zou ik zeggen dat ze het als een uitdrukking van domheid interpreteren, of op z’n minst

door Maureen Sie. Zij stelt: “Binnen de filosofie woedt die discussie [over de vrije wil] al heel lang. Al sinds de mechanisering van het wereldbeeld. Hoe maak je nou in een wereld waarin het wetenschappelijk succes aantoont dat het zo vruchtbaar is om alles te begrijpen in termen van oorzaken en gevolgen en natuurwetten, hoe maak je in zo’n wereld nu ruimte voor zoiets als de menselijke vrijheid. En daar zijn heel veel antwoorden op gekomen, van mensen die geloven aan de ene kant dat alles bepaald is door voorafgaande oorzaken en tegelijkertijd zeg je: en toch bestaat de vrije wil, het vermogen¹⁹ [de mogelijkheid] om mensen op hun gedrag aan te spreken, bepaalde mensen wel en andere mensen niet, of bepaald gedrag wel en ander gedrag niet, dat soort onderscheidingen zijn heel betekenisvol en simpel, en moeten we niet gaan afschaffen op grond van het inzicht, op grond van dat we nu steeds meer komen te weten over bepaalde oorzaken, bepaalde determinanten in het brein van menselijk gedrag. Dat is gewoon te kort door de bocht.”²⁰ Sie schetst hier op een meer evenwichtige manier het dilemma rond de vrije wil en geeft precies aan waar de punten liggen waarop onze kennis tekort schiet. Het uitstellen of de impasse rondom het kennisoordeel wordt concreet weergegeven, in een personalistisch perspectief ‘volledig’ neergezet en niet met een Socratische doodoener op de verkeerde plaats en tijd afgeserveerd. In het kader van zo’n concreet personalistisch perspectief is het ook merkwaardig dat De Gruijter aan de hand van de Tsjechische filosoof Jan Patočka komt tot een louter negatief Socratisch karakter van de filosofie dat “niet sofistich of instrumenteel, maar negatief en afbreken van aard”²¹ is. De Gruijter stelt: “Door het filosoferen onttrekt de filosoof zich aan alles wat hem afhankelijk maakt; door systematisch te vragen schokt hij de betekenis van de wereld op een wijze die de meest controversiële opvatting niet zou kunnen”.²² Deze romantische schets van het kennisprobleem komt des te vreemder over na de opmerkingen twee alinea’s eerder over het personalistische perspectief wat ingenomen zou moeten worden in het filosofieonderwijs wil het in plaats van een ‘instrumentele, sofistich kritiek’ een ‘authentieke kritiek’ kunnen bedrijven. De Gruijter stelt: “Maar als we het ideaal van Socrates’ intellectuele emancipatie hernemen, ontstaat een invulling die het historisch of systematisch perspectief vermijdt door te kiezen voor een radicale persoonsgerichte aanpak. Het onderzoeken en kennen van jezelf komt samen in zijn beroemde uitspraak dat het ononderzochte leven niet waard is te worden geleefd. Dat is nogal wat om in een onderwijsconcept op te nemen!”²³ Hier lijkt nog een prikkelende en praktisch uitvoerbare uitkomst voor het filosofieonderwijs in Nederland mogelijk. Maar dan vervalt De Gruijter direct in een romantische Alles is Niets positie die door het aangehaalde citaat van Patočka als volgt wordt weergegeven: “Socrates onthult één van de fundamentele tegenspraken van het mens zijn, en wel enerzijds de relatie tot het geheel, intrinsiek aan alle mensen, en anderzijds het onvermogen, de onmogelijkheid

een doodoener. Wat heb je in vredesnaam aan zo’n conclusie. De enige manier waarop het vak filosofie leerlingen kan motiveren is als ze de kennis die dit vak tentoonspreidt, en daar hoort de twijfel hieraan dus ook bij, goed kunnen volgen zodat ze er respect voor kunnen opbrengen. Dat begint bij de docent en zijn onderwijsmethode: er moet op een voor de leerlingen begrijpelijke manier getoond worden dat je het oordeel uit moet stellen.

¹⁹ Sie maakt hier een aanzet tot een zin die ze eigenlijk niet afmaakt, maar uit de context is op te maken dat ze bedoelt ‘de mogelijkheid om mensen op hun gedrag aan te spreken, vandaar dat de mogelijkheid tussen haken is ingevoegd.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=BdPHBH0yTp0> 16:00 – 17:15. Op andere plekken in het interview heeft Sie ook aangegeven waarom het te kort door de bocht is: de onderzoekssituaties met proefpersonen in een hersenscanner zijn niet representatief voor menselijk gedrag in het algemeen. Een terechte opmerking.

²¹ Dennis de Gruijter 2010, p. 55

²² idem

²³ idem

van het uitdrukken van deze relatie in de vorm van een gewone, eindige vorm van kennis.”²⁴ De vraag die de Gruijter zichzelf zou moeten stellen luidt dan ook: hoe past een dergelijke romantische kennisopvatting nu eigenlijk in een praktisch personalistisch perspectief zoals dit bijvoorbeeld door Fred Janssen wordt geschetst. Hiermee zou de tegenstelling ‘geheel’ en ‘gewone, eindige vorm van kennis’ die De Gruijter met Patočka meent te constateren als sneeuw voor de zon verdwijnen. Uiteindelijk komt deze ambitie er op neer het kennisprobleem te formuleren binnen een wereldopvatting die recht doet aan het concrete personalistische perspectief en daarbij het romantische perspectief weet te vermijden. De beste kaarten voor zo’n perspectief heeft Hannah Arendt met haar boek ‘De Menselijke Conditie’. Alhoewel er veel voor te zeggen is dat Arendt in dit boek met één been blijft staan in een diep romantische Heideggeriaanse visie op de wereld, zijn haar opmerkingen over steeds opnieuw beginnen van het leven, het proces van vergeving en het belovende dier²⁵ de juiste kapstok om een wereldopvatting met een juist personalistisch perspectief uit te werken.²⁶ In deze wereld is de verwondering waar de filosofie mee begint en eindigt wel degelijk articuleerbaar. In deze wereld werken mensen als belovende dieren met elkaar samen onder precies die voorwaarden die het samenwerkend leren stelt: i) positieve wederzijdse afhankelijkheid, ii) individuele aanspreekbaarheid, iii) directe interactie, iv) sociale vaardigheden en v) reflectie op inhoud en leerproces.²⁷ Dit is altijd concreet en moet het romantische Alles is Niets perspectief vermijden. De hele (geschiedenis van de) filosofie wordt hiermee een doodgewoon menselijk project dat zich niet laat verleiden tot deze metafysische Alles en Niets discussie, dat zijn ‘gewone begrippen’ binnen dit concrete leerproces: dit toont zich als een biologisch, en dus naturalistisch, proces van ‘steeds opnieuw beginnen’ waarbij de overstijgende principes van vergeving en beloften die Arendt in aanzet ontwikkelt richtinggevend zijn.

In het geval van het standaardmodel zoals Van Vulpen dat schetst komt het er op neer de schoonheid van deze kennis in te zien dat op een Platoonse (homo faber) manier wordt bereikt door je te richten op de schoonheid van eeuwige en onveranderlijke kennis. Deze vormen van patroonherkenning ligt een groot aantal leerlingen qua cognitief framework heel goed. En het geeft geen pas dit vermogen op naïeve gronden af te serveren of te laten afserven door de populaire cultuur waar geen tegengas aan gegeven wordt. Wij weten dat sommige van die schitterende

²⁴ ‘(...) Socrates unveils one of the ... finite knowledge.’ Dennis de Gruijter 2010, p. 55

²⁵ “De souvereiniteit van een groep van mensen die zijn gebonden en worden bijeengehouden, niet door één wil die hen als bij toverkracht allen bezielt, maar door een bepaalde doelstelling waarover zij het eens zijn geworden, en waarvoor de elkaar gedane beloften uitsluitend van kracht zijn, treedt duidelijk aan de dag in hun onbetwistbare superioriteit over degene die volledig vrij zijn, door geen enkele belofte en geen enkel gemeenschappelijk streven gebonden. Deze souvereiniteit berust op het vermogen rekening te houden met de toekomst alsof ze het heden is, dat wil zeggen: aan de dimensie waarin macht kan worden ontplooid, een enorme en werkelijk wonderbaarlijk uitbreiding te geven. (...) Ons korte, zich naar de dood spoedende leven zou onvermijdelijk slechts kunnen resulteren in de ondergang en vernietiging van al wat menselijk is, als wij niet het vermogen bezaten deze dodenmars te onderbreken en iets nieuws te beginnen, een vermogen dat ligt opgesloten in het handelen, als om ons er voor altijd aan te herinneren dat mensen, al zijn zij sterfelijk, niet geboren zijn om te sterven maar om een begin te maken.”Arendt p.227 en p.228. Uiteindelijk zijn voor Arendt vergeving en beloften de grondprincipes van het menselijke leven. Het laat zich uitwerken hoe deze overstijgende regulatieve principes de kloof tussen transcendenten en naturalistische filosofische opvattingen dichten.

²⁶ Veelzeggend is ook dat Arendt zichzelf uiteindelijk niet beschouwt als filosoof maar als politicoloog, Zie <https://www.youtube.com/watch?v=dsolmQfVsO4> Hannah Arendt “Zur Person”

²⁷ Ebbens 2013, p. 121

patronen werken²⁸, dat kunnen we rustig beloven. Maar tegelijkertijd weet de filosofiedocent dat hier een kracht én zwakte ligt: de mens beheerst de wereld maar als belovend dier gaat hij hiermee als Arendts *homo faber* te vaak zijn boekje te buiten: hij belooft teveel zonder dat hij zicht heeft op het waarom hiervan. De menselijke blik is de eindige blik van een mens-zijn in de wereld, en altijd van binnen uit (een radicale versie van Kants opgave van het eindige verstand): een belovend dier in een kwetsbare ruimtecapsule waaruit hij voorlopig nog niet weet te ontsnappen op weg op een absoluut éénmalige en onvoorspelbare reis. Dit filosofische inzicht verkrijgen we door op de schouders van reuzen te staan. Het is niet zozeer een historisch perspectief, noch een probleemoplossend perspectief, noch een persoonlijk perspectief, maar de combinatie van dit alles als meest aannemelijk zelfbeeld van de mensheid, een typisch project van samenwerkend leren. Waar *crap detecting* dan op neer komt is het speuren naar aanspraken waarin wetenschappers hun boekje als *homo faber* of *homo laborans* te buiten gaan. Dat zouden deze wetenschappers ook prima zelf kunnen detecteren als ze daarvoor filosofisch genoeg opgeleid zouden zijn. En precies hier komen we op de kern van het spanningsveld van de problematiek. De *homo faber* en de filosoof van de *vita activa* lijken maar al te vaak niet in elkaars wereld te leven. Hier wordt niet samengewerkt, laat staan iets geleerd.²⁹ En bij deze scheiding van geesten ligt ook het omslagpunt van wijsheid naar naïviteit.

Trudy Dehue merkt naar aanleiding van de vraag naar wat er erg is aan de gecreëerde waarheden van de DSM (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders) op: “Die geconstrueerde ziekteclassificaties worden in de maatschappij een werkelijk bestaand ding. Eerst besluiten deskundigen dat een rijtje afwijkingen van gemiddeld gedrag samen een stoornis zijn. Vervolgens draaien ze het om en zeggen dat de stoornis de afwijking veroorzaakt. Zo worden die afwijkingen gereïficeerd – tot een ding gemaakt. Daarna is iedereen vergeten dat het een definitie was die ook anders had kunnen uitvallen”.³⁰ Als wetenschapper ziet Dehue precies waar de filosofische schoen wringt. Maar zij voldoet dan ook aan de eisen zoals hierboven geschetst en zit aan de goede kant van het omslagpunt: ze is in 1983 afgestudeerd in de psychologie, en in 1985 in de filosofie. Nu is het terrein van de Platoonse (*homo faber*) eeuwige kennis in de psychiatrie wel zeer wankel in de zin van tegenovergesteld aan robuust, en ligt het wel zeer nabij het domein van de kritische filosoof. De neiging om de filosofische bijdragen aan het kennisfenomeen serieus te nemen is hier dan ook veel ‘natuurlijker’. Op het terrein van de theoretische fysica is deze afstand ‘oneindig’ veel groter, maar het wezen is hetzelfde. Om in de termen te blijven van de vraag die, zoals hierboven beschreven, aan Dehue werd gesteld: Hoe erg is het dat onze kennis tot stand is gekomen als gecreëerde waarheden, met consensusbeslissingen van deskundigen? Dat is helemaal niet erg als je het hebt over het bouwen van een proton bestraler voor kankerbehandeling. Sterker, hier bewijst de mens zich als een ‘gezegend vindingrijk dier’ op deze aardbol. Maar waar het wel erg is, en dus aan de *crap detecting* test onderworpen moet worden, zijn i) bij aanspraken die het vakgebied verlaten en zich als een virus over de rest van de cultuur verspreiden en daarmee schade doen aan de pluriformiteit

²⁸ De naturalisten en pragmatici zouden hier ophouden. Maar de continentale (transcendentale) filosofie houdt de klassieke vraag naar de fundering van kennis overeind en wil een antwoord

²⁹ “[D]ie Philosophie behandle zwar dieselben Gegenstände wie die übrigen Wissenschaften, aber in anderem Sinne und nach anderer Methode (...). Aus diesen Umständen erklärt sich auch, dass es kein feste, allgemein historisch bestimmbares Verhältnis der Philosophie zu den übrigen Wissenschaften gibt.” W. Windelband, *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie*, Mohr 1993 (1906) p. 4

³⁰ Walter Benjamin is natuurlijk de meester van het herkennen van reïficatie in de cultuur, in navolging van de verdinglijking bij Marx. Zie Susan Buck-Morss – *The Dialectics of Seeing*, MITpress 1989 p.159 “De geschiedenis van de mensheid bevriest door mythische wensbeelden”.

van denken, en ii) bij aanspraken die op het vakgebied zelf het creatieve/innovatieve denken blokkeren. Een voorbeeld van het eerste is dat ons heelal zijn oorsprong heeft in een *big bang* en zijn eind zal vinden in een uitdoving van alle energie (*big chill*) en dat wie er anders over denkt 'niet serieus te nemen is'. Dit zijn de soort van aanspraken die Arendt voor ogen heeft met haar kritiek op het astrofysisch wereldbeeld. Dit heeft evenveel met ons echte heelal te maken als het nummer in een telefoonboek te maken heeft met de abonnee. Maar de *homo faber* moet beslist niet gestopt te worden om telefoonnetwerken, in onze tijd beter gezegd communicatienetwerken, met abonneenummers dan wel ip-nummers te maken waarmee mensen onderling in contact staan en zo een communicerende groep kunnen vormen. Sterker, dit versterkt het proces van samenwerkend leren en ondersteunt uiteindelijk de mogelijkheid van een *vita activa*.

Een voorbeeld van het tweede is te stellen dat er een standaardmodel van de deeltjesfysica is dat bijna af is en de fysische werkelijkheid volledig kan beschrijven. Dit remt de creativiteit/innovativiteit van de onderzoeker zelf. Wat gesteld zou moeten worden is het volgende. Als alle begrippen die we hanteren helder en robuust zijn, alle aannames die we constant veronderstellen dat inderdaad zijn en als we alle robuuste en funderende elementen eveneens als eeuwig en onveranderlijk mogen beschouwen, dan zal dit het model zijn waar we niet aan hoeven te twijfelen.^{31 32} En hier komt ons didactische dilemma en de pedagogische noodzaak om een naïeve *aporie* te vermijden het scherpst in het licht. Wat is de cognitief-psychologische waarde van een dergelijke belofte met al die alsvoorwaarden? Hoe moet de filosofiedocent zijn niet-weten hier uitdrukken? Zou elke kritisch filosofische reactie dan ook eigenlijk thuis horen in de poëzieklas, zoals het romantische Alles en Niets verhaal? Ik denk van niet. Het wijze niet-weten zou zoiets zeggen: Zie jij eerst maar eens te begrijpen waar al die beloften over gaan en hoe dat beloofde land en het huis waar je dan in woont er uit zien, en dan zeg ik: weet wel, al deze glimmende schoonheid is gebouwd op drijfzand. Maar dat neemt niet weg dat het een prachtig huis is waar mensen als belovende dieren waarschijnlijk het langst in zullen kunnen overleven.³³

Hebben we nu hiermee een praktische, concrete personalistische onderwijsvisie op het vak filosofie te pakken die de naïef-romantische positie weet te vermijden? Ik denk dat dit zou moeten kunnen. Om dat hard te kunnen maken zouden de twee volgende gedachtenlijnen³⁴ moeten worden uitgewerkt:

Allereerst zal dat wat kennis is beschouwd moeten onder de menselijke aspecten die Arendt benoemt als 'vergeving' (het uitproberen en steeds weer iets opnieuw kunnen beginnen) en 'belofte' (het robuust zijn van bepaalde patronen). Hiermee valt de zogenaamde tegenstelling tussen transcendentalisme en naturalisme weg omdat dit een naturalisme onder de *juiste* transcendentale voorwaarden genoemd mag worden. En vervolgens zou onderzocht moeten worden of dit kennismodel van een eindig verstand tevens tegemoet kan komen aan een adequaat begrip van de menselijke rede, om uiteindelijk uit te komen bij een moderne invulling van het klassieke begrip van

³¹ De kern hierbij is wederom het begrip reïficatie en de vraag naar de rechtmatigheid hiervan

³² interessante vraag is hoe het met de wiskunde zelf zit, de basis van onze instrumentenbouw en dus van de *homo faber*. Een intuïtie is dat dit niet absoluut is maar gerelateerd aan onze eigen manier van lichamelijke in de wereld a la Merleau-Ponty, en dus achteraf aan de *homo faber* en niet vooraf, prima passend bij belovende dieren. J. Ortega y Gasset merkt hierover op: "Is there anything in the world more fantastic than that which is most rational? Is there anything more fantastic than the mathematical point, and the infinite line, and, in general, all mathematics and physics?" – An Interpretation of Universal History, 1948/9 p. 248

³³ het is dus eigenlijk een wetenschapstheorie over een harde kern, maar die kern zelf wordt uiteindelijk nergens door gegarandeerd

³⁴ Kantiaans geïnspireerd op de indeling zintuigen, verstand, rede

de mens als *zoion logon echon*, ofwel het met rede begiftigd dier: precies daar waar de kern van onze filosofische wijsheid weer op zijn juiste plaats terecht komt. Om met De Gruijter te spreken: Dat is nogal wat om in een onderwijsconcept op te nemen!

En dat we in een dergelijke pedagogisch verantwoord begrip van een concrete wijsheid veel werk zouden moeten stoppen wordt onder andere duidelijk uit de cognitieve ontwikkelingspsychologie. Op dit gebied wijst recent onderzoek er op dat alle zich normaal ontwikkelende adolescenten de mogelijkheid hebben om 'formeel operationeel te denken' zoals Piagett dit definieerde, ofwel zij zijn in staat om over hun eigen denken na te denken. De ontwikkeling hiervan is alleen minder rigide dan Piagett dit zelf schetste en zeker geen op de automatische piloot voortschrijdend proces. Zo is aangetoond dat ook jongere kinderen af en toe al over hun eigen denken nadenken. Tegelijk is aangetoond dat adolescenten en zelfs volwassenen dit niet altijd doen of kunnen. Dit formeel operationeel denken is dan ook gebonden aan bepaalde domeinen waar ze zich speciaal in interesseren of waarin ze zich in het kader van een opleiding hebben verdiept.³⁵ Dat goed filosofieonderwijs hierbij op elke leeftijd een stimulerende rol zou kunnen spelen moge duidelijk zijn. Verder is er recentelijk een traditie ontstaan van onderzoek naar de ontwikkeling van het denken in de volwassenheid. In deze traditie staat het begrip 'wijsheid' centraal. Kort gezegd komt dit begrip er op neer dat concreet 'wijze mensen' een uitgebreide feitelijke en procedurele kennis van zaken hebben, rekening houden met de context, verschil van waarden tussen personen inzien en tegelijk universele waarden kunnen specificeren en zich sterk bewust zijn van hoe onzeker zowel interpretaties van het verleden als voorspellingen van de toekomst kunnen zijn, alsmede het vermogen bezitten om hiermee om te gaan.³⁶ Het is veelzeggend dat dit begrip van 'wijsheid' precies rond de polen van beloften (feitelijke en procedurele kennis) en het steeds opnieuw kunnen beginnen (onzekerheid en waarde- en contextafhankelijkheid) van Arendts kennisbegrip cirkelt. Maar voor ons begrip van filosofieonderwijs is vooral belangrijk dat in vergelijkend onderzoek tussen adolescenten en volwassenen blijkt dat weliswaar volwassenen als groep wijzer zijn dan adolescenten, maar dat bij adolescenten als groep geldt hoe ouder hoe wijzer terwijl bij volwassenen dat verband tussen leeftijd en wijsheid niet meer geldt. De onderzoekers concluderen dan ook dat de adolescentie bij uitstek de periode is waarin 'de zaden van wijsheid' ontkiemen die later bij althans sommige volwassenen tot bloei komen. Maar dat betekent dat er ook iemand zal moeten zijn die weet wat het beste zaigoed hiervoor is. En daarmee zijn we weer terug bij de noodzaak van goed filosofieonderwijs op de middelbare school. En de vorm waarin dit onderwijs gegeven zou moeten worden sluit allereerst aan bij een begrip van wat Sloterdijk onder filosofie verstaat en waardoor ze kan overleven: "Dat de filosofie (...) tot nu toe virulent kon blijven, dankt ze aan haar succesvolle vermogen om door middel van tekst vrienden te maken. Ze liet zich verder schrijven als een kettingbrief door de generaties heen (...) Erotologisch gezien vormt de hypothetische vriendschap van de boeken- en brieven-schrijver met de ontvangers van zijn zendingen een geval van 'verstenliefde'."³⁷ Deze virulentie van de kettingbrief door de generaties heen staat of valt met het vermogen begrijpend te kunnen lezen.³⁸ In haar onderzoek naar begrijpend lezen geeft Van Elsäcker een

³⁵ Bron: Wim Slot en Marcel van Aken, *Psychologie van de adolescentie*, ThiemeMeulenhoff 2013, p. 93

³⁶ Idem p. 95

³⁷ Peter Sloterdijk, *Regels voor het mensenpark*, Boom 2000

³⁸ Voor onze hedendaagse beeldcultuur waarin de leerlingen thans massaal worden ondergedompeld ligt hier een heel onderzoeksveld achter naar verschil tussen beeld en taal: kan filosofie uiteindelijk beeldend worden overgedragen? Zie hiervoor o.a. Weel, van der A. - *De lezer ontletterd*. Tiele-lezing Leiden 2011. Mijn these is dat het logisch opereren met wereldopvattingen, en dan vooral het logische begrip negatie, in het medium van

hedendaagse visie op het leesproces bij leerlingen weer: “Tegenwoordig wordt algemeen aangenomen dat het leesproces niet alleen beïnvloed wordt door cognitie en metacognitie maar ook door motivatie (...). Guthrie en Wigfield (2000) gaan ervan uit dat kinderen het best leren lezen als ze: 1) over goede cognitieve en metacognitieve vaardigheden beschikken; 2) gemotiveerd zijn; 3) hun lees- en schrijfvaardigheden in een sociale, interactieve context kunnen toepassen”³⁹ En hiermee kunnen we concluderen dat de vorm voor middelbaar filosofieonderwijs bij uitstek het samenwerkend leren is zoals hierboven aangehaald. Hierbij wordt niet alleen het denken over hun denken gestimuleerd maar door de sociale interactie worden de verschillende contexten duidelijk, komen verschillen in persoonlijke waarden in zicht en kunnen tegelijk universele waarden worden gespecificeerd en kan de onzekerheid van interpretaties van het verleden en toekomst worden gethematiseerd alsmede het vermogen om hiermee om te gaan. Het streven naar wijsheid verliest met deze praktische context haar romantische Alles en Niets karakter en bewijst zich als een menselijk, zo niet al te menselijk leerproces waarvan de waarde zich voor het eindige verstand uit de Westerse filosofie goed laat uitdrukken met een citaat uit de Oosterse filosofie :

“Beschouw je mij als een geleerd, goed belezen mens?”

“Natuurlijk”, antwoordde Zi-gong, “Dat bent u toch ook?”

“Helemaal niet”, zei Confucius, “Ik heb alleen slechts één lijn begrepen waarmee de rest verband houdt.”⁴⁰

Maar als deze concrete vorm van wijsheid nu binnen een onderwijsconcept onder handbereik ligt, mag filosofie dan nog wel ‘begeren van wijsheid’ heten waarbij de wijsheid zelf nooit wordt bereikt, zoals elke inleidende les in de filosofie romantische uitlegt? Hebben we hiermee niet de beroemde koninklijke weg in ons navigatiesysteem danwel de beroemde ladder te pakken waarmee de wijsheid ons in de hand ligt en moet het daarmee niet gewoon *sophia* zijn? Maar het hier te ontwikkelen begrip van *sophia* is noch godin, noch verdinglijking, noch een taalspel waarin actoren voor een begripsovereenstemming hun leefwereld, al is het maar voor tijdelijk, moeten stilzetten en waar ze dan in gevangen zitten. In de hier aangewezen vorm van wijsheid zit het verlangen diep ingegraven in het steeds opnieuw beginnen van onze belovende biologische soort waarmee tevens ons begrip van mensheid is geschapen. Liefde en verlangen zijn integraal deel van de wijsheid.

“Het ligt in het wezen van beginnen opgesloten dat een begin wordt gemaakt met iets nieuws dat niet vanzelfsprekend kan worden verwacht van, niet rechtstreeks en onvermijdelijk voortvloeit uit wat er ook aan vooraf mag zijn gegaan. (...) Het gebeurt altijd tegen [de] overweldigende getuigenis in van statische wetten en hun waarschijnlijkheidsberekening, die voor alle praktische, alledaagse doeleinden neerkomt op zekerheid; de verschijning van het nieuwe heeft daarom altijd iets van een wonder.”⁴¹

Rotterdam, september 2014 - Hans van Dam

de taal het meest efficiënt verloopt. Dus met het verlies van taalvaardigheid verliezen we een efficiëntie in ons redeneren en ons voorstellingsvermogen.

³⁹ Willy van Elsäcker – Begrijpend Lezen, Stichting Lezen Amsterdam 2002 p. 2.

⁴⁰ “Do you think me a learned, well-read man?”

“Certainly”, replied Zi-gong, “Aren’t you?”

“Not at all”, said Confucius, “I have simply grasped one thread which links up the rest.”

Zoals geciteerd in Soetaert, R. – De cultuur van het lezen. Nederlandse Taalunie 2005. p. 66

⁴¹ Hannah Arendt p. 162