iFilosofie

FILOSOFIETIJDSCHRIFT VAN DE ISVW #29 MEI 2017

INTERNATIONALE SCHOOL VOOR WIJSBEGEERTE

ISVW

Daan Roovers: geef kinderen geleide vrijheid

Hoe gaan we om met extremen in de klas?

Bildung om behalve iets ook iemand te worden

REDACTIONEEL IEMAND EN IETS

De school is een embryonale samenleving, meende John Dewey. Die bewering valt op twee manieren te begrijpen. Allereerst vormt de school een afspiegeling in het klein van de samenleving. Maar de school is niet louter een miniatuur, net zo min als kinderen, volgens Jean-Jacques Rousseau, kleine volwassenen zijn. Nee, Dewey noemt de school nadrukkelijk *embryonaal*: ze vormt niet alleen een reflectie op de samenleving van vandaag, maar is tevens die van morgen in wording.

In de spanning tussen reflectie en wording ligt heel de politieke gevoeligheid van onderwijs besloten: willen we dat 'onze' kinderen vooral de huidige manier van leven conserveren, of vinden we dat zij, zoals Peter Sloterdijk voorstelt, voorbereid moeten worden op een wereld die wij nu nog niet kennen? Nu zal het onderscheid in feite niet zo strikt te maken zijn. De samenleving verandert zelf namelijk, wat tot uitdrukking komt op school.
De vraag is: hoe ver dient de school met veranderingen mee te plooien of er juist weerstand aan te bieden? Als het bijvoorbeeld over de huidige 'polarisatie' in de samenleving gaat, lijkt het antwoord iets van beide te zijn: dergelijke ontwikkelingen moet de school niet ontkennen, maar ze plooit zich het best als ze, tegenover de mentale verstarring die polarisatie kenmerkt, verwondering over diversiteit weet te bevorderen.

Maar hoe doe je dat dan? De eerste publicaties die daarop een antwoord geven zijn inmiddels een feit. Met *Kinderlogica* schreef Sabine Wassenberg een op eigen ervaringen gebaseerd boek over een 'filosofiejuf' op een multiculturele basisschool. Wat blijkt? Leven en dood, goed en kwaad kunnen in een socratisch gesprek prima met en door kinderen worden bevraagd. Aan verwondering geen gebrek.

Voor de leeftijdscategorieën daarboven is er *Extreem in de klas*. In deze interviewbundel komen lerarenopleiders, wetenschappers en denkers aan het woord over polarisatie en radicalisering in voortgezet en beroepsonderwijs. Dat de problematiek daar een grote ernst en omvang aanneemt, is ondertussen onmiskenbaar. Gelukkig vinden waar de oplossingen het hardst nodig zijn ook de vruchtbaarste experimenten plaats.

De boeken van Daan Roovers en Koen Wessels, tot slot, vertonen een veelzeggende verwantschap. Wat de eerste in *Mensen maken* betoogt ten aanzien van de opvoeding, is de boodschap van de tweede over bildung in *Dan maken we ons onderwijs zelf wel!*: stel de ontwikkeling tot *iemand* boven de opleiding tot *iets*. Want in een wereld waarvan de toekomst ongewis is, hebben we uiteindelijk meer aan nieuwe, zich verwonderende iemanden dan aan de herhaling van de ietsen van gisteren.

Namens alle iemanden die deze iFilosofie hebben gemaakt – u vindt hun hoogst unieke filosofische kleurplaten verderop! – wens ik u veel verwondering toe.

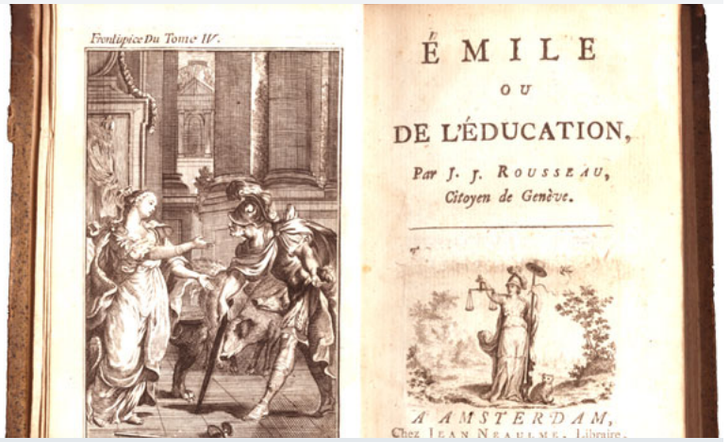
Mark Leegsma, hoofdredacteur

iFilosofie #29

EXTREEM IN DE KLAS

In tijden van verdeeldheid staan leraren met hun handen in het haar: hoe gaan we om met extreme meningen en uitingen in de klas?

INTERVIEW: GELEIDE VRIJHEID



Na *Émile* van Jean-Jacques Rousseau te hebben gelezen kwam Daan Roovers tot nieuwe conclusies over hoe we *Mensen maken*.

SOCRATES EN ORUNMILA

Er is behalve westers chauvinisme geen enkele reden om Afrika haar eigen klassieke filosofie te ontzeggen, betoogt Sophie Oluwole.

En verder: Waarom **FILOSOFIE AAN BASISSCHOOLKINDEREN** echt wel besteed is; Waarom **BILDUNG** van belang is om niet alleen iets maar ook iemand te worden; **BEROEPSOPLEIDINGEN** bildung voor PO-schoolleiders en IB'ers in het onderwijs; **DE STAND-UP FILOSOFEN** over persoonsvorming; **SIGNALEMENT** van de laatste filosofieboeken; **FILOSOFISCH KLEUREN** met de redactie; **ISVW** Agenda & colofon.

GELEIDE VRIJHEID EN TIJD VERSPILLEN - OPVOEDING VOLGENS ROUSSEAU

INTERVIEW MET DAAN ROOVERS

Hoe voed je kinderen goed op in deze tijd? Dat is de vraag die in de serie *Nieuw licht* werd voorgelegd aan filosoof – en moeder van twee jonge zonen – Daan Roovers. Het essay *Mensen maken* is daarop haar antwoord. Aan de hand van het boek *Emile* van Rousseau vertelt Roovers hoe je kinderen via 'geleide vrijheid' grootbrengt in onze maatschappij vol prikkels en uitdagingen.

Tekst: Anne Schaap

Het boek *Emile* van Rousseau vertelt over een jongen die in het bos opgroeit en die bewust buiten de wereld wordt gehouden door zijn begeleider. Wat heeft je geraakt in dat boek?

Rousseau stelt dat kinderen goed worden geboren, maar verdorven worden door de wereld. Dat is wel erg pessimistisch, maar het mooie is dat Rousseau stelt: 'Als die kindertijd zo leuk en fijn is, waarom proberen we daar dan zo veel in te stoppen? Waarom proberen we niet zo veel mogelijk tijd te verspillen, tijd te verliezen.' Hij meent dat een kind als kind behandeld moet worden en niet als kleine volwassene.

Vandaag de dag zeggen we wel dat we vinden dat kinderen kind moeten zijn, maar als je goed kijkt maken we kinderen al jong verantwoordelijk voor heel veel. Een voorbeeld is dat we kinderen al snel willen leren lopen en dat gaan oefenen. Rousseau zegt dan zoiets als: 'Wat een onzin, want ik heb nog nooit een volwassene gezien die niet kon lopen omdat z'n ouders het hem vergaten te leren.' Veel waar we druk mee bezig zijn in de kindertijd leren ze eigenlijk vanzelf wel.

Wanneer je zegt dat we kinderen in hun eerste jaren vrijer moeten laten spreek je in jouw boek over 'geleide vrijheid'. Kan je uitleggen wat je daarmee bedoelt?

In het boek *Emile* loopt de jongen in het bos en hij kiest zijn eigen weg. In die zin is hij vrij. Maar zijn opvoeder is altijd in de buurt. Er is niemand die zegt dat hij iets moet doen of niet mag, maar zijn begeleider denkt vooruit. Hij laat Emile bijvoorbeeld bewust verdwalen zodat hij de weg leert vinden. Zijn begeleider probeert hem op een onopvallende manier dingen te leren. Dit idee is ook invloedrijk geworden in het onderwijs – vooral in het montessorionderwijs –

waarbij wordt gezegd dat de omgeving de nieuwsgierigheid van het kind moet prikkelen.

Rousseau zegt: hoe vrijer je het kind laat, hoe meer aandacht je voor het kind moet hebben. Dat lijkt een paradox, maar een kind dat in onvrijheid opgroeit, daar hoef je eigenlijk niet naar om te kijken. Als je bijvoorbeeld geen tijd hebt voor je kind dan leg je het in de box. We denken vaak dat vrij laten hetzelfde is als loslaten. Rousseau zou zeggen dat vrijlaten het 'met aandacht volgen van een kind' betekent. Het gaat dus om 'geleide vrijheid'. Je zegt niet wat het kind moet doen, maar je houdt wel in de gaten wat het doet en denkt daarbij vooruit.

Er is dus ook geen sprake van een grenzeloze vrijheid voor het kind?

Nee, je legt de hele dag grenzen op aan een kind. Afhankelijk van de leeftijd en het kind natuurlijk. Het begint bij fysieke veiligheid met heel concrete grenzen: 'niet met je vingers in het stopcontact' en 'geen knikkers in je mond steken'. Maar de grenzen worden steeds vager en abstracter, van 'je mag op een dag maar een half uur op de iPad' naar 'je moet mensen vriendelijk begroeten als je binnenkomt'. Kant beschrijft de opvoeding op een heldere wijze: het begint met zindelijk worden en beheersing, eten met mes en vork, dan lezen en schrijven, muziek maken en pas na je twaalfde komt de morele opvoeding. Van *disciplinering* ga je naar *cultivering*, *civilisering* en daarna pas naar *moralisering*.

In jouw boek schrijf je op een vriendelijke manier eigenlijk heel maatschappijkritisch. Zo stel je dat de hedendaagse ouders bewuster moeten zijn van die 'morele opvoeding'. Wat ontbreekt er tegenwoordig en hoe zou het moeten zijn?

Opvoeden is best veel werk en ik merk om mij heen dat je als opvoeder kijkt naar wat je al hebt gehad en wat nog moet. Van zwemdiploma's tot het doorlopen van de schoolklassen. Je bent soms geneigd te denken dat het klaar is. De meest essentiële dingen leren ze al vroeg aan, bijvoorbeeld veilig de straat oversteken. Als je dat gehad hebt dan ben je als opvoeder geneigd achterover te leunen.

Je kunt nog een stapje verder gaan en meer met de sociale opvoeding bezig zijn. Daarbij gaat het om de omgangsvormen. Maar zelfs na de sociale opvoeding ben je nog niet klaar. Kant stelt dat het belangrijkste is dat kinderen leren denken. Het leren denken betekent dat ze uit vrije wil het goede herkennen en het goede doen. Niet omdat het moet, maar omdat ze het zelf willen. Bij het leren van moraal werkt straffen daarom ook niet. Je mag kinderen best straffen als ze te laat komen, want dat is een arbitraire regel. De legitimiteit van die regel hangt niet af van wat jij daarvan vindt. Als het gaat om moraal moet je proberen dat kinderen die van binnenuit ontwikkelen. Als je bij immoreel gedrag straft, doe je alsof het een gebod is van buitenaf, waar je je niet aan hoeft te houden als de meester de klas uit is, de opvoeder even niet kijkt of de politieagent de straat uit is. Dan blijft het een 'oppervlakkig, dun moraaltje' dat afhangt van de aanwezigheid van toezicht.

Het leren denken betekent dat kinderen uit vrije wil het goede herkennen en het goede doen

Ik denk dat die ‘morele opvoeding’ waarbij kinderen leren denken nu misschien nog wel belangrijker is dan in de tijd van Rousseau en Kant, want onze vrijheid is exponentieel toegenomen. Daarmee ook onze verantwoordelijkheid. Hoe minder is voorgeschreven in de samenleving, hoe meer je zelf moet nadenken over welke keuzes je maakt.

Je zegt in jouw boek: ‘we vergissen ons als we kinderen voorprogrammeren voor de huidige wereld.’ We zouden volgens jou moeten opvoeden voor de wereld van morgen, maar hoe kun je verantwoord opvoeden voor een toekomst die nauwelijks te voorspellen valt?

Kinderen voorbereiden op de toekomst gaat tegenwoordig vaak over ‘iPad-scholen’ en omgaan met technologie, maar dat vind ik te beperkt. De omgang met technologie leren kinderen juist gemakkelijk uit zichzelf. Dat hoef je niet op school te leren. Je moet eerder wat ik 'bildung' noem bevorderen: niet de concrete vorming tot een bepaald ambacht heeft daar de aandacht, maar het jezelf vormen in relatie tot de wereld. Je eigen plek in de wereld kennen. Op jonge leeftijd moet je niet te zeer bezig zijn met nuttige vaardigheden voor later.

Wat ik heel mooi vind in het gedachtegoed van Hannah Arendt is dat ze zegt dat in de opvoeding twee dingen samen komen: liefde voor het kind én liefde voor de wereld. Die horen bij elkaar. Het kind moet de wereld later verder vormgeven. Arendt stelt dat kinderen het vermogen hebben iets nieuws te creëren en dat heeft consequenties voor het onderwijs.

Kun je kinderen voorbereiden op de ongewisse toekomst door ze te ‘leren denken’ zoals Kant wilde?

Ja, denken is bij uitstek een vermogen dat je je eigen maakt en dat niemand je meer af kan leren. Het geeft kinderen eigenwaarde. Het lijkt mij vermogen nummer één om te ontwikkelen. Dat is niet alleen een taak van het onderwijs en de opvoeders, maar het zou een gedeeld idee moeten zijn in onze hele samenleving.

In onze moderne maatschappij vol prikkels, door bijvoorbeeld sociale media, komt er veel op kinderen af waar ze beïnvloed door raken. Hoe kan daar in de opvoeding het best mee worden omgegaan?

Er groeit nu inderdaad een generatie kinderen op die veel prikkels krijgen en daar hebben we geen ervaring mee. Misschien dat ze het moeiteloos absorberen en filteren, maar dat valt nog te bezien. Het wordt moeilijk om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden of om het verschil tussen echt- en nepnieuws te zien. Er is veel informatie, maar weinig structuur.

Kinderen groeien op met veel kennis over de wereld. Het Jeugdjournaal vind ik heel goed, maar het is wel nieuw dat kinderen in deze mate – twee keer per dag – het nieuws kunnen volgen. Kinderen weten meer dan jij en ik vroeger wisten en ze verhouden zich daar ook toe. We weten – mede door Rousseau – dat als je veel kennis hebt van dingen waar je geen invloed op hebt afstomping of onverschilligheid voor de hand liggen.

Stel – als gedachte-experiment: je voedt een generatie kinderen op die vanaf hun zevende jaar al weten waar het op de wereld precies oorlog is, wordt dat dan niet een heel apathische generatie? Kunnen kinderen hun initiële betrokkenheid wel vasthouden of slaat die om naar onverschilligheid?

Ligt in de overdaad van informatie in jouw ogen dan een risico voor het streven van Hannah Arendt om zo op te voeden dat het kind later verantwoord met de wereld om zal gaan?

Arendt zegt eigenlijk net als Rousseau dat kinderen tot hun 18e geen verantwoordelijkheid voor de wereld hebben. Je kunt ze er best over vertellen, maar je moet ze er nog niet te veel mee lastig vallen. Op scholen is het tegenwoordig heel normaal om een dag de verwarming niet aan te zetten om het milieu te sparen. Ik vind dat altijd wel mooi, maar het heeft ook nadelen. Arendt zou zoiets zeggen als: de wereld zoals hij er nu voor staat is de verantwoordelijkheid van de volwassenen. Als de ijskappen smelten moet je niet de kinderen daarvoor verantwoordelijk maken. Het is een gebrek aan autoriteit van de ouders dat zij dat probleem niet kunnen oplossen. Laten ze zelf hun handen uit de mouwen steken. Het belangrijkste wat ik wil zeggen is dat volwassenen verantwoordelijkheid moeten nemen en zich niet moeten afkeren van het nieuws of de problemen die er nu zijn. Ik vind dus eigenlijk dat – mijn kinderen zijn nu 7 en 9 jaar en ze zijn al erg geïnteresseerd in het nieuws – kinderen op een gedoseerde manier over de wereld mogen horen. Je moet bijvoorbeeld oppassen met snelle en gemakkelijke opinies.

Gaat het ook bij de verwerking van prikkels en het nieuws weer om de ‘geleide vrijheid’?

Ja, dat denk ik wel. Ze moeten hun eigen oordeel kunnen vormen en zelf leren denken. Ik probeer ze wel – voor zover dat kan – een open en positief wereldbeeld mee te geven. Het *amor mundi* perspectief van Hannah Arendt: vanuit een liefdevolle betrokkenheid tot de wereld probeer ik de informatie over te brengen aan mijn kinderen. En inderdaad niet alles tegelijkertijd. Mijn kinderen willen bijvoor-

beeld graag het tv-programma *Brugklas* zien, maar dat gaat al over loverboys. Ik zat de eerste keer mee te kijken en dat sloeg gewoon drie stappen over voor mijn kinderen, dus dan mogen ze het van mij niet meer zien.

Kinderen moeten zich ook kunnen vervelen, dat is heel goed. Anders ontstaat er nooit iets nieuws.

Kan het leren omgaan met nieuws en prikkels niet net zo werken als lopen en technologie: dat leren kinderen vanzelf wel?

Dat zeggen mensen inderdaad wel eens. Met het leren lopen hebben wij evolutionair al een lange weg achter ons, terwijl dit helemaal nieuw is. Er is al onderzoek dat zegt dat je bijvoorbeeld slechter slaapt als je 's avonds een smartphone gebruikt. Het is denk ik evident dat overdaad ongezonde consequenties kan hebben, maar wat het effect is van veel en heftig nieuws is moeilijk te zeggen. Dat weten we niet precies. Ik zie het als mijn verantwoordelijkheid om niet te gemakkelijk uit te gaan van de veronderstelling dat het wel los zal lopen. Daar hebben we namelijk helemaal geen aanwijzingen voor.

Behalve dat er veel over kinderen heen komt is ook de rol van de ouder in de loop der tijd sterk veranderd. Bijna alle ouders combineren opvoeden met een baan, en een burn-out is tegenwoordig helaas een veel voorkomend verschijnsel. Toch hoorde ik je in het begin van dit interview zeggen dat opvoeders tijd moeten durven verliezen. Wat bedoel je daarmee en hoe krijgen moderne ouders dat voor elkaar?

Wat je vooral kunt managen is wat je voor ogen hebt met de tijd die voor je ligt. Als je een bepaalde lege tijd voor je hebt dan moet je proberen die ook leeg te laten. Dat is wat Rousseau bedoelt met 'tijd verliezen' en wat ik zelf ook probeer te doen. Hoewel ik van mijn werk houd en veel uren probeer te werken, moet je toch ook een paar uur lang spelletjes kunnen doen. Zelfs spelletjes waar je eigenlijk een hekel aan hebt. Kinderen moeten zich ook kunnen vervelen, dat is heel goed. Anders ontstaat er nooit iets nieuws. Anders ben je alleen maar bezig met het verwerken van de vorige impuls. Zowel om een burn-out te vermijden als om kinderen op te voeden moet je ook tijd ongevuld laten.

Toen ik mijn eerste kind kreeg zei een collega tegen mij: 'het kost geen tijd, je krijgt er juist tijd bij.' En dat heb ik inderdaad zo ervaren. Er ontstaat veel tijd waarin je eigenlijk niks doet. Omdat je een kind in slaap moet zingen of omdat je op de rand van de zandbak

zit. Er zijn heel veel uren waarin je amper iets kunt doen behalve heel concrete zorgtaken. Ik denk dat als ik geen kinderen had gehad ik zeker een burnout had gekregen, omdat ik pas ophoud met werken als het niet anders kan. Door mijn kinderen moet ik soms wel eerder stoppen, straks moet ik bijvoorbeeld naar het schoolplein.

Heb je tot slot naast *Emile* van Rousseau nog andere leestips voor opvoeders en onderwijzers?

Emile is een hartstikke saai boek hoor. Een toegankelijke leestip is *Strijdlied van een Tijgermoeder* van Amy Chua. Het is niet dat iedereen het moet lezen omdat die tijgermoeder-stijl navolging verdient – dat zeker niet! - maar Chua houdt ons, westerse ouders, met haar extreme opvattingen een spiegel voor. Wat wij vrije opvoeding noemen, noemt zij gemakzucht. Wat wij spontaan noemen, noemt zij brutaal. Het is heel grappig geschreven.

Verder hebben bijna alle filosofen wel geschreven over opvoeding en het ideaal van menswording. Daarom was pedagogiek eerst ook een soort bijvak van de filosofie. Hoewel de grote filosofen zelf meestal geen kinderen hadden. Daar hadden ze geen tijd voor want anders hadden ze die goede boeken niet kunnen schrijven, zo werkt dat nu eenmaal. Voor het schrijven van dit boek heb ik ook vaker de oppas moeten bellen dan ik zou willen…

Mijn leestip is een boek van Erasmus: zijn verzamelde werk nummer 3 over opvoeding. Erasmus was heel liefdevol over opvoeden. Hij zei dat je zoveel mogelijk tijd moet doorbrengen met je kinderen, want er is niets in je leven waarvan je het wel of niet slagen zo belangrijk vindt als de opvoeding van je kinderen, dus waarom zou je er niet zoveel mogelijk tijd aan besteden? Hij leefde in de 15e eeuw, maar was al vrij liberaal. Zo was hij bijvoorbeeld tegen (lijf)straffen, die in die tijd wel gebruikelijk waren. Hij zei: kijk eens naar je kind en besef hoeveel je van hem houdt. Dat is toch mooi.

Daan Roovers, Mensen maken: Nieuw licht op opvoeden. Ambo|Anthos, 2017.

EXTREEM IN DE KLAS

De Nederlandse samenleving raakt steeds meer gepolariseerd. Verschillende groepen staan tegenover elkaar door meningsverschillen die doordrenkt zijn van gevoelens en overtuigingen. Tolerantie is niet meer houdbaar in deze tijd van eigen verantwoordelijkheid en korte lontjes. Ook de vrijheid van meningsuiting blijkt niet bestand tegen gewelddadige radicalisering en polarisatie. Het een lijkt het ander zelfs in de hand te werken, omdat de verschillende uitingen ervoor zorgen dat de emoties hoog oplopen.

Ook in schoolklassen botsen extreme opvattingen met elkaar. De leerkracht moet leren omgaan met polarisatie en radicalisering in de klas, maar hoe? Op lerarenopleidingen wordt hieraan weinig tot geen aandacht besteed. In het boek *Extreem in de klas* brengt Mark Leegsma verscheidene interviews met leraren(opleiders), wetenschappers en denkers samen die de problemen in het voortgezet en beroepsonderwijs aan het licht brengen, maar ook laten zien hoe daarmee kan worden omgegaan. Aangezien jongeren nog volop in ontwikkeling en daardoor flexibel zijn is volgens hem de school de plek bij uitstek om niet te berusten, maar in te grijpen.

In dit video-interview vertelt Leegsma welke gesprekken hem in het bijzonder aan het denken hebben gezet en wat het schrijven van het boek hem heeft gebracht. Bovendien geeft hij zo een inkijkje in wat er op scholen en lerarenopleidingen zou moeten gebeuren om polarisatie en radicalisering in het onderwijs tegen te gaan.

Interview: Daniëlle Drenth

VERS VAN DE PERS EXTREEM IN DE KLAS

'We moeten naar de pijn toe': interview met Birgit Pfeifer

Birgit Pfeifer is godsdienstwetenschapper en germanist en als hoofddocent Jeugd en veiligheid verbonden aan Hogeschool Windesheim. Aan de Vrije Universiteit doet zij tevens promotie-onderzoek naar de rol van existentiële processen in aanloop naar geweld op scholen met dodelijke afloop en andere radicaliseringsprocessen bij jongeren.

Radicalisering is niets nieuws. Het is een verschijnsel dat voortkomt uit existentiële crises die we allemaal meemaken. Als je in een existentiële crisis zit, ben je zoekende naar betekenisgevende constructies. De jeugd verkeert altijd wel in existentiële onzekerheid, omdat veel dingen dan nog nieuw zijn. Die onzekerheid wordt verder aangedikt door de diversiteit, ontworteling en geweldsdreiging die onze maatschappij typeren. Door ontworteling en individualisme ervaren we een existentiële eenzaamheid die vóór de twintigste eeuw minder algemeen was, zegt Victor Fraenkl. Richting- en zingevende constructies gaan teloor, dat kenmerkt het modernisme. Niet voor niets denkt de Duitse filosofe Hannah Arendt dat modernisme en de aantrekkingskracht van ideologie – een kunstmatige, alomvattende betekenisconstructie – samenhangen.

Kun je die existentiële crises toelichten?

Koole, Greenberg en Pyszczynski baseren zich op Irvin Yalom als ze zeggen dat er vijf grote existentiële vragen zijn: die naar dood, isolatie, identiteit, vrijheid en zinloosheid. Bij vrijheid gaat het bijvoorbeeld om het besef dat je als mens vrij bent om te kiezen en daarmee zelf verantwoordelijk bent voor je leven, alle ellende en misère incluis. Een ander voorbeeld: ieder mens gaat dood, maar we streven ook naar onsterfelijkheid. Welke zin zou ons leven hebben als het op een gegeven moment eindigt en we dan vergeten worden? Dit soort vragen kunnen jongeren bijzonder bezig houden. Zonder begeleiding komen ze er soms niet uit, wat kan leiden tot een existentiële crisis.

De reactie op zo'n crisis is dat mensen op zoek gaan naar zingeving. Religies en ideologieën bieden antwoorden op existentiële vragen. Extremisme biedt vooral antwoorden die zwart-wit en daarom voor jongeren makkelijk te begrijpen zijn. Neem nu isolatie: in existentiële zin zit ieder mens opgesloten in zijn eigen erva-

ringswereld, de ander zal je nooit echt begrijpen. Dit kan een gevoel van eenzaamheid oproepen. Door een wij-zij tegenstelling te versterken bieden radicale ideologieën jongeren het gevoel bij een groep te horen en niet alleen te zijn. De existentiële vraag van vrijheid en eigen verantwoordelijkheid wordt door een bijbehorende complottheorie beantwoord: alle kwaad is de schuld van de 'Ander', bijvoorbeeld dat ik geen stageplek heb omdat ik Mohammed heet en iedereen zo racistisch is.

Net als religie biedt ideologie ons zingeving in de vorm van mythes, rituelen en transcendente ervaringen. De mythes van radicaliserende jongeren lijken vaak op elkaar: het is de schuld van de Ander, alleen ik en mijn groep kennen de waarheid, wie niet voor me is, is tegen mij. Met deze mythes, die als mantra's herhaald worden, stopt het zelfstandige denken. Je hoeft alleen nog maar te doen wat je religie of ideologie je opdraagt. Dat zie je bij alle aanhangers van extreme ideologieën. Ik heb net Arendt genoemd: als je ziet waartoe de nazi's in staat waren... Dat waren gewone mensen, vaders en minnaars, maar toch konden ze zo hun eigen verantwoording loslaten.

Nu zullen leerlingen niet gauw in staat zijn iemand het hoofd af te snijden. Ideologie kan ze echter wel een uitspraak in de mond leggen als: 'het is maar goed dat ze die figuur hebben onthoofd, want hij had de Profeet beledigd.' Anderen zeiden dat de foto van Aylan, het driejarige kind dat dood op een Turks strand lag, zo *gestaged* is dat wij medelijden met vluchtelingen krijgen. Het loslaten van kritisch denken is de prijs die je betaalt voor elke ideologie. Dat is wat we radicalisering noemen.

Op deze existentiële dimensie in radicaliseringsprocessen richt ik me met mijn onderzoek – niet op het topje van de ijsberg dat we vanuit het veiligheidsperspectief bekijken: wie een aanslag zou kunnen plegen, wie zou kunnen uitreizen, wie een bom of molotovcocktail in een moskee gaat gooien... Nee, ik kijk onder de waterspiegel, naar de grote groep jongeren waarmee we in het onderwijs te maken hebben die kan radicaliseren en extreme uitingen in de klas kan doen. Als je daar als docent iets mee wilt aanvangen, stimuleer dan het kritisch denken en het eigen verantwoordingsgevoel. Dat doe je niet als je zegt dat 'iedereen mag zeggen wat hij wil, we hebben vrijheid van meningsuiting.' Daarmee sus je alleen maar.

Wil je dat er iets gebeurt met de leerlingen, dan moet je naar de pijn toe, naar de existentiële angsten. Dat vraagt van jou als onderwijsprofessional om meer dan alleen het beheersen van bepaalde gesprekstechnieken. Je moet in staat zijn die meningen en ideeën te exploreren en aandacht en ruimte te geven aan de onderstroom in zo'n klas. Daar zit heel veel emotie, overtuiging, normen en waarden in en dat vinden we eng. Niet gek, want onze eigen existentiële angsten worden net zo goed aangeboord. Tegelijkertijd is deze onderstroom wel de potentie van zo'n klas. Dáár moet je het eigenlijk over hebben. Doe je dat niet, dan kan polarisering, zo niet radicalisering, groeien. Als een complottheorie eenmaal wortel heeft geschoten, versterkt elke slechte ervaring met

Door te zeggen dat 'iedereen mag zeggen wat hij wil, we hebben vrijheid van meningsuiting' sus je alleen maar

de 'Ander' immers de existentiële angst, dus ook de ideologie.

Een citaat dat ik graag aanhaal als het gaat om hoe existentiële vragen bij radicaliserende jongeren tot extreem gedrag kunnen leiden komt uit het boek *Dokter Glas* van Hjalmar Söderberg: 'Men wil bemind worden, bij gebrek daaraan bewonderd, bij gebrek daaraan gevreesd, bij gebrek daaraan verafschuwd en veracht. Men wil bij andere mensen een gevoel oproepen. De ziel huivert voor de leegte en wil tot iedere prijs contact.'

Stel, ik ben een jongere en ik geloof dat 'Aylan' in scène is gezet of dat moslims in Europa structureel gediscrimineerd worden. Als ik jou dan hoor, zou ik zeggen: 'wíj zijn juist degenen die kritisch zijn, wíj prikken door de schijn heen.'

Dat is het nu juist: *elk* antwoord dat wij onszelf geven in existentiële crises is de waarheid! Iedereen zal zeggen, van welke kant hij ook kijkt: '*wij* zijn kritisch, *wij* weten hoe het zit, *wij* hebben de antwoorden.' Wat je op school en in de klas kunt doen – jammer genoeg hebben we veel filosofielessen wegbezuinigd – is met elkaar in gesprek gaan en elkaar durven ontmoeten in de pijn. Ik wil niet zeggen deradicaliseren, maar dat zou wel helpen je weerbaarder te maken tegen die kant en klare oplossingen voor je existentiële angsten.

(Zelf)kritisch zijn hangt volgens jou nauw samen met bereid zijn de minder prettige kanten van je bestaan, de *facts of life*, onder ogen te zien. Is het zo dat, zolang we die onderstroom niet aanspreken, mensen zich meer in hun ideologische posities gaan verschansen, waardoor hun existentiële isolement per saldo alleen maar toe- in plaats van afneemt?

Inderdaad. Met Windesheim, Radicaal Anders en Kadans hebben wij een pedagogische alliantie tegen radicalisering gevormd. Daarmee hebben wij een instrument ontwikkeld dat de 'Waardengestuurde Dialoog' heet. Wij gaan ervan

uit dat, als het om deze zingevingsvragen gaat, je als onderwijs niet in je eentje moet opereren, maar altijd allianties moet zoeken: met ouders, met wijkagenten, met sleutelfiguren voor de jongeren. Als begeleider van zo'n dialoog moet je ervoor zorgen dat je bij de essentie van het probleem komt, bij de pijn. Dat is soms eng, omdat mensen met opzet getriggerd worden om helemaal bij hun emotie en frustratie te komen.

Dat doen we bijvoorbeeld met moslimjongeren. Elke keer zie je dezelfde dingen naar boven komen: 'wij hebben niet dezelfde kansen, hoezo vrijheid van meningsuiting? Dat geldt alleen maar voor jullie, niet voor ons.' Je hoort altijd dezelfde frustraties die samenhangen met zingevingsvragen. Dat teken je vervolgens uit, als cirkel, en dan ga je kijken: waar zou jij nu uit die cirkel kunnen stappen en wat zou je kunnen doen om dat te bereiken? Dan heb je al één fact of life aangesproken: als je vrij wilt zijn, neem dan zelf de verantwoordelijkheid. Als zij dan klagen dat niemand iets van de islam afweet en iedereen maar denkt ze allemaal terroristen zijn – dat is één van de dingen die altijd worden gezegd –, dan is er vaak ook iemand die zegt: 'ik ken wel een jeugdimam die het goed kan uitleggen. Zullen we die een keer op school uitnodigen om wat te vertellen?' Zo haal je ze uit die ideologie, uit die voorgefabriceerde en niet kritisch gereflecteerde antwoorden die ze continu geven als een ritueel. Dit is een heel ingewikkeld proces. Van de docent of gespreksleider die daar staat vergt het een scherp inzicht in eigen normen en waarden. Met welke existentiële vragen worstel je zelf? Heb je de antwoorden die je jezelf geeft al eens kritisch bekeken? Ik kan me voorstellen dat niet iedere docent dat zo één twee drie kan. Daarom worden extreme uitingen in de klas en hoogoplopende discussies te vaak met een deken van de vrijheid van meningsuiting geblust. Onder die deken blijft het broeien en voelt niemand zich werkelijk gehoord.

Er is een passage in de roman *Dokter Glas* van Hjalmar Söderberg die ik hier erg toepasselijk vind: 'Men wil bemind worden, bij gebrek daaraan bewonderd, bij gebrek daaraan gevreesd, bij gebrek daaraan verafschuwd en veracht. Men wil bij andere mensen een gevoel oproepen. De ziel huivert voor de leegte en wil tot iedere prijs contact.'

Hoe ziet het alternatief er volgens jou uit?

Zolang we uitgaan van het veiligheidsperspectief, reageren we op signalen die in feite het topje van de ijsberg zijn. Als je wilt kijken onder het wateroppervlak, dan moet je niet pas reageren als de ijsberg plotseling boven water komt. Vóór die tijd ben je op school en in de klas, liefst met allianties, al bezig te kijken naar wat er speelt. Je stelt de vraag hoe je leerlingen die met existentiële vragen worstelen kunt begeleiden en wie je daarvoor nodig hebt. Omdat ik wel begrijp dat niet iedere docent dit kan, zijn die allianties zo belangrijk.

Op school moet een sfeer ontstaan waarin het vanzelfsprekend is dat dit soort vragen geadresseerd wordt en leerlingen de facts of life onder ogen kunnen zien, zodat ze emotioneel met begrippen als zingeving en sterfelijkheid

leren omgaan. Dat is de opdracht die een school heeft. Daar hoort bij dat je leerlingen voorbereidt op het functioneren in een democratische rechtsstaat. De vrijheid van meningsuiting is soms moeilijk te verkroppen, zeker wanneer je feitelijke buurman echt anders tegen de dingen aankijkt dan jij.

Is het dan niet voldoende voor een school leerlingen klaar te stomen voor de arbeidsmarkt en vakbekwame mensen af te leveren?

Het klinkt moraliserend, maar het gaat om de woorden 'burger' en 'burgerschap'. Dat druist eigenlijk tegen de individualisering in die we tot nu toe veel in het onderwijs hebben gehad. Wat dat betreft hebben ook lerarenopleidingen een opdracht.

Hoe luidt die opdracht?

Op de lerarenopleiding leer je van alles over ontwikkelingspsychologie, maar als ik tegen mijn studenten zeg, ook al zijn het vierdejaars, dat de 'existentiële dimensie een rol speelt' en Arendt erbij haal, dan ben ik ze kwijt. Ze weten werkelijk niet waar ik het dan over heb. Als ik onze studenten nu zie, dan kunnen ze bijvoorbeeld over de discussie tussen Clinton en Trump helemaal niets zeggen. Ze hebben wel een oordeel, maar onderbouwen? Ho maar. Het conflict tussen Israël en Palestina? Kunnen ze niets over zeggen.

Je hebt als leraar een heel politieke baan, want jij vormt de toekomst van een land. Je hebt daar een invloed op. Die vormingsopdracht moet je serieus nemen. We kunnen niet zeggen: 'ik ben wiskundeleraar en ik moet ervoor zorgen dat je goed leert rekenen.' Nee, je bent meer dan dat. Dat betekent dat je jezelf moet kunnen vormen. Voor een docent moet bildung vanzelfsprekend zijn en dat zie ik niet meer. Door alle eisen die de overheid en wij onszelf hebben gesteld – ik heb het over het afrekensysteem: studenten moeten de kennisbasistoets van het vak halen, enzovoorts – zijn we volgens mij iets essentieels kwijtgeraakt. Wat mij betreft moet bildung daarom worden teruggebracht, niet alleen in de lerarenopleiding maar ook in het beroep van leraar.

Het is cruciaal dat we het vraagstuk van extremen in de klas niet met kant en klare 'oplossingen' benaderen

Wat houdt bildung volgens jou in?

Bildung biedt de context om ideeën, emoties en existentiële angsten te kunnen plaatsen. Daarvoor moet je kennis hebben die buiten je vak om gaat. Het betekent ook dat je hebt geleerd kritisch op je eigen normen en waarden, meningen en gevoelens te reflecteren – en niet alleen in de zin van 'ik denk, ik vind, ik voel'. Kritisch reflecteren houdt in dat je je eigen zingevingsconstructen kunt verbinden met die van anderen: filosofen, kunstenaars, je docent of een politieke tegenstander. Dat is voor mij bildung.

Veel docenten zijn zoekende naar hoe ze kunnen doen waar ik het over heb gehad. Wat je dan ziet is dat materiaal of cursussen worden aangeboden aan docenten die een vraag hebben maar nog niet zeker weten wat hun vraag überhaupt is. We geven ze een kant en klaar pakket 'zó ga je om met extremen in de klas'. Uit een onderzoek met studenten van Windesheim is gebleken dat ze zich dan juist niet competent voelen om met extremen in de de klas om te gaan. Onze studenten gaven aan dat zo'n cursus of materiaal niet bij de situatie of de persoon past.

Als we docenten hierin verder willen brengen, dan moeten we ze, voordat zij er in de praktijk mee te maken krijgen, in een veilige omgeving onderdompelen in dit soort situaties. Naderhand kunnen ze dan reflecteren: 'wat is er nu met me gebeurd? Is mijn existentiële angst geraakt? Welke normen en waarden hebben meegespeeld bij mijn reactie?' Dat is een soort oefenen, een laten ervaren. Het is cruciaal dat we het vraagstuk van extremen in de klas niet met kant en klare 'oplossingen' benaderen. De kant en klare antwoorden van ideologieën vinden we toch ook geen echte oplossingen? Laten we consequent zijn! Dit probleem tackle je alleen vanuit de persoon van de leraar zelf. Het gaat om de diepste menselijke angsten, die ons allen bezig houden, niet alleen kinderen die extreme dingen roepen, maar ook de docent die voor die klas staat.

Mark Leegsma, *Extreem in de klas.* ISVW Uitgevers, 2017.

DE STAND-UP FILOSOFEN

OVER

PERSOONSVORMING

Met kennis van drie eeuwen wijsheid en een flinke dosis humor beantwoorden filosofen Erno Eskens en Marthe Kerkwijk elke maand een prangende filosofische vraag.

Over weinig zijn ze het eens, maar op alles hebben ze een antwoord. Leven, dood, seks, drugs, rock ‘n’ roll; niets is taboe voor onze stand-up filosofen.

Bepaalt Erno’s vrouw zijn vrije wil? Waar heeft Marthe de zin van het leven gevonden? Wie van de twee wil onsterfelijk zijn? Bekijk hier hun heerlijke confrontatie!

Worstel jij met een filosofische vraag?
Stel hem door een bericht te sturen naar ifilosofie@isvw.nl

o.v.v. Stand-Up
en wie weet beantwoorden

Erno en Marthe je vraag in het volgende nummer van iFilosofie!

FILOSOFEREN OP EEN **MULTICULTURELE** BASISSCHOOL

Binnen het door Sabine Wassenberg geschreven boek *Kinderlogica* word je als lezer meegenomen in haar filosofielessen aan een fictieve groep 8 van een Amsterdamse multiculturele basisschool. De gebeurtenissen zijn levensecht, want gebaseerd op haar uitgebreide ervaringen met vele Amsterdamse klassen. Je ervaart hoe kinderen reageren op de filosofielessen van een juf die middels de Socratische methode lesgeeft. Ineens zijn er geen goede en foute antwoorden, maar leren de kinderen na te denken en met elkaar in gesprek te gaan over filosofische vragen.

Tekst: Daniëlle Drenth

Wassenbergs boek is opgebouwd uit zes hoofdstukken, waarvan het eerste hoofdstuk de basis vormt. Hierin wordt beschreven hoe 'juf Sabine' lesgeeft en waarom ze dat op die manier doet. Ze bepleit hier dat een filosofieles geslaagd is als kinderen tot verwondering komen. Als kinderen niet meer naar zaken in de wereld kijken en deze normaal vinden, maar als ze denken 'eigenlijk is het heel gek'. Als doel van filosoferen met kinderen noemt ze dan ook dat ze dieper inzicht krijgen in de aard van overtuigingen, meningen en kennis. Aan de hand van een les over wat waar is maakt ze meteen duidelijk hoe flexibel kinderen zijn. Ze wijt dit aan het feit dat kinderen hun waarheidsconstructie nog aan het opbouwen zijn en dat ze daarom nog open staan voor vraagtekens en alles wat komen gaat. Volgens haar wordt de kinderen niet alleen een bescheiden en open houding aangeleerd, maar kan het inzicht dat je van mening kunt veranderen ook bevrijdend werken. De houding van de leerkracht is hierbij een Socratische, waarbij de kinderen de ruimte krijgen om hun eigen gedachten en meningen te vormen en waarbij de mening van de leerkracht niet per se de juiste is. De kinderen zijn hierdoor verantwoordelijk voor hun eigen mening die ze goed moeten proberen te onderbouwen door erop te reflecteren. Filosoferen leert de kinderen veel. Het komt volgens Sabine tegemoet aan eenentwintigste-eeuwse vaardigheden zoals: probleemoplossen, creatief denken, kritisch denken, zelfregulering, sociale en culturele interactie, samenwerken en communiceren. Ook leren de kinderen in filosofielessen volgens haar goed te luisteren, te formuleren en emoties te kanaliseren. De kern van de filosofielessen is volgens haar dat kinderen zelfstandig leren denken en verantwoordelijkheid nemen voor hun me-

ning. Ten slotte beweert Sabine dat filosoferen met kinderen ook kan worden ingezet voor burgerschapsvorming in de klas, aangezien een kind naar wie wordt geluisterd meer eigenwaarde ervaart en daardoor minder behoefte voelt om extreme vormen van identiteit aan te nemen. Doordat de kinderen kritisch leren nadenken en reflecteren, worden extreme meningen al snel onderuit gehaald.

Kleine kinderen, grote vragen

In de hierop volgende hoofdstukken blijkt dat wanneer de ambiguïteit van de waarheid eenmaal besproken is, in de rest van de lessenserie met een passende bescheidenheid en tolerantie gediscussieerd kan worden. Er komen verschillende, soms voor de kinderen confronterende vraagstukken aan de orde, zoals: de vraag of IS moslims zijn, wat je van YouTube kunt geloven, hoe het universum is ontstaan, wat het onderscheid tussen natuur en cultuur is, wat discriminatie is, wat de grens is van vrijheid van meningsuiting, of we allemaal verplicht zijn om te werken, wat Nederland moet doen aan de vluchtelingencrisis, of je zelf kunt kiezen, of we allemaal gelijk zijn, wat (homo)seksualiteit betekent, of sociale media goed voor je zijn, of de ziel bestaat en hoe het bewustzijn werkt. Over al deze onderwerpen weet Sabine door haar open en vragende houding van alles los te krijgen bij de kinderen. Er komt bij elk onderwerp een waar filosofisch gesprek op gang. Ze beschrijft wel dat niet elk kind op elk moment inhoudelijk mee kan komen met het gesprek. Daarom probeert ze continu standpunten te verhelderen en ook op tijd over te gaan op weer een andere, gerelateerde vraag. Opvallend is dat de lessen altijd een open einde hebben: er wordt geen vaststaand antwoord gegeven op de gestelde vraag aan het begin van de les.

De lessen hebben altijd een open einde: er wordt geen vaststaand antwoord gegeven op de gestelde vraag aan het begin van de les

Het feit dat de lessen open eindigen past ook bij het gegeven dat de schrijfster gedurende het boek op zelfonderzoek is. We lezen niet alleen over de verwondering van de kinderen, maar ook over de verwondering van Sabine zelf. Ze reflecteert op haar atheïstische opvoeding en komt erachter dat deze helemaal niet zo ideaal is. Ze gaat op bezoek bij een kind thuis, waar ze wordt onderwezen over de islam en raakt bevriend met een islamitische lerares op de school. Ook haar eigen zoektocht kent geen eindpunt. Ze raakt verwonderd door nieuwe inzichten, maar trekt geen conclusies behalve dat in elk geloof een bepaalde schoonheid zit.

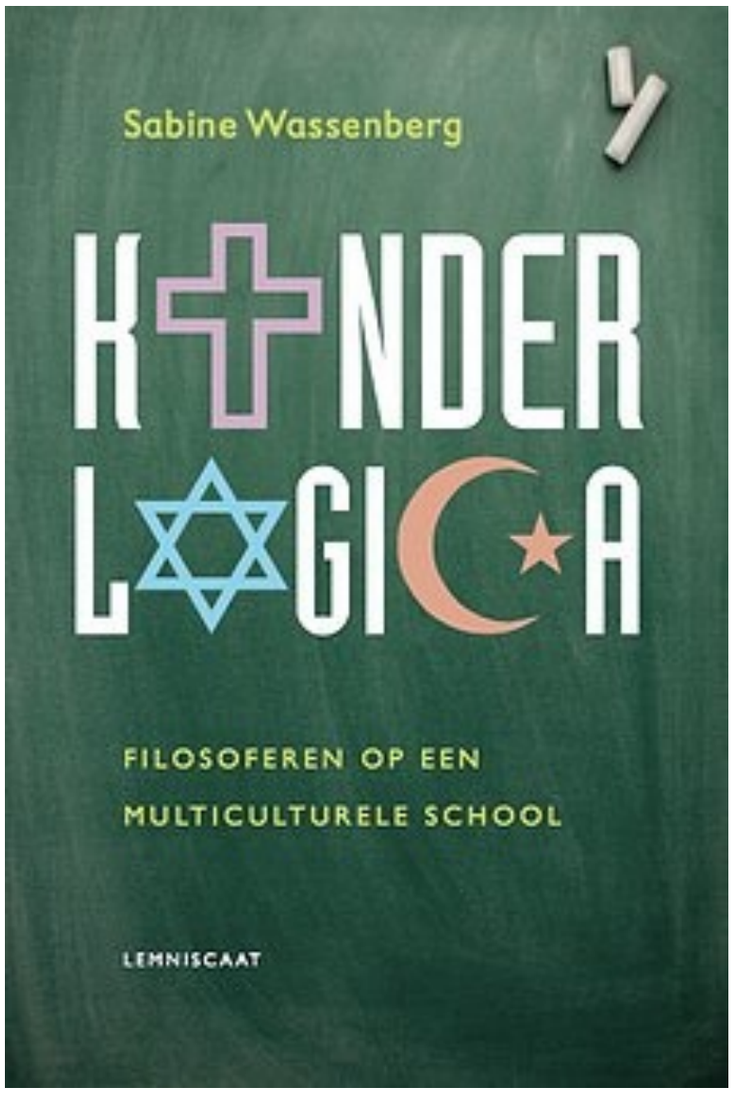
Het laatste hoofdstuk heet ook, heel passend, ‘open einde’. De lessen afzonderlijk en de lessenserie als geheel hebben namelijk een open einde. Er worden geen conclusies getrokken, maar de schrijfster blikt terug op de lessen als een ‘filosofische dans’, waarbij de kinderen en zij elkaar goed genoeg kenden om van het ene naar het andere onderwerp te springen en om te redeneren en meningen te uiten op een volwassen, soms zelf wijzere, manier.

Grenzen zonder gemoraliseer

Eén ding blijft gedurende het lezen van het boek kriebelen, namelijk de vraag of er geen grens zit aan wat de kinderen mogen zeggen. In het eerste hoofdstuk stelt Sabine zichzelf al de vraag: ‘Wat zijn de grenzen waarbinnen leerlingen mogen denken wat ze denken en mogen vinden wat ze vinden?’ Ze begint te zeggen dat ze de grens nog niet duidelijk getrokken heeft, maar gedurende het boek komt ze steeds meer tot een antwoord. Ze wil als leerkracht niet moraliseren in een les en daarom zo weinig mogelijk invullen, maar er is een grens: haat is volgens haar immoreel en daarom niet acceptabel. Hoewel ze niet wil moraliseren, is een leerkracht natuurlijk nooit neutraal. Sabine ook niet en haar mening over de verschillende onderwerpen lees je ook in het boek. Toch wil ze wel neutraal overkomen naar de kinderen toe, maar kan dat wel? Ze geeft toe dat het haar missie is dat kinderen liefdevol, respectvol en vredig met elkaar en de wereld omgaan. Toch vindt ze dat dit er niet te dik bovenop mag liggen, omdat een opgedrongen moraal de open sfeer waarin alles gevonden en gezegd mag worden tenietdoet.

Kinderlogica is een boek waarin je opgaat in de wereld van een filosofiejuf op een multiculturele basisschool. Je hebt het gevoel alsof je zelf in de klas zit. Bovendien ziet ze een klas als een afspiegeling van de samenleving en in die zin is het, ook voor mensen buiten het onderwijs, een nuttig boek om te lezen. Je leert hoe je op een open manier om kunt gaan met het praten over verschillende hete hangijzers zonder dat er ruzie of een wij/zij gevoel ontstaat en zonder dat je vervalt in relativisme. Een les die nuttig is voor iedere burger, lijkt mij.

Sabine Wassenberg, *Kinderlogica: Filosoferen op een multiculturele school.* Lemniscaat, 2017.



BEWUST **IN DE WERELD KOMEN**

Wie van veranderingen houdt, is dol op onderwijs. Terwijl ‘meten is weten’ de huidige onderwijspraktijk diepgaand bepaalt, is de roep om bildung steeds duidelijker hoorbaar. Reeds begin negentiende eeuw pleit Von Humboldt voor het bildungsideaal. In 1998 constateert Parker Palmer in *Leraar met hart en ziel* dat de objectivistische wijze van kennisconstructie de wereld levenloos kan maken. Martha Nussbaum schrijft in 2011 haar manifest *Niet voor de winst*, waarin ze uitlegt dat het huidige onderwijs de democratie ondermijnt omdat het niet opleidt tot actieve en nadenkende burgers. Een jaar later benadrukt Biesta in *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* de drie doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Inmiddels is zelfs op het ministerie van onderwijs het belang van bildung doorgedrongen.

En nu is hier Koen Wessels, medeoprichter van de Bildung Academie. Gefrustreerd door zijn studentervaringen met de onderwijsmeetcultuur heeft hij zich de pleidooien van zijn voorgangers aangetrokken. In zijn boek *Dan maken we het onderwijs zelf wel! Een bildungsvisie* geeft hij gehoor aan de roep om bildung. Hij staat daarmee model voor de bildungsvisie: vanuit zijn zoektocht naar betekenisvol onderwijs geeft hij vorm aan onderwijs, aan de eigen bewustzijnsontwikkeling en aan zijn ‘in de wereld komen’. Een dappere stap!

In dit video-interview vertelt Koen Wessels over zijn zoektocht naar de bedoelingen van onderwijs en naar de wijze waarop onderwijs deze kan realiseren.

Tekst en interview: Daan Bleek
Video: Mark Leegsma

VERS VAN DE PERS

DAN MAKEN WE ONS ONDERWIJS ZELF WEL!

Het startpunt

Herfst 2012

Op een heldere herfstavond in 2012 fiets ik naar mijn studentenhuis in Amsterdam Nieuw-West. Ik kom van de Roeterseilandcampus, waar ik net een avondcollege van de honoursmodule Labyrint had. Ruim twee jaar eerder ben ik aan de studie bewegingswetenschappen aan de Vrije Universiteit begonnen. Vooraf had ik hoge verwachtingen. De opleiding stond als vrij pittig aangeschreven, met zowel duidelijke bèta- als alfaelementen en een hoge studielast. Maar in de verstreken tijd was ik toch vooral van massaal hoorcollege naar anoniem meerkeuzetentamen gesjokt. Af en toe was ik wat uitgedaagd door een werkgroep, computerpracticum, presentatietje, onderzoeksprojectje of essayopdracht, maar ik had aan twintig uur in de week genoeg en had nou niet bepaald het gevoel deel uit te maken van een inspirerende leergemeenschap.

Ik was begonnen vast te roesten in de achteroverleunhouding die zoveel studenten typeert toen ik tegen het einde van mijn eerste studiejaar een brief op de mat vond met een hoopgevende boodschap: 'Beste Koen, je hebt minstens een 7.5 gemiddeld en we willen je daarom uitnodigen om deel te nemen aan het honoursprogramma voor studenten die een extra uitdaging aankunnen.' Mijn eerste gedachten waren: 'Kan het basisprogramma zelf niet uitdagender?' En: 'Mits daartoe gemotiveerd zou iedereen hier best een extra uitdaging aankunnen.'

Ik heb mij ingeschreven en daar heb ik deze herfstavond, onderweg naar huis, zeker geen spijt van. Want zo in mijn eentje op de fiets is alles in mij bezig zo hard mogelijk 'Ja!' te roepen. 'Ja! Ja! Ja! Dit is wezenlijk!' Genietend van dit gevoel, dat ik al twee jaar mis in mijn studie, vraag ik mij af: wat gebeurt er in dit onderwijsprogramma dat mij zo in vuur en vlam doet staan? Heeft het ermee te maken dat ik word uitgedaagd buiten de kaders van wetenschappelijke hokjes te denken? Heb ik het te danken aan docenten die zichtbaar in mij geïnteresseerd zijn en mij zeer serieus nemen? Komt het doordat de onderwijsbijeenkomsten heel actief en levendig zijn? Speelt het een rol dat ik verantwoordelijkheid voor mijn eigen ontwikkeling krijg aangereikt? Zit het erin dat ik onderdeel ben van een lerende groep mensen die echt in elkaar geïnteresseerd zijn? Ik concludeer dat dit alles wel een rol zal spelen en ik realiseer mij hoeveel ik mis bij bewegingswetenschappen. Hoewel ik het inhoudelijke niveau van

bewegingswetenschappen goed vind, voel ik mij er zelden verbonden met mijn docenten en medestudenten; het voelt een beetje als een anonieme intellectuele exercitie. Het voelt alsof ik allerlei kennis en onderzoeksvaardigheden in mijn rugzakje gestopt krijg, maar dat ikzelf, als persoon die dat rugzakje draagt, onaangeraakt blijf. Ik merk dat er iets in mij aan het veranderen is. Ik denk niet dat ik nog genoegen kan nemen met wat de universiteit mij voorschotelt. Er komen twee wezenlijke vragen in mij op: wat is de bedoeling van onderwijs? En hoe ziet goed onderwijs eruit?

Lente 2015

Op een warme lentedag in 2015 zit ik in de trein van Amsterdam naar Utrecht. Zojuist zat ik aan tafel bij mevrouw Dymph van de Boom, die in roerige tijden het stokje van Louise Gunning heeft overgenomen als waarnemend voorzitter van het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam. Nu ben ik op weg naar Universiteit Utrecht waar ik mijn masterthesis moet verdedigen.

Na mijn studie bewegingswetenschappen ben ik de onderwijsvragen die zich steeds sterker in mij waren gaan nestelen gevolgd en kwam ik uit op de onderzoeksmaster onderwijskunde. Zo aan het einde van mijn studietijd maakte het schrijven van mijn masterthesis voor mij wederom duidelijk dat de universiteit aan verbetering toe is. Ik blijf namelijk achter met het gevoel dat er in het huidige universitair onderwijs te weinig waardering is voor mensen die verder kijken dan hun neus lang is. Het lijkt, in elk geval in de onderwijskunde, haast de bedoeling dat we allemaal robotjes worden die braaf naar mechanismes kijken en zich afsluiten voor de moeilijke vragen, de vragen die je niet zomaar met een kwantitatieve analyse kunt beantwoorden.

Mijn thesis gaat over de relatie tussen interesseontwikkeling en studiekeuze en ik had hierbij de onderliggende gedachte dat het wenselijk is om bij het kiezen van een studie dicht bij je interesses te blijven. De argumentatieve uiteenzetting waarmee ik die gedachte wilde onderbouwen werd echter niet met open armen ontvangen en verdween uiteindelijk bijna volledig uit mijn thesis. Ook toen ik in wilde gaan op een voor mij ietwat schokkende observatie – de observatie van een wetenschappelijke agenda die ernaar streeft interesses effectief te manipuleren zodat studenten kiezen voor bètastudies waar veel economische winst mee te boeken valt – werd ik tegengehouden.

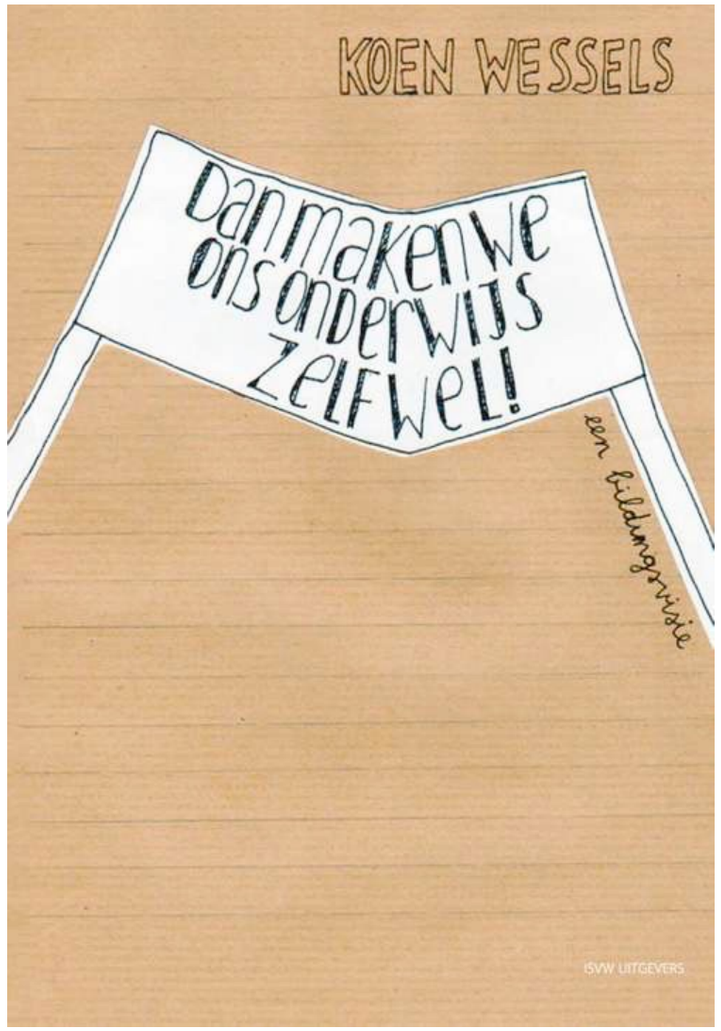
Waarom werd ik tweemaal tegengehouden? Omdat het doel van een onderzoeksmaster is om een publiceerbaar wetenschappelijk artikel af te leveren. Mijn wens om mijn onderzoek naar interesseontwikkeling niet alleen met kwantitatieve onderzoeksresultaten, maar ook met normatieve argumenten te onderbouwen, of om een kritische noot te plaatsen bij het wetenschapsgebied waar mijn artikel onderdeel van uit zou gaan maken, paste hier niet bij. Hoewel ik nu goed gekwalificeerd ben als onderzoeker heb ik mijns inziens te weinig geworsteld met moeilijke, belangrijke vragen. Ik voel mij niet serieus genomen als jonge denker. Gefrustreerd ben ik daarom om mij heen gaan kijken en zo kan het gebeuren dat ik op de ochtend

vóór mijn thesisverdediging aan tafel zit bij Dymph van de Boom.

Eerder dat jaar ben ik namelijk onderdeel geworden van een groep voornamelijk Amsterdamse studenten en alumni, geleid door een van de breinen achter de honoursmodule Labyrint, Eugène Sutorius, en zijn protegé Michiel Tolman. Doel van de groep: diepgewortelde ontevredenheid over het huidige hoger onderwijs beantwoorden door een eigen academie op te richten en, met die academie als startpunt, een beweging die strijdt voor onderwijsverbetering in Nederland. De individuen in deze groep dragen allemaal net als ik een verzameling onderwijservaringen met zich mee die ze aan het denken hebben gezet. Maar dat niet alleen, samen hebben we de overtuiging iets te kunnen veranderen. En misschien wel het belangrijkste: in de ontmoeting met elkaar vinden we de inspirerende, vormende omgeving die we eigenlijk in onze studie hadden gehoopt te vinden.

Alles in mij schreeuwt weer volop 'Ja!', ik heb weer het gevoel met iets wezenlijks bezig te zijn. En met succes: zo vlak voor de zomer is het reeds gelukt om zesentwintig studenten te vinden die willen deelnemen aan een fulltime onderwijsprogramma van een half jaar. De start van 'De Bildung Academie' staat voor september 2015 op de planning en Dymph van de Boom heet ons welkom om te praten over de door ons ervaren tekortkomingen van de universiteit. Deze kan ik denk ik het beste samenvatten als het gevoel dat de universiteit tekortdoet aan de personen die haar studenten zijn en aan de samenleving waar die studenten onderdeel van uitmaken. Als studenten voelen wij ons tekortgedaan, want in het onderwijs hoeven wij zelden te laten zien wie wij zijn. We verbazen ons erover dat we weinig actief leren, dat we weinig nieuwe ervaringen opdoen, dat we weinig andersdenkenden ontmoeten, weinig standpunten in hoeven te nemen, weinig uit onze comfortzone hoeven te treden en weinig stil hoeven te staan bij de systemen waar wij onderdeel van uitmaken. We delen het gevoel dat het in hoger onderwijs vooral gaat over het vullen van een rugzakje en maar weinig over de persoon die het rugzakje draagt. En dus hebben we elkaar diep in de ogen gekeken en besloten: dan maken we ons onderwijs zelf wel!

Koen Wessels, *Dan maken we het onderwijs zelf wel! Een bildungsvisie.* ISVW Uitgevers, 2017.



UITGELICHTE OPLEIDINGEN **BILDUNG**

Bildung voor PO-schoolleiders en voor IB'ers in het onderwijs

Hoe willen we jonge mensen opvoeden, opleiden en vormen voor een wereld die we nog niet kennen? Het antwoord is: door bildung (persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming) en ausbildung (vakopleiding) te combineren in onze school- en lespraktijk. Hoe we dat kunnen aanpakken kunt u leren door deel te nemen aan een beroepsopleiding Bildung. ISVW biedt dit najaar twee opleidingen over bildung: een gericht op PO-schoolleiders en een gericht op IB'ers in het onderwijs.

Deelnemers aan deze opleidingen In deze opleidingen ontdekken we hoe we nader gestalte kunnen geven aan het vormingsideaal, waarbij moreel, praktisch en professioneel handelen hand in hand gaan.

We gebruiken klassieke, filosofische methoden om tot passende en concrete ideeën te komen. Om de toekomstige wereld beter te begrijpen en om bildung inzichtelijk te maken hanteren we het agoramodel.

Docenten:
Dick Middelhoek, dr. Erno Eskens, Ed Weijers, Monique Fischer en Dick Kleinlugtenbelt.

Meer informatie:
Bildung voor PO-schoolleiders
Bildung voor IB'ers in het onderwijs

WAT WE VAN AFRIKAANSE FILOSOFIE KUNNEN LEREN

Waarom is de Afrikaanse filosofische traditie nooit als echte filosofie erkend? Oluwoles antwoord op deze vraag is oncomfortabel voor de westerse lezer, maar juist daarom zo urgent.

Tekst: Marthe Kerkwijk

Bestaat er zoiets als een klassiek Afrikaanse filosofie? Nee, zou je kunnen denken, want er zijn geen geschreven werken uit de Afrikaanse oudheid. Het ontbreken van geschreven bronnen uit het gebied ten zuiden van de Sahara betekent dat er geen Afrikaans equivalent bestaat van Socrates, Plato of Aristoteles. Vooruit, zou je voorts kunnen toegeven, er zijn natuurlijk de talloze verzen en verhalen die van generatie tot generatie zijn doorgegeven in een rijke orale traditie, maar dat zijn religieuze volksverhalen, dat is geen echte serieuze filosofie. Gedachtegoed dat in rijkdom en complexiteit gelijkstaat aan de oeuvres van Plato en Aristoteles kan nooit uit het hoofd geleerd worden, laat staan op betrouwbare wijze doorverteld. Kortom, er is geen Afrikaanse filosofie van voor het koloniale tijdperk.

Volgens Sophie Oluwole is dit het dominante antwoord op de vraag of er een klassiek Afrikaanse filosofie bestaat, zowel onder westerse als onder Afrikaanse filosofen. In haar boek *Socrates en Orunmila. Wat we van Afrikaanse filosofie kunnen leren* ontmaskert ze dit antwoord als een overblijfsel van een koloniale ideologie. Haar boek is een systematische weerlegging van dit dominante antwoord en een verdediging van haar stelling: “ja, er bestaat een klassiek Afrikaanse filosofie” (p.99). Haar bewoordingen zijn stellig; ze heeft geen goed woord over voor denkers die bovengenoemde positie aanhangen. Haar frustratie hierover is duidelijk merkbaar. Toch leest haar boek niet als een tirade. Ze neemt de bewijslast voor haar positie volledig op zich en zet haar argument in twee delen uiteen.

Socrates en Orunmila: een vergelijking.

In het eerste deel van het boek begint Oluwole de lezer warm te maken door aan te tonen dat Orunmila een vergelijkbare rol speelt in de Afrikaanse filosofische traditie als Socrates in de westerse. Ze noemt beiden “beschermheiligen” van hun respectievelijke filosofische tradities. Van beide denkers schetst ze een portret in de vorm van een drieluik: ze onderscheidt een mythische, exemplarische en historische Socrates en ook een

mythische, exemplarische en historische Orunmila. Omdat beide wijsgeren gehuld zijn in sluiers van verhalen en overleveringen is het niet eenvoudig feit van fictie te onderscheiden. Wat we weten van de historische figuur is in beide gevallen zeer beperkt, maar de rol die ze spelen in de filosofische tradities wordt vooral gedragen door de vele verhalen die we over hen kennen. Noch Socrates, noch Orunmila heeft zelf geschreven werk nagelaten. Hun erfenis is pas veel later door bewonderaars opgeschreven. Plato schreef zijn dialogen pas dertig jaar na de dood van Socrates. Geeft dat? Welnee, stelt Oluwole, in een goed ingerichte orale traditie blijven verhalen wonderbaarlijk goed bewaard. Zelfs na eeuwen zijn verhalen in ver uiteen liggende gebieden nog vrijwel hetzelfde.

De overeenkomsten tussen Socrates en Orunmila zijn opvallend. Oluwole ordent ze schematisch in lange tabellen, waarbij ze zelfs details niet ongenoemd laat, zoals het feit dat de vaders van beide mannen steenhouwer van beroep waren en dat beide wijzen zijn omschreven als klein, lelijk en gewend aan drank. Ook werkten beide heren in een periode van ongekende culturele en economische bloei in respectievelijk het Athene en Ile-Ife van de vijfde eeuw voor Christus. Toch zijn de overeenkomsten niet vergezocht, want Oluwole verzuimt niet de ook de verschillen te benoemen.

Na het schetsen van de biografische drieluiken van beide denkers, vergelijkt Oluwole hun gedachtegoed. Ook hierin is ze grondig. Ze ordent citaten van Socrates (uit het werk van Plato) en Orunmila (uit Ifa-verzen) naar onderwerp: over wijsheid, over onderwijs, over kennis, over deugd, over angst voor de dood en zo verder. Ook hier zijn veel overeenkomsten en enkele verschillen aan te merken: Socrates en Orunmila zijn het op veel punten met elkaar eens, maar op sommige punten verschillen ze van mening. Zo hanteert Socrates een strikte tweedeling tussen goed en kwaad maar is Orunmila wat dat betreft relativistischer. Op die manier brengt Oluwole beide filosofen met elkaar in dialoog, wat onherroepelijk de centrale gedachte van dit eerste deel van het boek opwerpt: Orunmila doet niet onder voor Socrates. Waarom heeft Socrates dan wereldwijd de status van aartsvader van de filosofie, maar is Orunmila vrijwel uit de geschiedenis verdwenen?

Orunmila als filosoof

Met die vraag is de lezer klaargestoomd voor het argument dat zich in het tweede deel van het boek ontvouwt. Hoewel de drieluiken van Socrates en Orunmila fascinerende wetenswaardigheden bevatten, is het tweede deel filosofisch interessanter voor de hedendaagse lezer. Dit boek is namelijk niet bedoeld om de lezer van mooie oude tegeltjeswijsheden van Orunmila te voorzien, dit boek is bedoeld om je aan het denken te zetten. Oluwole daagt je uit de koloniale geesten, die in je aannames rondwaren zonder dat je er erg in hebt, uit te drijven. Haar stelling is dat er een klassiek Afrikaanse filosofie bestaat en dat deze filosofie het verdient erkend te worden als volwaardig, naast andere tradities (de westerse, de Chinese, de

Afrikaanse filosofie wordt tot op de dag van vandaag miskend omdat er met een westerse koloniale bril naar gekeken wordt.

Indiase) op het wereldtoneel van de filosofie, omdat andere tradities van de Afrikaanse filosofie kunnen leren.

Oluwole begint met een definitie van filosofie: “Filosofie is een rationele, kritische en wetenschappelijke manier van denken waarin de denker voldoende respect toont voor de logica en het oordeel van de menselijke ervaring” (p. 76). Het valt haar niet moeilijk om aan te tonen dat het Afrikaanse erfgoed, dat Orunmila en het corpus aan Ifa-verzen omvat, aan deze definitie voldoet. Dat hebben we immers in het eerste deel al gezien. Ergo: er is een klassieke Afrikaanse traditie. Waarom is dat dan nooit als zodanig erkend? Oluwoles antwoord op deze vraag is oncomfortabel voor de westerse lezer, maar juist daarom zo urgent: Afrikaanse filosofie wordt tot op de dag van vandaag miskend omdat er met een westerse koloniale bril naar gekeken wordt. Het is deze westerse koloniale bril die Oluwole tot gruzelementen hamert in dit tweede deel van haar boek.

Een westers montuur met koloniale glazen

Toen missionarissen in het begin van het koloniale tijdperk naar Afrika kwamen, troffen zij daar culturen met een rijke orale traditie. Hun poging de verhalen te vertalen en te begrijpen werd echter gehinderd door hun westerse denkkader. Oluwole beschouwt een denkkader als een brilmontuur. Zonder brilmontuur geen bril en zonder bril kun je niks zien. Elke filosofische traditie gaat noodzakelijkerwijs uit van een denkkader, waarin gedeelde aannames als min of meer onproblematisch worden verondersteld. Dat is niet erg, want daar ontkom je niet aan. Het is echter wel een probleem om de ene traditie te beoordelen volgens het denkkader van de andere traditie, want dat zou betekenen dat de ene traditie de maatstaven bepaalt voor alle andere tradities. Dat is precies het soort westerse arrogantie waar Oluwole een broertje dood aan heeft. Bovendien hadden de westerse missionarissen gekleurde glazen in hun brilmontuur. Zo ontstonden allerlei misverstanden. Het westerse godsbeeld werd geprojecteerd op Olodumare, de scheppende levenskracht. Orunmila werd ten onrechte beschouwd als de god van de wijsheid en daarmee werden verhalen over Orunmila afgedaan als religie en geen filosofie. Deze interpretatiefouten zijn te verklaren als vertaalfouten en categorievergissingen, betoogt Oluwole. Orunmila was een mens, geen god, die aan het eind van zijn leven tot de hemel toetrad. Het strikte onder-

scheid tussen het domein van de hemel en het domein van de aarde is bovendien een westerse uitvinding, voortkomend uit het “oppositioneel-dualistisch denken” en de “of-of-logica” die het westerse denkkader karakteriseren. Mensen, gewone stervelingen, reisden volgens het Ifa-corpus heen en weer tussen hemel en aarde. Zo ook Orunmila. Oluwole stelt dat het Afrikaanse denkkader veeleer uitgaat van “complementair-dualistisch denken” met een “en-of-logica”. Ook hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen materie en idee, net als in het westen, maar het zijn geen wederzijds uitsluitende categorieën. Waar in het westerse gedachtegoed de wereld of uit materie of uit ideeën bestaat, gaat Afrikaanse filosofie ervan uit dat alles zowel uit materie als uit ideeën bestaat. Ook hier biedt Oluwole tabellen waarin ze het oppositioneel-dualistisch denken en het complementair-dualistisch denken schematisch weergeeft en vergelijkt.

Het westerse denkkader maakte dat orale tradities als primitiever werden beschouwd dan geschreven tradities, verhalende tradities als minder rationeel dan essayistische tradities en natuurreligie - in tegenstelling tot monotheïsme - als strijdig met wetenschappelijk, kritisch en logisch denken. Daarom is het Ifa-gedachtegoed geen echte filosofie, volgens velen. Oluwole ontkracht deze aannames een voor een. Maar daar blijft het niet bij. Zelfs al zou je deze aannames toch willen behouden, dan zul je Socrates langs dezelfde lat moeten leggen. Het gedachtegoed van Socrates is oraal overgeleverd, tot Plato het opschreef. Plato gebruikte verhalen, allegorieën en de vele goden van het Pantheon om het gedachtegoed van Socrates duidelijk te maken.

Het westerse denkkader maakte dat orale tradities als primitiever werden beschouwd dan geschreven tradities, verhalende tradities als minder rationeel dan essayistische tradities en natuurreligie

Tot slot beargumenteert Oluwole dat het Afrikaanse complementair denken een waardevol alternatief kan bieden om hedendaagse maatschappelijke problemen het hoofd te bieden. Democratie, sociale relaties en bestuur, mensenrechten, de gelijke positie van de vrouw en een Afrikaanse vorm van humanisme vinden volgens Oluwole in de Ifa-traditie heel wat kurken om op te drijven. Ze beschouwt het oppositionele denken in de westerse traditie als de voedings-

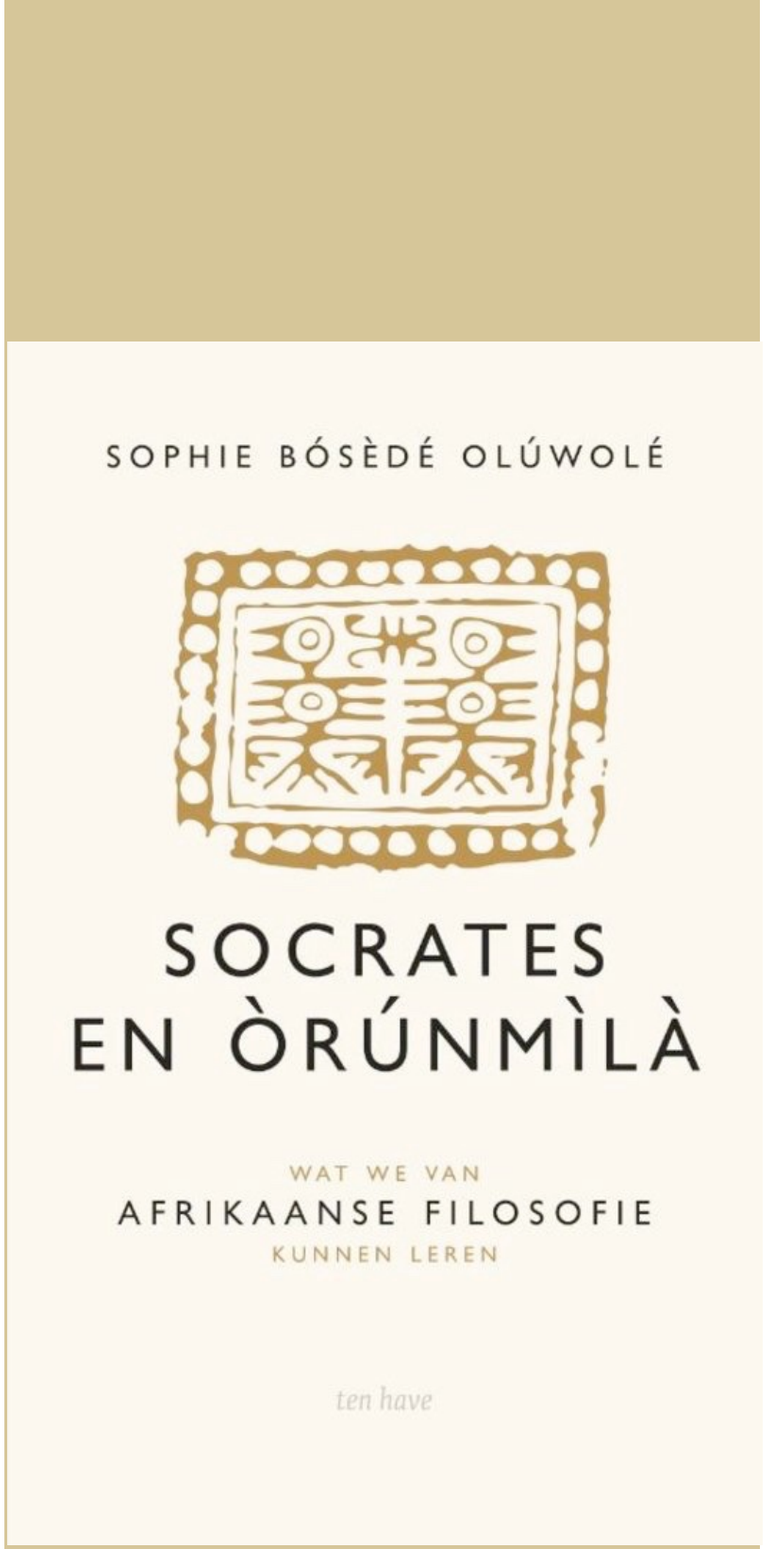
bodem voor problemen als mannelijk chauvinisme en koloniaal denken.

Wat we van Oluwole kunnen leren

Oluwole doorspekt haar betoog met referenties naar hedendaagse Afrikaanse denkers, aan wie ze soms inzichten ontleent en met wie ze het soms sterk oneens is. Daarnaast passeren ook westerse denkers de revue, waaruit blijkt dat Oluwole goed thuis is in beide tradities. De lezer zal met schaamte constateren dat de meeste van deze Afrikaanse denkers niet voorkomen op de leeslijst van westerse universiteiten.

Er is natuurlijk het een en ander af te dingen aan Oluwoles betoog. Soms vermeldt ze haar bronnen niet, maar verwijst ze naar “tegengeluiden” of “een groep Duitse filosofen” zonder te vertellen wie dat zoal zijn. Ook over het idee van ‘denkkaders’, en of die wel zo werken als Oluwole ze voorstelt, kun je een hele discussie voeren. Daarnaast kun je je afvragen of het beeld dat ze schetst van de westerse filosofische traditie enerzijds en de Afrikaanse filosofische traditie anderzijds geen karikaturen oplevert. Het oppositioneel-dualistische beeld past misschien bij de analytische traditie, maar wellicht niet zo goed bij de continentale traditie vanaf Hegel. Ook vraag ik me af of je simpelweg kunt stellen dat Afrikaans humanisme het westerse mannelijk chauvinisme wel even zal oplossen. Ik vermoed dat de werkelijkheid genuanceerder is dan Oluwole haar soms presenteert. Maar misschien doet dat er niet toe. Met dit boek heeft Oluwole de bal in bezit genomen en met overtuiging gespeeld. Als we nuances willen aanbrengen, zullen we ons meer moeten verdiepen in de Afrikaanse filosofische traditie. Wat dit boek aantoont is dat de Afrikaanse filosofie die verdieping in elk geval waard is en dus haar plaats op het wereldtoneel van de filosofie met recht kan opeisen. Daarmee is Oluwole in de opzet van haar boek geslaagd.

Sophie Oluwole, *Socrates en Òrúnmìlà: Wat we van Afrikaanse filosofie kunnen leren*.Ten Have, 2017.

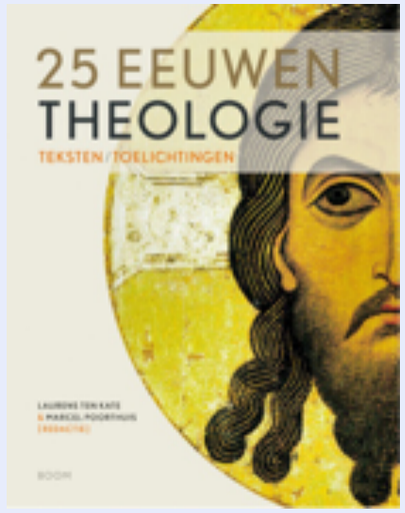


SIGNALEMENT

LEES VERDER

Laurens ten Kate & Marcel Poorthuis
25 Eeuwen theologie

Godsdienst en spiritualiteit zijn terug op de maatschappelijke en politieke agenda. Daarbij vragen steeds meer mensen naar de religieuze bronnen van onze geseculariseerde cultuur. *25 eeuwen theologie* wil in deze behoefte voorzien en biedt een fraaie galerij van de belangrijkste theologen en denkers over religie uit de westerse geschiedenis. Met de ideeën die ze formuleerden en de discussies die ze in gang zetten, hebben zij de veelzijdige geschiedenis van jodendom, christendom en islam kritisch begeleid. Van de vroegste auteurs van de heilige boeken in deze religies voert dit boek via het denken over God en mens in de oudheid en de middeleeuwen naar de spannende rol die spirituele tradities blijven spelen in de moderne en hedendaagse tijd. De rijkdom aan oorspronkelijke teksten maakt dit boek tot zowel een unieke bloemlezing als een overzichtelijke geschiedenis van de theologische erfenis van de westerse wereld.



Ger Groot
De geest uit de fles

Dit boek is een geschiedenis van de moderne filosofie en een zinnenprikkelende beschouwing ineen. Ger Groot laat zien en horen hoe wij, zelfbewuste én onzekere mensen aan het begin van de eenentwintigste eeuw, zijn geworden wie we zijn. Sinds Descartes heeft de radicale twijfel zijn intrede gedaan en is 'de geest uit de fles'. De filosofie van de afgelopen vier eeuwen laat zich beschrijven als één lange worsteling met de erfenis van de religie. Niet alleen de filosofie, maar de hele cultuur is van die worsteling doordrongen. 'Wie goed kijkt en luistert, kan in de architectuur van de Amsterdamse School, de schilderkunst van Caspar David Friedrich, de opera's van Wagner of een lied van Ramses Shaffy de filosofie van hun tijd waarnemen. [...] Filosofie is overal, in alle hoeken van de samenleving - niet alleen in de kunsten, maar ook in reclameboodschappen, in pornografie en zelfs in de graffiti op straat.'

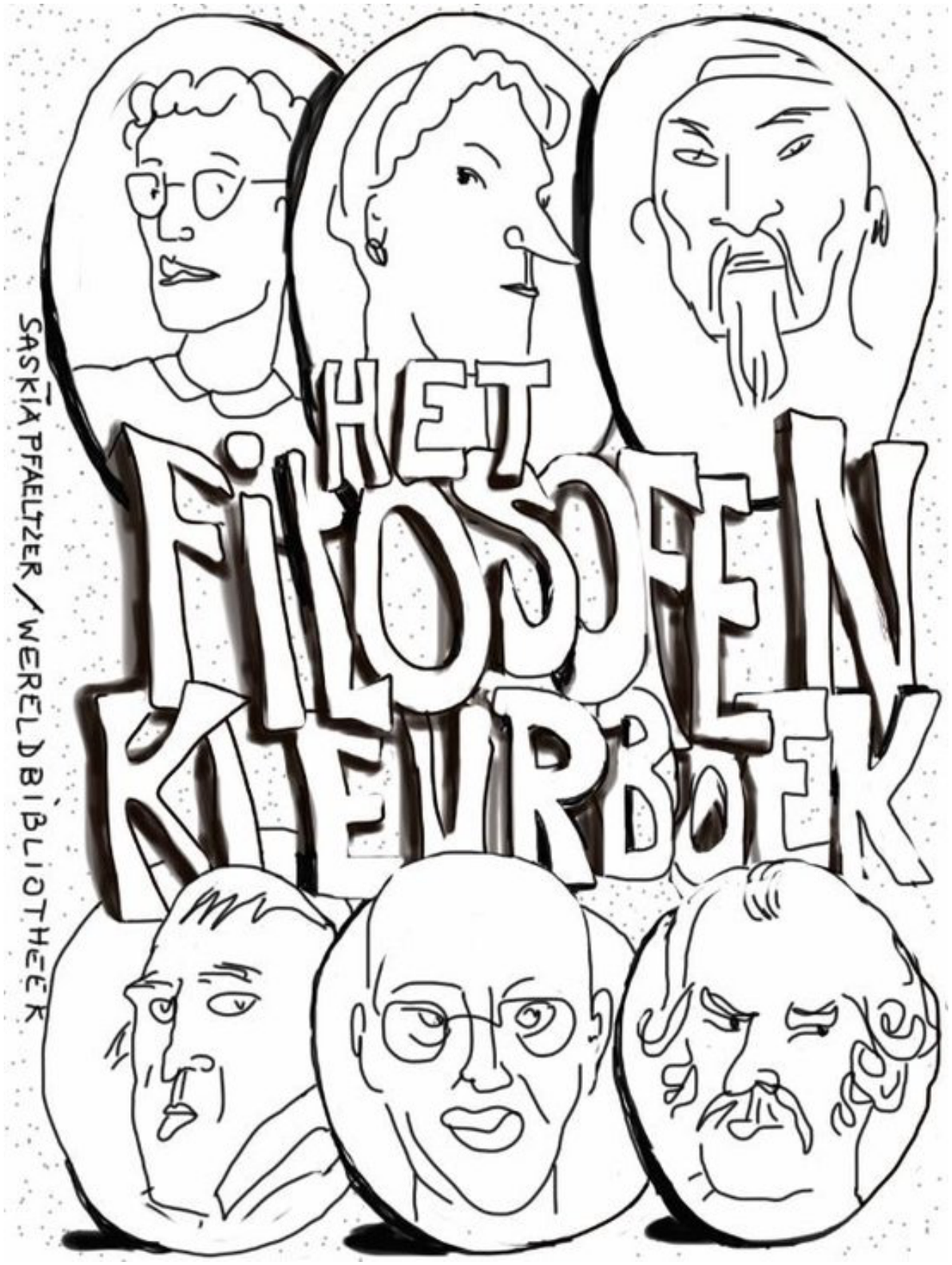
Kees Schuyt
Spinoza en de vreugde van het inzicht

Spinoza lezen blijft lastig, maar Kees Schuyt presenteert niet de zoveelste inleiding in het denken van Spinoza (1632-1677). Hij doet verslag van de persoonlijke, vijfentwintig jaar durende zoektocht om de vaak moeilijke thema's van Spinoza onder de knie te krijgen. Met zijn behandeling van alle geschriften, in chronologische volgorde, brengt Schuyt een prachtig beeld van Spinoza naar voren als een consequent filosoof van de vrijheid. Aan de hand van goed gekozen citaten wordt een aantal vaak als moeilijk beschouwde raadsels van Spinoza's filosofie systematisch uitgelegd en ontrafeld. Bestaat er een bestaansdrang, Spinoza's conatus, die mensen voort doet leven, ook onder de meest bittere omstandigheden? Is kennis en inzicht gradueel van aard? Hoe verhouden vrijheid en determinisme zich tot elkaar? Was Spinoza echt van mening dat 'het kwaad niet bestaat'? Hierbij gaat Schuyt kritiek op enkele denkbeelden van Spinoza zelf of van hedendaagse bewonderaars niet uit de weg.

FILOSOFISCH

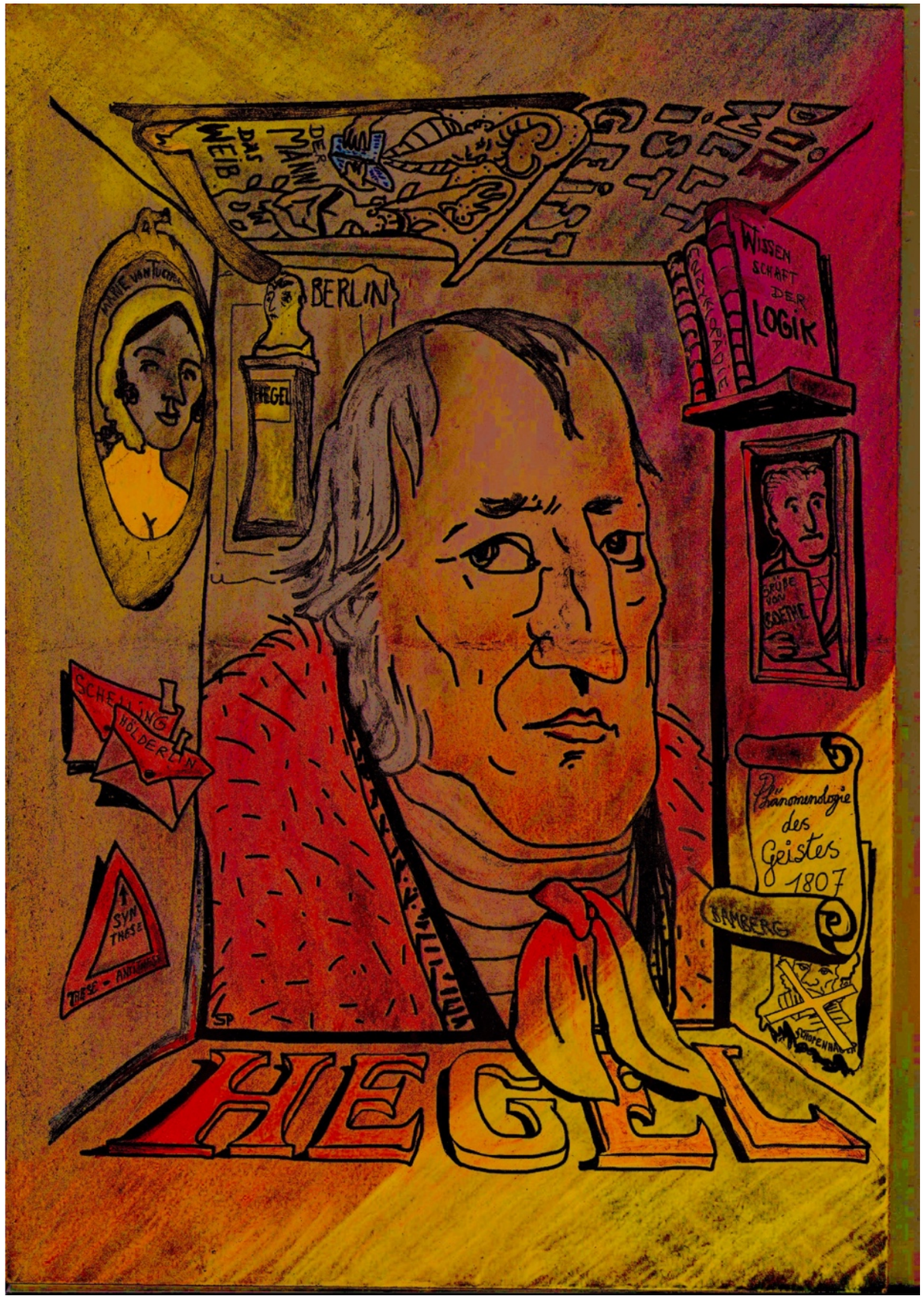
KLEUREN

Ieder van ons draagt een verscheidenheid aan maskers. Zo ook de redactie van iFilosofie. Normaliter gaan onze gezichten schuil achter de stukken die we schrijven en het colofon. Dat was echter voordat er het *Filosofenkleurboek* van Saskia Pfaeltzer was! Sta ons nu toe ons voor te stellen aan de hand van haar kleurplaten, uiteraard gesigneerd…

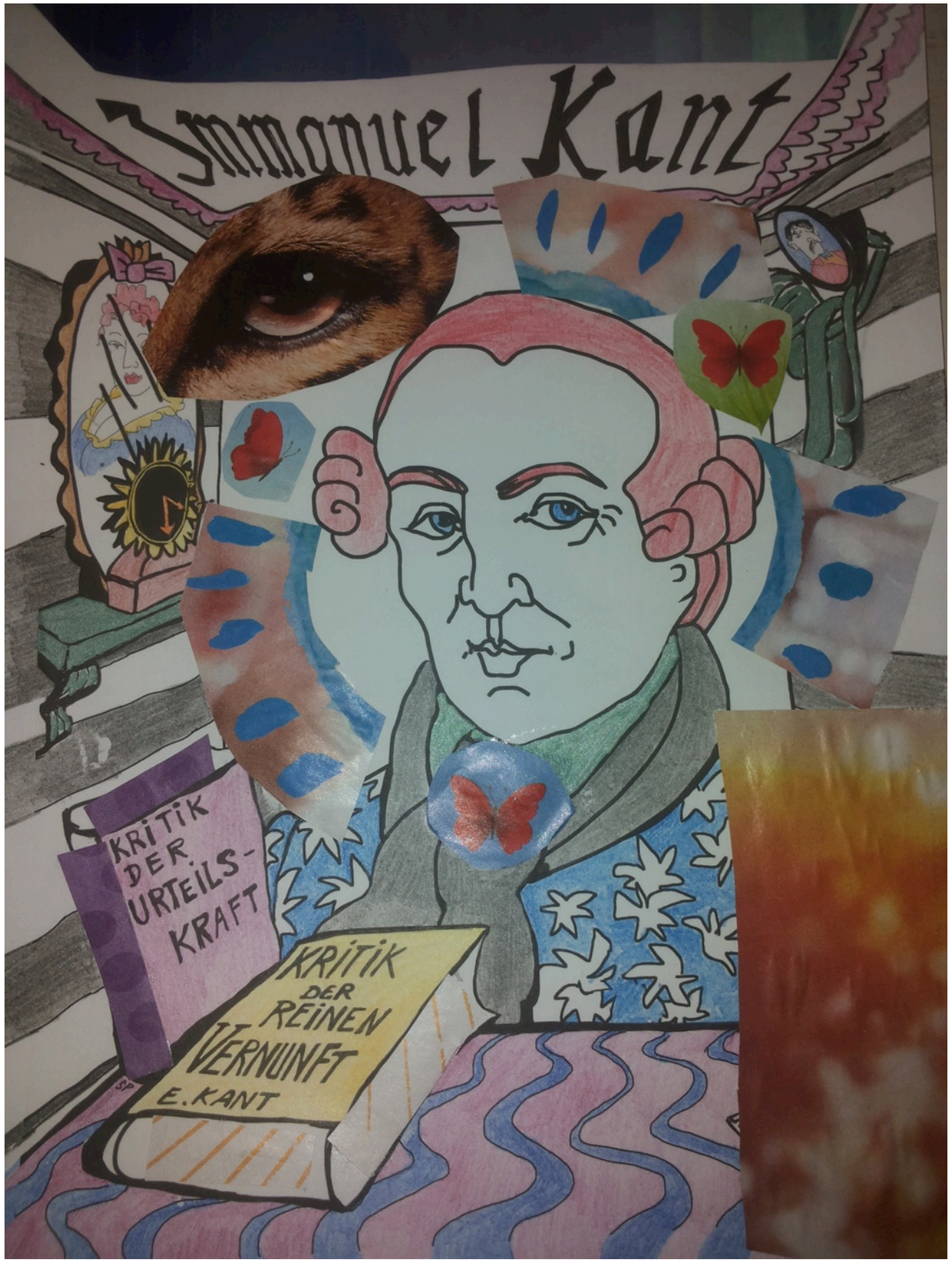


Hannah Arendt door Francien Homan

René Descartes door Sander Bisselink

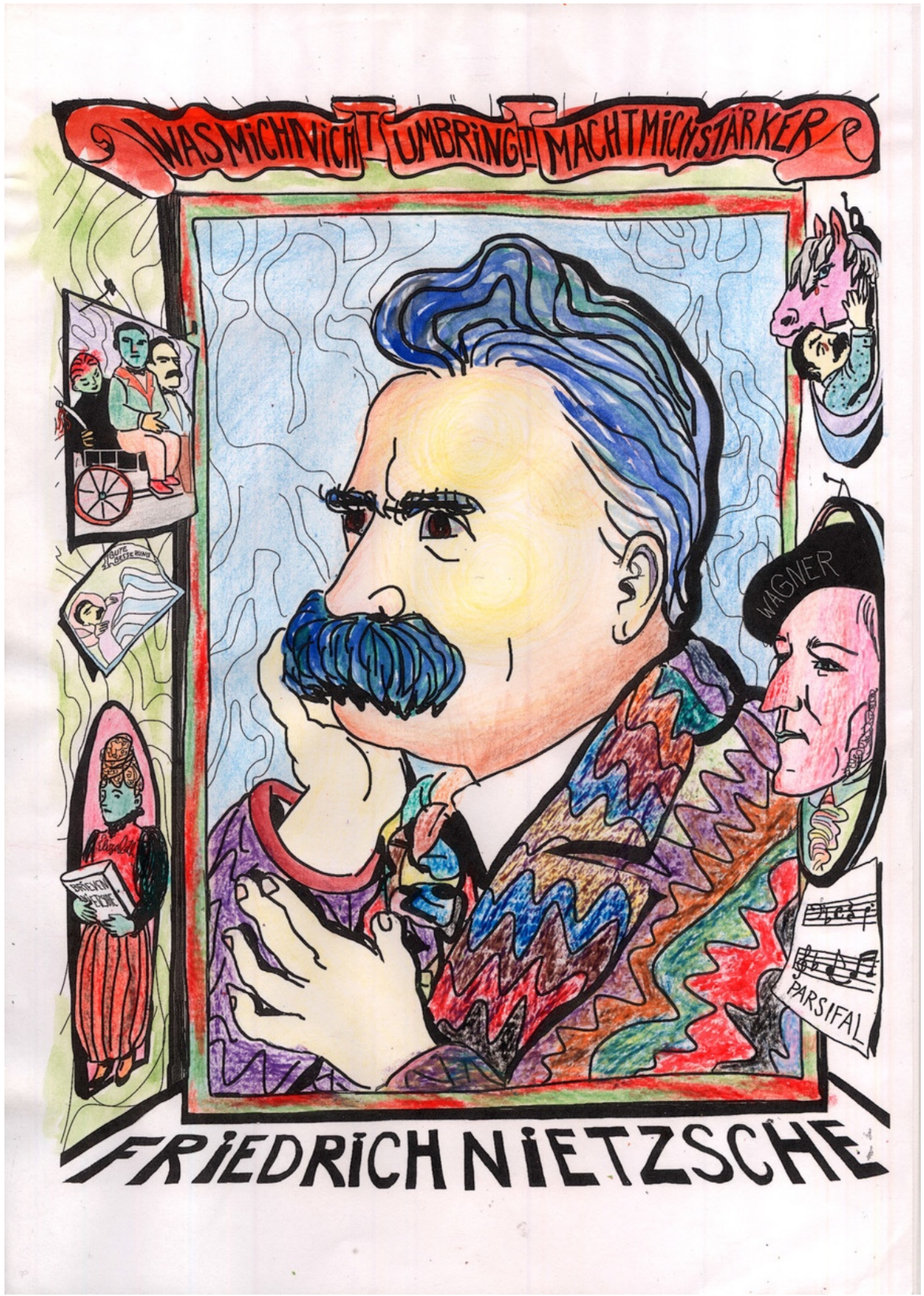


Georg Hegel door Frans Jacobs



Immanuel Kant door Arthur Veenstra

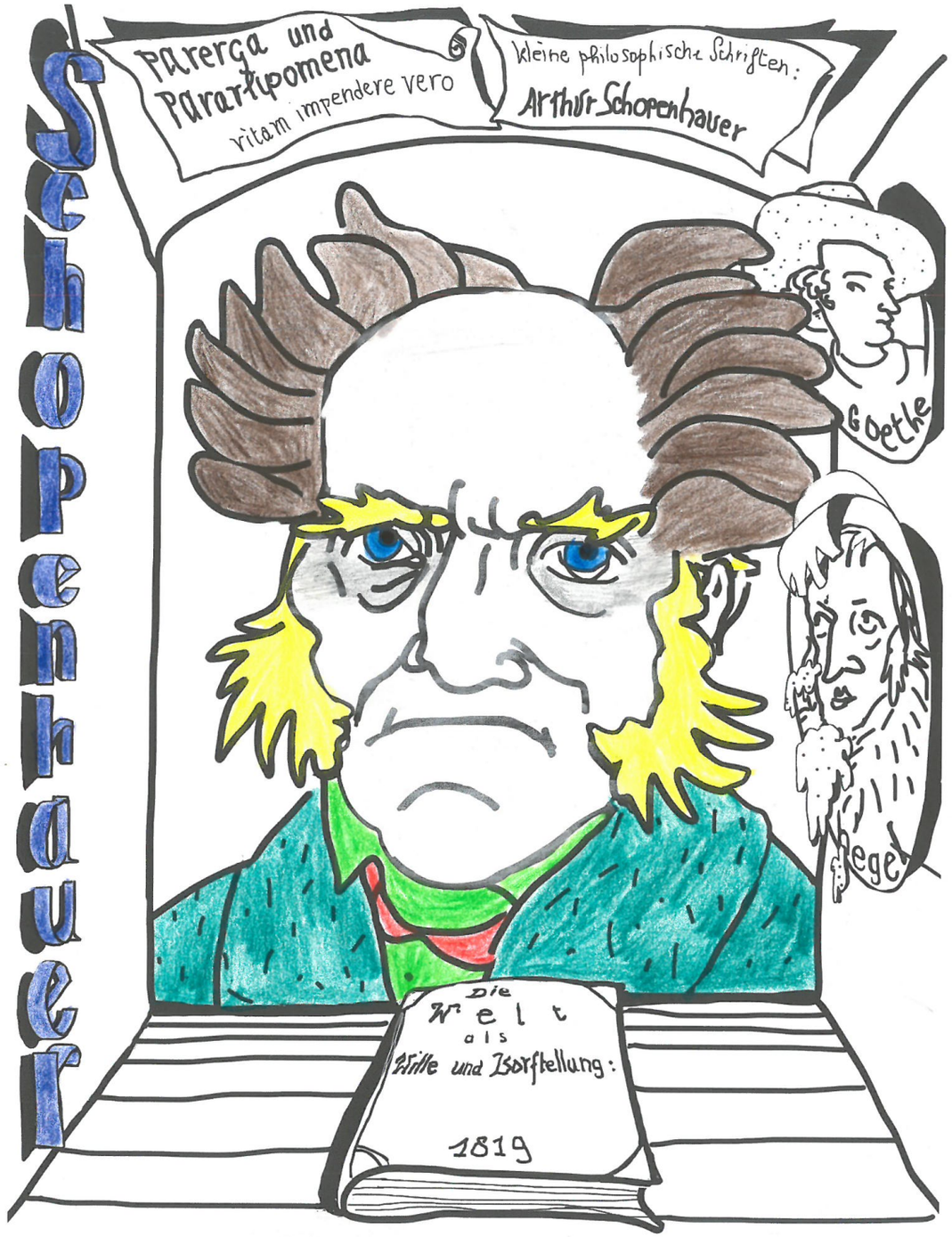
Laotse door Marthe Kerkwijk



Friedrich Nietzsche door Daan Bleek

Desiderius Erasmus door Erno Eskens

Baruch Spinoza door Mark Leegsma



Arthur Schopenhauer door Florian Jacobs

Jean-Paul Sartre door Daniëlle Drenth

ISVW AGENDA

Mei

21-05 Filosofisch café: De God van Spinoza. Met dr. Ton de Kok.

22-05 Big History. Met o.a. prof. dr. Vincent Icke, prof. dr. Salomon Kroonenberg en prof. dr. Nico van Straalen.

27-05 De filosofie van het symbool IV: Mythische symbolen. Met dr. Tjeu van den Berk.

27-05 Symposium: Enlightenment of the Enlightenment. Met o.a. prof. Sophie Oluwole en dr. Henk Oosterling.

28-05 Ethisch stappenplan ofwel morele dilemmatraining. Met dr. Miriam van Reijen.

29-05 De kunst van het vragen stellen. Met Hans Bolten.

Juni

10-06 Leven en dood IV: De overwinning op de dood. Met prof. dr. Laurens ten Kate en Jan Flameling.

11-06 Sokratische gespreksvoering en sokratische cafés. Met dr. Miriam van Reijen.

17-06 De filosofie van het symbool V: Alchemistische symbolen. Met dr. Tjeu van den Berk.

NAAR ISVW AGENDA

COLOFON

iFilosofie is het gratis digitale tijdschrift van dE ISVW. Met een kleine donatie (vanaf € 5,00) draagt u bij aan de voortzetting van iFilosofie.

Hartelijk dank!

DONEER

Abonneer gratis op iFilosofie. Zo krijgt u elke maand op het moment van verschijning de nieuwste editie via uw e-mail toegestuurd.

ABONNEER

LEVENXL bevat levensverhalen van mensen die ernstig ziek zijn (geweest). Noodgedwongen moesten zij hun leven anders inrichten. Wat heeft hen geïnspireerd?

BESTEL

Redactie:

Erno Eskens (uitgever)
Mark Leegsma (hoofdredacteur)
Frans Jacobs (eindredacteur)
Conny van der Meer (vormgever)
Anne-Marie Moons (bladmanager)
Daan Bleek
Daniëlle Drenth
Francien Homan
Marthe Kerkwijk
Anne Schaap
Paul Troost
Arthur Veenstra

Met dank aan:

Anne Broekman (Ambo|Anthos)
Anne Reinke (coverfoto)
Daan Roovers
Koen Wessels

Medewerkers:

Florian Jacobs

Volg ISVW-iFilosofie door op een icoon te klikken.

© ISVW Uitgevers