

# Kunnen scholen nog mensen maken?

## Over opvoedingsfilosofie in het voetspoor van Nietzsche

*Daan Thoomes*

*Voor het grondslagenonderzoek van de pedagogiek is het onder meer van belang om te onderscheiden tussen diverse antropologische opvattingen, ethische zienswijzen en wijsgerige visies op de hedendaagse (westerse) cultuur. Exemplarisch wordt ingegaan op de relatie tussen het hedendaagse differentie-denken en de daaraan ten grondslag liggende fundamentele kritiek van Friedrich Nietzsche. Gevraagd wordt naar de consequenties voor de opvoedingswetenschap.*

### 1. Inleiding

Van Langeveld is de gevleugelde uitspraak dat 'mensen niet geboren worden'. Er is een proces van humanisering vereist om voor de kwalificatie 'mens' in aanmerking te kunnen komen. De biologische ontwikkeling is slechts een facet van een breder opgevat menselijk ontwikkelingsverloop.

Nadere precisering van deze normatieve stelling is echter problematisch. Want concrete antwoorden op vragen als: 'Wat moeten kinderen daarvoor dan (extra) leren?' en 'Hoe *behoren* mensen zich dan te gedragen?', zijn moeilijk te geven. En om het nog lastiger te maken: in biologisch en psychologisch opzicht wordt wel beweerd dat de 'soort' mens zich kenmerkt door het grote adaptatievermogen: mensen zijn in staat om zich steeds weer aan te passen aan wisselende situaties. In wijsgerig-pedagogisch opzicht wordt daarom vaak beklemtoond dat de mens - in principe - '*open staat*'. Wat betekent dit nu voor het begrip 'mens' bij Langeveld?

In onze cultuur vindt veel van de 'eigenlijke opvoeding' (doelgerichte opvoeding) plaats in het gezin en in de school. Voor Langeveld (1960) is dat indertijd reden geweest om een 'antropologie van de school' te schrijven. Hij noemt de school een 'levensgang van het kind, waarin zich het wonder voltrekt van het worden tot datgene wat nooit geweest is ('cultuurkind') en wat men alleen kan worden, omdat het tot de essentiële mogelijkheden van de mens behoort'. In de optiek van Langeveld heeft het onderwijs dus een belangrijk aandeel bij de vorming van het 'cultuurkind mens'.

Sinds die uitspraken van Langeveld is er veel veranderd. Zowel op school als in onze cultuur. De vraag naar het aandeel van de schoolopvoeding in het humaniseringsproces is evenwel nog steeds actueel. Volgens sommigen behoort het zelfs tot de taak van onderwijsgevendenden om leerlingen 'normen en waarden' bij te brengen. En volgens anderen worden de onderwijsgevendenden daarmee 'overvraagd' en kan van hen slechts verwacht worden dat zij een bijdrage leveren tot het waardenbewustzijn van de leerlingen (Vgl. Imelman, 1992). In de opvoedingswetenschap bestaan hierover geen eenduidige opvattingen. Tegelijkertijd wordt die wetenschap geconfronteerd met opvattingen in de samenleving die hun weerslag vinden in (onderwijs)politieke beleidsvorming. In wijsgerig opzicht wordt aan

de opvoedingswetenschap gevraagd of er een antropologische visie schuilgaat achter opvoedkundige adviezen. De vraag naar de *pedagogische antropologie* lijkt eveneens opnieuw actueel. Daaraan vasthakend, kan in breder verband de relatie worden gelegd met wijsgerige zienswijzen op de westerse cultuur.

We zullen daarom in de volgende paragraaf een korte, schematische uiteenzetting van de pedagogische antropologie geven. Voor het brede cultuurfilosofische verband staan we daarna wat uitvoeriger stil bij enige gedachten van Nietzsche. De keuze viel op Nietzsche omdat in de hedendaagse cultuurkritiek van het postmoderne differentie-denken vooral wordt voortgeborduurd op de fundamentele kritische analyse die Nietzsche - aan het eind van de negentiende eeuw - heeft gegeven van onze rationalistische Europese cultuur. In verband met de eerdergenoemde ethische vorming lijkt een stellingname ten opzichte van Nietsches opvatting over het *nihilisme* noodzakelijker dan ooit.

Deze overwegingen pogen geen aanzet te geven tot een 'Nietzscheaanse' of 'post-moderne pedagogiek'. Nietzsche was geen pedagoog en zijn tegenwoordige (Franse) erfgenamen zijn dat evenmin. Het kan in dit verband slechts gaan om het aangeven van enkele filosofische omgevingsvariabelen waarmee de huidige pedagogische theorievorming wordt geconfronteerd.

## 2. *Pedagogische antropologie*

Dat mensen zich kenmerken door 'openheid' betekent niet dat in de opvoeding alles maar moet kunnen. De pedagogiek heeft zich vanouds beziggehouden met opvattingen over 'de' mens, vooral voor zover die van belang zijn voor het opvoedkundig denken en het 'juiste' opvoedkundige handelen. Zo is er een aantal aspecten van mens-zijn dat in de pedagogiek telkens weer terugkomt en steeds opnieuw doordacht moet worden:

### a. *De mens gezien als geestelijk wezen*

In de westerse denktraditie wordt de mens allereerst opgevat als *handelend* wezen: als een individu dat met zijn verstand inzicht tracht te krijgen in de hem omringende wereld en vervolgens in vrijheid beslissingen neemt en handelt. De mens wordt voorgesteld als een subject dat in *vrijheid* zijn eigen positie kiest en zijn eigen handelwijze bepaalt (Zdarzil, 1997).

Hij is een *verstandelijk* wezen omdat hij als individu in vrijheid handelt op grond van zelf verworven kennis en inzichten. De mens is daarmee gekenschetst als *geestelijk wezen*. Gedrag wordt - volgens deze zienswijze - pas 'menselijk' wanneer er sprake is van een koppeling tussen denken en handelen. Reflecterend handelen maakt gebruik van onderscheidingscriteria als juist en onjuist, waar en onwaar. Keuzes worden gemaakt op grond van overwegingen waarbij argumenten worden afgewogen. Er kan achteraf door anderen gevraagd worden om rekenschap af te leggen. Mensen worden geacht 'verantwoord' te handelen. Het gedrag wordt 'toerekenbaar'.

In de Nederlandse pedagogische traditie is deze mensopvatting, bijvoorbeeld, herkenbaar bij Langeveld in zijn omschrijving van het opvoedingsdoel als 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' en bij Imelman in zijn triadische opvoedingsmodel waarin de opvoeder 'kennis-verantwoordend inleidt' en het kind 'kennis-verantwoording vragend leert' (Vgl. de *Pädagogik des Neukantianismus* in: Lassahn, 1976:p.100; Hufnagel, 1988).

### b. *De mens opgevat als natuurlijk wezen*

De vrijheid van de mens als handelend wezen wordt begrensd door wat vóórgegeven is en waarop hij geen invloed kan uitoefenen, de *natuur*. Natuurlijke krachten kunnen weliswaar gedeeltelijk voor zelfgekozen doelen worden benut, maar kunnen voor het wetmatige deel niet worden veranderd. De mens is in dit opzicht een *natuurlijk wezen*. De pedagogische antropologie probeert in dit verband aangeboren gedragspatronen te ontdekken waardoor de mate van 'opvoedbaarheid' beter kan worden aangegeven.

Om de biotische fundamenteën van menselijk gedrag te kunnen vaststellen zijn ook de uitkomsten van de ethologie (vergelijking tussen dierlijk en menselijk gedrag) van belang. Bevindingen bij dieren zijn - volgens ethologen - weliswaar niet direct overdraagbaar op mensen, maar kunnen wel helpen om biotisch verankerde gedragspatronen bij mensen op het spoor te komen (Wickler, 1970). Zo heeft het beroemde onderzoek van Harlow bij apen met betrekking tot hospitalisme de aanstoot gegeven tot veel ontwikkelingspsychologisch onderzoek bij mensen waarin de invloed bestudeerd wordt van de vroegkinderlijke ervaringen op het latere (sociale) leven.

### *c. De mens opgevat als cultuurwezen*

In het proces van zelfverwerkelijking laat de mens zich niet alleen kennen als *geestelijk* en *natuurlijk* wezen, maar ook als een wezen dat nauw verbonden is met de *cultuur* waarin hij opgroeit. Het proces van volwassenwording bestaat voor een belangrijk deel uit cultuurverwerving. Om deel te kunnen nemen aan de cultuur is kennis vereist en moeten vaardigheden worden aangeleerd. De school is bij uitstek de plaats waar deze culturoverdracht plaatsvindt. En aangezien cultuur geen statisch gegeven is, kan de school dat ook niet zijn: de school maakt deel uit van een voortdurend in beweging zijnde cultuur-historische context. De school anno nu, heeft - bijvoorbeeld - te maken met de problematiek van migrantenkinderen en met de intrede van de computer. De school houdt tot taak om kinderen te helpen bij de aanpassing bij en inpassing in het maatschappelijke leven. En wanneer Langeveld spreekt over 'scholen maken mensen' bedoelt hij vooral dit aspect van de menselijke zelfverwerkelijking.

Het bovenstaande overzichtje kan gemakkelijk worden geïllustreerd met allerlei antropologische inzichten van bekende pedagogen. Zo kan, bijvoorbeeld, gewezen worden op Pestalozzi. Hij heeft eveneens over de bovenstaande aspecten van het mens-zijn en hun betekenis voor de opvoeding gesproken. Bekend is zijn uitspraak dat de mens tegelijkertijd functioneert als *Werk der Natur* (als resultaat van natuurinvloeden), *Werk der Kultur / Werk seines Geschlechts* (als product van cultuur-historische invloeden) en als *Werk seiner selbst* (als product van zelfopvoeding en persoonlijke keuzes).

Wanneer het om het eerste gezichtspunt - de mens als geestelijk wezen - gaat, wordt regelmatig opgemerkt dat veel hedendaagse mensen moeite hebben met het onderkennen van 'zin' in hun leven en van zingerichte samenhangen in de wereld om hen heen. Ook in dit verband worden antropologische hoofdaccenten gelegd. Zo concludeert Theo de Boer in zijn studie *Pleidooi voor interpretatie* (1997) dat de mens in feite wordt bewogen door twee verlangens: het verlangen naar *zijn* en het verlangen naar *zin* (De Boer, 1997). Wanneer zijn bevinding juist is en veel mensen inderdaad lijden aan een onvermogen tot zingeven, doet zich een probleem voor. Is er sprake van nihilisme?

Wanneer de term nihilisme zo ruim wordt omschreven als "het verdwijnen van het geloof in de 'zin' van de werkelijkheid als geheel" (Beerling, 1977, p.38) dan is die vraag gerechtvaardigd. Wanneer nihilisme wordt omschreven als "het algehele verval, de algehele

verwarring en tenslotte de algehele verdwijning van de overgeleverde waarden" (Beerling, p.38-39) dan zijn we bij Nietzsche aangeland en is het antwoord minder eenvoudig.

In opvoedkundig verband maakt men zich reeds geruime tijd zorgen over de morele ontwikkeling van kinderen. En worden er (terecht of ten onrechte) claims gelegd bij de schoolopvoeding. Oude antwoorden - hoe waardevol ook - op de vraag naar die pedagogische opdracht van de school zijn ontoereikend voor de hierboven geschetste bredere problematiek. Zo beklemtoont Pestalozzi - rond 1800 - dat het niet alleen moet gaan om scholen waar de kinderen leren lezen, schrijven en rekenen, maar in de eerste plaats om 'scholen voor *mensen*', waarin het onderwijs rekening houdt met de héle menselijke zijnswijze. En Langeveld legt - in 1960 - de nadruk op de 'gezamenlijkheid' in de pedagogische situatie en het 'voorbeeld' van de opvoeder-onderwijsgevende:

"De volwassene past geen voorschriften of leerstellingen toe. Hij lééft de waarden, hij is ze, existentieel gezien. Dat betekent tegenover het kind: uitnodiging, aansporing tot mede-deelhebben aan hetzelfde. En dat noemt men gewoonlijk 'opvoeding'" (Langeveld, 1969, p.36).

### 3. Nietzsches cultuurkritiek en mensvisie

Voordat we ons tot Nietzsche wenden, maken we eerst nog de volgende opmerkingen. Nietzsches filosofie is geen 'streng wetenschap'. Volgens sommigen hebben we hier zelfs helemaal niet te maken met filosofie of wetenschap. Volgens Wilamowitz, één van zijn studenten, was Professor Nietzsche een dilettant, die niet thuishoorde achter de kathedraal, want hij nam met anekdotes ter staving van zijn stoutmoedige hypothesen evenveel genoegen als met vaststaande feiten (Beerling, p.27).

Als Nietzsche navolging kreeg, werd hij dikwijls 'als vriend' gelezen. In de literatuurgeschiedenis kennen we in dit verband de uitspraken van Menno ter Braak die zich rechtsreeks aangesproken voelde: "Voor mij is Nietzsche geweest wat Schopenhauer voor Nietzsche was; '... ich verstand ihn, alsob er für mich geschrieben hätte'" (Ter Braak, 1933) En: "Nietzsches polemische heftigheid is een symptoom van de *stijl-voor-vrienden* zo goed als zijn afkeer van ieder wetenschappelijke bewijsbaarheid; men doet immers zijn vrienden tekort, als men hun de volle scherpte der woorden onthoudt, men doet hun evenzeer tekort, als men hun een aantal argumenten voorcijfert met de pedanterie van de schoolmeester." (Ter Braak, p.87).

Zijn uitspraken hebben - mede door zijn stijl - zeer uiteenlopende interpretaties opgeleverd. Bekend is in dit verband zijn zicht op de vrouw (zie hiervoor: De Martelaere, 1987/88). Om nog maar te zwijgen over de misvormingen van zijn werk door de nationaal-socialisten. Bij de volgende overwegingen hebben we ons grotendeels laten leiden door de studie van Beerling over Nietzsches cultuurkritiek.

#### a. Nietzsches verwijt aan het Christendom

Nietzsche verweet het Christendom dat het het leven waardeert uit een gezichtspunt dat niet ontleend is aan dit leven zelf. In plaats daarvan pleitte Nietzsche - overeenkomstig zijn naturalistische uitgangspunt - voor het hanteren van waarden en waarde-onderscheidingen die eigen zijn aan het menselijke (samen)leven. Predikaten als 'edel', 'goed' en 'rein' hebben in de natuurlijke samenleving - en dat is volgens Nietzsche onze oorsprong - een heel andere betekenis dan in de Christelijke levensvisie en in de door het Christendom beïnvloede culturele traditie.

In de natuur zijn het - volgens Nietzsche - de sterken en gezonden die 'edel' zijn. En 'goed' is de kwalificatie die de onderliggenden en maatschappelijk tekortgekomenen zichzelf

toekennen. Bij 'zedelijkheid' gaat het oorspronkelijk om gehoorzaamheid aan bepaalde zeden, gebruiken en instellingen die nuttig zijn voor een bepaalde gemeenschap. En met 'onzedelijkheid' hebben we te maken wanneer de overgeleverde conventies aan betekenis inboeten en niet meer worden nageleefd. De 'reine' was aanvankelijk iemand die zich waste, zich bepaalde spijzen ontzegde en niet met vieze vrouwen uit het lagere volk sliep (Nietzsche, GD, p.978). Nietzsche wilde zo in herinnering brengen dat ons ethisch handelen is voortgekomen uit deze oermentaliteit. En hij wilde het symboolgehalte van onze normenwereld ontmantelen.

Mensen en de menselijke samenleving worden rechtgedaan door ze te beoordelen met natuurlijke maatstaven. Het Christendom stelt de mens daarentegen onvervulbare eisen. De begrippen zonde, genade en verlossing ontwrichten de waarden die van nature gegeven zijn (zoals de 'Unschuld des Werdens', in: Nietzsche, GdM, p.777). Mensen komen daardoor in een afhankelijke, heteronome positie en moeten wel tekortschieten.

Desniettenstaande had Nietzsche grote bewondering en respect voor het diesseitige optreden van Jezus Christus. Hij wilde graag het volgende rechtzetten: "Das Wort schon 'Christentum' ist ein Mißverständnis, im Grunde gab es nur einen Christen, und der starb am Kreuz. Das 'Evangelium' starb am Kreuz." (Nietzsche, AC, p.1200) In het leven van Christus was alles echt, onmiddellijk en persoonlijk. Nietzsches ergernis richt zich tegen het Christendom dat spreekt over een hemelrijk als bovenaardse belofte voor de toekomst. In de mensconceptie van Nietzsche gaat het telkens om die concretisering. Niet het 'christelijke' of 'humane' als algemene begrippen, maar het 'christelijke' en het 'menselijke' als bijzondere uiting interesseert hem.

In zijn verwijten aan het Christendom raakt hij zo de kern van het Christelijke geloof. Daarin wordt juist onderscheid gemaakt tussen de wereld die in de macht is gekomen van vreemden, en Gods wereld. Omdat Christus niet uit deze wereld stamt, is zijn Rijk ook anders. Dat kan niet bereikt worden door ervoor te vechten (Joh.8:23; 17:14,16; 18:36). Gevraagd wordt daarentegen: vertrouwen, offerbereidheid, geloven dat alleen *het Lam* de zonden van de wereld wegdraagt (Joh 1:29). Dat is nu juist wat mensen 'irriteert'. Het is voor Joden een ergernis en voor niet-Joden een dwaasheid (1 Kor.1:23). En daarom wordt Christus door de wereld gehaat (Bijlsma 1978, p.129). Nietzsche is in zijn kritiek dus duidelijk iemand die zich 'ergert' en spreekt van 'dwaasheid'.

Hoewel Nietzsche bewondering had voor het persoonlijke optreden van Christus, moest hij niets hebben van de heilsverwachting. Integendeel: de historisch-chronologische benadering van het Christendom waarin de mensheid een bovenaardse belofte wordt voorgehouden, moest - volgens hem - worden gezien als een catastrofe in de wereldgeschiedenis. Die geschiedenis is te vaak beschouwd als groei naar een betere toekomst. Er is veeleer sprake van teleurstelling over het 'doel van het worden' (Nietzsche, NdA, p.677) uit allerlei geschiedfilosofische stelsels, waarvan het Christendom een voorbeeld is. Er is sprake van nihilisme: het geloof in de zin van de werkelijkheid als geheel is verdwenen. Het is zelfs mogelijk dat de mensheid aan haar eindpunt lager zal blijken te staan dan bij het begin. Aan het eind van de negentiende eeuw schreef hij in *Der Antichrist*: "Die Menschheit stellt nicht eine Entwicklung zum Besseren oder Stärkeren oder Höheren dar, in der Weise, wie das heute geglaubt wird. Der 'Fortschritt' ist bloß eine moderne Idee, das heißt eine falsche Idee. Der Europäer von heute bleibt in seinem Werte tief unter dem Europäer der Renaissance; ..." (Nietzsche, AC, p.1166).

Tegenover de voorstelling van de wordingsgeschiedenis van de mensheid als een langgerekt lineair proces dat uitkomt bij een doel (zoals in de Christelijke heilsgeschiedenis of in het vooruitgangsgeloof uit de tijd van de Verlichting), plaatste Nietzsche de gedachte van de *eeuwige terugkeer*: een eeuwig voortdurend scheppingsproces dat zich manifesteert in

herhalingen. De eeuwige kringloop van schepping en vernietiging is beïnvloedbaar door middel van een selectieproces.

In zijn kritiek op het Christendom gaat het vooral om de negatieve aspecten van de religie. Nietzsche had geen oog voor de opheffende kracht van de godsdienst. Hij zag slechts de neerdrukkende werking. Beerling merkt in dit verband op dat Nietzsche in de christen niets anders kan zien dan iemand die zichzelf prijsgeeft in de wereld door een krachteloos altruïsme, tegenover God door beaming van zijn absolute verworpenheid (Beerling, p.37). En: "Van een verschijnsel als het calvinistische voluntarisme (...) heeft hij geen flauw besef gehad" (Beerling, p.36). Het lijkt erop dat Nietzsches visie op de werking van het christendom op zijn minst eenzijdig is.

#### b. *Revisie van overgeleverde waarden*

In Nietzsches analyse van de verwording van de Europese cultuur beperkte hij zich niet tot kritiek op de in zijn ogen verderfelijke werking van het Christendom. Een andere hoofdbron van onze cultuur is te vinden in de Griekse Oudheid. Zijn kritiek richtte zich in dit verband op de doorwerking van Socrates. De westerse cultuur is vergiftigd door 'socratische'. Hiermee bedoelde hij het rationalistische karakter van het Europese denken. In Socrates zag Nietzsche de stamvader van het moralisme en de verantwoordelijke voor een eenzijdige, dialectische denktrant. En hij vraagt zich af "of er een rijk van wijsheid bestaat waaruit de logici zijn verbannen". Bij Socrates treffen we - volgens Nietzsche - het prototype aan van de antimystieke en a-musische rationalist, die de oorspronkelijke waarheid van de 'onbedorven Grieken' zou hebben omgebracht (Nietzsche, FW, p.205).

Als voorbereiding op een grondige wedergeboorte van de Europese cultuur zocht Nietzsche aansluiting bij het 'onbedorven Griekse' en het 'wezenlijk-Duitse'. Daarbij stelde hij zich een natuurlijke levenssfeer voor waarin evengoed irrationele elementen voorkomen: het ongestoorde, tot op zekere hoogte naïeve verband tussen mens en kosmos, mens en wereld, mens en werkelijkheid. Dat verband is verstoord door een eenzijdig rationele, theoretisch-beperkte benadering. Gecombineerd met de door het christendom tenietgedane vrije, individuele, scheppende vermogen van de mens, moest dat wel leiden tot nihilisme, door Nietzsche getypeerd als *cultuurcrisis* die overwonnen moet worden om te kunnen leiden tot een nieuw levensperspectief.

De overgeleverde waarden hebben - in deze nihilistische visie - hun betekenis verloren en moeten een nieuwe inhoud krijgen. Want 'God is dood' (Nietzsche, GDT), waarmee Nietzsche bedoelde: het verdwijnen van god als 'maximale projectie van het menselijke waarde-gevoel'. In God culmineerde die waarde-beleving en die god leeft voor de mens niet meer. Voor de noodzakelijke heroriëntatie op de overgeleverde waarden ('Umwertung') is het nodig dat de mens beseft dat hij nieuwe normen uit zichzelf moet ontwikkelen. Hij kan geen beroep meer doen op 'maatstaven van buitenaf'. Nietzsche stelde zich daarbij de 'onafhankelijke uit zichzelf scheppende enkeling' voor. Uit het leven zelf valt geen nieuwe waarde-orde of nieuw waarheidsbegrip af te lezen, hooguit een veelheid van menselijke waarheden. Dit pluralisme van waarheden hangt samen met de specifieke gezichtshoeken waaruit de werkelijkheid wordt geïnterpreteerd: een *perspectivistische* opvatting van waarheid. Het positivisme kent slechts *feiten* en verklaringen. De wetenschap moet volgens Nietzsche echter beseffen dat het steeds om *interpretaties* van de werkelijkheid gaat. De waarheid is daarmee aan een standpunt gebonden (bij dit 'Perspektivismus' merkt Nietzsche op: 'Soweit überhaupt das Wort 'Erkenntnis' Sinn hat ist die Welt erkennbar: aber sie ist anders *deutbar*, sie hat keinen Sinn hinter sich, sondern unzählige Sinne'; Nietzsche, NdA, p.903).

Nietzsche propageerde een werkelijkheid zonder verheven Ideeën, zonder idealiteit. Voorts, in wetenschappelijk opzicht: geen absolute waarheid en geen totaalconceptie van wetenschap; in historisch opzicht: geen voorstelling van een totaalproces van het wereldgebeuren; in religieus-zedelijk opzicht: geen totaalsysteem van zingeving. Want dat alles miskent het open karakter van de werkelijkheid.

Deze nieuwe levenshouding leidt bij Nietzsche niet tot blijmoedigheid en harmonie. Wanneer over Nietzsches levensconceptie gesproken wordt, vallen vaak de termen 'tragisch' en 'pessimistisch' (zie bijv.: Decorte, 1987/99). Uiteindelijk is de werkelijkheid, waaronder de mens, een irrationeel geheel van tegenstellingen. Decorte vat dit als volgt samen: "Die werkelijkheid is een samenspel van toeval en noodzaak, van vele, kwantitatief en kwalitatief verschillende krachten, die elkaar nu eens versterken, dan weer bestrijden, en altijd ernaar streven hun macht uit te breiden. Kortom, ze is machtswil, fatum, eeuwige terugkeer. Cultuurfenomenen als kunst, wetenschap, moraal, religie, filosofie getuigen eveneens van de overal aanwezige machtswil. Ze drukken alle het menselijke pogen uit om greep te krijgen op het principieel onvatbare, om af te rekenen met de irrationele amorele werkelijkheid." (Decorte, p.54).

Het gedachtegoed van Nietzsche vormt mede de bodem waarop de hedendaagse *postmoderne differentiefilosofie* heeft voortgebouwd (Vgl. Habermas, 1985: '... Nietzsche als Drehscheibe'). Zo gaat het onder meer om gelijkgezinde kritiek op de modernistische vooruitgangsfilosofie: het modernisme pretendeert sinds de Verlichting vooruitgang te brengen dankzij rationele beheersing van de wereld, maar leidt tot onbeheersbare rampen, bijvoorbeeld in het milieu. Het postmodernisme staat daarentegen sceptisch tegenover elke theorie om de wereld te verbeteren. Het streeft naar onmiddellijke verbetering van de praktijk door aan te tonen hoe de rationalistische denkwijze alles wat van haar verschilt buitensluit en wegdrukt: het redeloze, het vrouwelijke, het lichamelijke, het primitieve, de natuur, kortom het Andere met een hoofdletter.

De differentiefilosofie bekritiseert in het bijzonder het *oorsprongs- of eenheidsdenken*, waarin gepoogd wordt om problemen vanuit één bepaalde invalshoek voorgoed en voor iedereen op te lossen (zie, bijv.: Kimmerle 1988; Thoomes 1990, p.11-16). Het traditionele denkschema gaat uit van een bepaalde 'identiteit' en bespreekt vervolgens overeenkomsten ('onverschillige verschillen') en tegenstellingen ('oppositieele verschillen'). De differentiefilosofie voegt in dit 'verschildenken' een derde mogelijkheid toe: de *niet-oppositieele verschillen*: entiteiten kunnen van elkaar verschillen zonder dat er sprake hoeft te zijn van een tegenstelling. Het denken beperkt zich zodoende niet meer tot de traditionele tegenstellingen man-vrouw, goed-kwaad, natuur-cultuur, et cetera, maar tracht door middel van wisselende perspectieven (Nietzsche) niet-oppositieele verschillen vast te stellen en als zodanig te waarderen. Er ontstaat zo een pluralisme van waarden-oriënteringen (Kimmerle tracht deze denktrant in te voeren voor zijn concept van 'interculturele filosofie'; zie hiervoor: Kimmerle 1995; 1997).

#### 4. Met welke vragen confronteert Nietzsche de opvoedingswetenschap?

Uit de cultuurkritiek van Nietzsche volgt geen nieuwe vorm van waardeneducatie. Dat behoort eveneens tot zijn tragiek. Want zijn 'agressieve pathos' wordt van het begin af aan begeleid door een hervormende behoefte (Beerling, p.14). En het nihilisme is door hem beschouwd als een doorgangsstadium, een crisis die zichzelf dialectisch kan overwinnen en tot een nieuw perspectief kan leiden. Dat nieuwe uitzicht heeft hij de mensheid echter niet

kunnen bieden. En dat speelt tot op zekere hoogte - 'l'histoire se répète' - de differentiefilosofen een eeuw later opnieuw parten. Er bestaan geen pasklare toepassingen. Nog afgezien van de opvatting dat filosofische modes niet moeten bepalen hoe er in de pedagogische praktijk gehandeld wordt! Toch zijn er verschillende vragen die in de opvoedingswetenschap ter harte kunnen worden genomen, zoals:

- Zijn de overgeleverde waarden in de westerse cultuur inderdaad inhoudsloos ('leeg') en daardoor ongeschikt om te worden overgedragen in het onderwijs? Wanneer we ervan uitgaan dat in de triadische structuur van het onderwijsleerproces de *leerinhouden* altijd centraal staan, zal opnieuw nagegaan moeten worden welke leerinhouden in verband met 'waardeneducatie' een rol kunnen (moeten) spelen.
- Hoe is de relatie tussen een perspectivistische ethiek en de praktijk van opvoeding en onderwijs?
- Is de samenleving overwegend rationeel ingesteld en heeft dat zijn weerslag in de wetenschap en in het onderwijs? ('socratische'). Is het bestaande onderwijs ingepast in een 'technologische monocultuur' die louter gericht is op beheersing en vooruitgang? Of is de huidige onderwijspraktijk via de Reformpedagogische beweging reeds indirect bijgestuurd door de cultuurkritische ideeën van Nietzsche en is een nieuwe toetsing niet nodig?
- In hoeverre is het (post-)Nietzscheaanse denken vruchtbaar voor een (onderwijs)pedagogische wetenschap? En in welke mate kunnen er (beredeneerde) grenzen worden gesteld aan de veelvuldigheid van perspectieven? Concreter: hoe kan worden voorkomen dat de wetenschap terechtkomt in een situatie van wildgroei van irrationalisme, of blijft steken in volstrekt vrijblijvend spelen en experimenteren, 'omdat alles kan' (Feyerabend). (zie bijv.: Von der Dunk, 1992, p.122).
- Wat heeft de school - als instelling voor cultuurverwerving - aan Nietzsches kritiek op het socratische? Uit zijn filosofie valt zeker geen leerplan af te leiden. Hooguit een pleidooi voor een open instelling van onderwijsgeevenden met aandacht voor het natuurlijke, het creatieve, de verwondering en het onconventionele. Volgens Richard Rorty (1998) maakt Nietzsche duidelijk dat de wetenschap niet kan volstaan met het (her)ordenen van bekend feitenmateriaal, maar eveneens op zoek moet gaan naar het 'ongekende' en 'onzegbare'. Een spel waarin steeds met dezelfde stukken over hetzelfde bord heen en weer wordt geschoven, werkt op den duur verlamdend. Een beschaving schrijft slechts dan voort wanneer sommige mensen zich af en toe zonderling, irrationeel en onhandelbaar gedragen. 'Was aber bleibet, stiften die Dichter' (Hölderlin).

#### *Verantwoording en referenties:*

Voor de bestudering van de bronteksten hebben we gebruik gemaakt van de uitgave van K. Schlechta: *Friedrich Nietzsche, Werke in drei Bänden*. München 1954-'65 (Lizenz-ausgabe, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997).

Elektronische informatie over Nietzsche is beschikbaar via de site van de *Friedrich Nietzsche Society* (verzorgd door Duncan Large, University of Wales Swansea):

<http://www.fns.org.uk>

#### **Literatuur**

Beerling, R.F. (1950). Nietzsche en de kritiek op de Europese cultuur. In: R.F. Beerling (1977). *Van Nietzsche tot Heidegger*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Bijlsma, R. (1978). *Bijbelse kernwoorden*. Kampen: Kok.

Boer, Th.de (1997). *Pleidooi voor interpretatie*. Amsterdam: Boom.



- Braak, Menno ter (1933). Nietzsche contra Freud. In: Menno ter Braak (1967), *Politicus zonder partij*. Amsterdam: G.A. van Oorschot.
- Decorte, J. (1987/88). De tragische levensconceptie bij de sofisten en bij Nietzsche. In: *Wijsgerig Perspectief*, 28, 51-56.
- Dunk, H.W. von der (1992). *Sprekend over identiteit en geschiedenis*. Utrecht/Amsterdam: Prometheus.
- Habermas, J. (1985). Eintritt in die Postmoderne: Nietzsche als Drehscheibe. In: J. Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
- Hölderlin, Fr. (1803-'06). 'Andenken'. In: Fr. Hölderlin, *Sämtliche Werke und Briefe*. Band I. Hrsg. von M. Knaupp (1998). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hufnagel, E. (1988). Kants pädagogische Theorie. In: *Kant-Studien*, 79, 43-56.
- Imelman, J.D. (1992). Wijsgerige pedagogiek in praktijk. Het praktische van wijsgerige pedagogiek. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 109-122.
- Kant, I. (1783). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. In: W. Weischedel (Hrsg.) (1998), *Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden*. Band VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kimmerle, H. (1988). *Derrida zur Einführung*. Hamburg: Ed. SOAK im Julius Verlag.
- Kimmerle, H. (1995). *Mazungumzo. Dialogen tussen Afrikaanse en Westerse filosofieën*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Kimmerle, H. (1997). Twintig jaar discussie over Afrikaanse filosofie. In: *Tijdschrift voor Filosofie*, 59, 183-185.
- Langeveld, M.J. (1960). *Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig: Georg Westerman Verlag. Nederlandse editie: M.J. Langeveld (1969, 2de druk), *Scholen maken mensen*. Purmerend: J. Muusses.
- Lassahn, R. (1976). *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Martelaere, P. de (1987/88). De waarheid over de vrouw. In: *Wijsgerig Perspectief*, 28, 183-184.
- Nietzsche, Fr. (1872). *Die Geburt der Tragödie* (GdT)  
In: *Werke I*, 7-134
- Nietzsche, Fr. (1887). *Zur Genealogie der Moral* (GdM)  
In: *Werke II*, 761-900
- Nietzsche, Fr. (1887). *Die Fröhliche Wissenschaft* (FW)  
In: *Werke II*, 7-274
- Nietzsche, Fr. (1888). *Der Antichrist* (AC)  
In: *Werke II*, 1161-1236
- Nietzsche, Fr. (1889). *Götzen-Dämmerung*. (GD)  
In: *Werke II*, 939-1034
- Nietzsche, Fr. (-). *Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre* (NdA)  
In: *Werke III*, 415-926
- Rorty, R. (1998). Das Pendel in Schwung halten. Beantwortung der Frage: Was ist Philosophie? Voordracht gehouden in Berlijn op 12 mei 1998 op uitnodiging van het Einstein-Forum Potsdam en de Berliner Festspiele. In: *Neue Zürcher Zeitung* van 15 augustus 1998.
- Stadler, P. (1988/1993). *Pestalozzi: geschichtliche Biographie*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung Verlag (2 dln).
- Thoomes, D.Th. (1990). *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Kampen: Kok.
- Wickler, W. (1970). *Antworten der Verhaltensforschung*. München: Kösel.

Zdarzil, H. (1997). Die pädagogische Frage nach dem Menschen. Thesen zur Pädagogischen Anthropologie. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 73, 405-414.

Gepubliceerd in: *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs (NTOVO)*, jrg. 15, nr. 2, 1999, pp. 120-130.

(Laatst gewijzigd op: 13 november 2012).