

## De Socratische Methode<sup>1</sup> (1922)

*[Inleiding. Geen filosofie, maar filosoferen onderwijzen.]*

Als trouwe leerling van Socrates en zijn grote navolger Plato kan ik maar moeilijk een rechtvaardiging vinden voor het aannemen van uw uitnodiging te spreken over de Socratische methode. De Socratische methode is u bekend als een methode van filosofieonderwijs. Maar zoals Plato zegt, het is met filosoferen anders gesteld dan met de overige leervakken: 'Het is niet in woorden te vatten, maar door langdurige, toegewijde, wetenschappelijke omgang met het onderwerp en een overeenkomstige vertrouwdheid ermee treedt het plotseling in de ziel te voorschijn, zoals een licht dat ontstoken wordt door een wegspringende vonk, en het voedt zich dan vanuit zichzelf.'<sup>2</sup>

Ik voel me daarom in dezelfde verlegenheid als bijvoorbeeld een violist, die op de vraag hoe hij het doet, dat vioolspelen, wel iets van zijn kunst kan demonstreren, maar niet in begrippen kan uiteenzetten hoe je begint te spelen.

De Socratische methode is namelijk niet de kunst om filosofie maar om filosoferen te onderwijzen, niet de kunst les te geven over filosofen, maar leerlingen tot filosofen te maken. Daarom zou ik, als ik van de Socratische methode een juiste voorstelling zou willen geven, mijn toespraak hier moeten afbreken en in plaats van een voordracht voor u te houden een filosofische vraag met u moeten behandelen volgens de Socratische methode. Maar wat zei Plato? Alleen '*langdurige, toegewijde omgang met het onderwerp*' kan het licht van de filosofische kennis ontsteken.

Vandaar dat ik - met het oog op de korte spanne tijds die mij ter beschikking staat - het er toch op wil wagen een schets van de Socratische methode te geven, en te proberen u door woorden iets te laten zien van haar zin en haar betekenis. De rechtvaardiging van dit compromis ligt in de beperking van mijn taak: ik zoek het doel van mijn uiteenzettingen enkel daarin dat ik u attent maak op deze vorm van onderwijs en daardoor bevorder dat zij tenminste de aandacht krijgt.

Ook al is het niet veel, wanneer men van de rede van de Grootinquisiteur in de roman van Dostojevski niets anders weet dan dat zij de meest briljante uiteenzetting is van een van de fundamentele ethische problemen, het betekent toch wel zoveel dat men voortaan eerder geneigd zal zijn deze rede met aandacht te lezen. En ook al is het niet veel, wanneer men bij het voormalig Natuurkundig Instituut hier in de Prinzenstrasse de gedenksteen bekijkt die verslag doet van de eerste

---

<sup>1</sup> Voordracht, gehouden op 11 december 1922 voor het Pedagogisch Genootschap in Göttingen.

<sup>2</sup> Plato, Brieven, VII, 341 c,d.

electrische telegraaf, uitgevonden door Gauss en Wilhelm Weber, welke diende om een verbinding te leggen tussen dit Instituut en de Sterrenwacht, het betekent toch in elk geval wel zoveel dat men voortaan de geschiedenis van deze uitvinding met wat meer respect zal nagaan. En zo hoop ik ook door de behandeling van mijn thema uw interesse te wekken voor de belangwekkende en in al haar eenvoud diepzinnige methode, die de naam draagt van de Atheense wijze aan wie we haar uitvinding te danken hebben.

Zij is als een van de stiefkinderen van de filosofie geminacht en verstoten, en alleen haar naam heeft stand gehouden naast haar meer geliefde, oudere zuster, die vleieriger is en makkelijker hanteerbaar, de dogmatische methode.

Misschien verdenkt u mij ervan dat ik persoonlijk een voorliefde koester voor de jongere van de twee zusters. En ik wil vrijuit bekennen dat ik inderdaad, hoe langer ik mij mag verheugen in de omgang met haar, steeds sterker wordt geboeid door haar bekoorlijkheid, zodat het mij werkelijk tot een ridderlijke plicht is geworden om haar, spoorloos verdwenen en voor dood verklaard als zij is, weer terug te voeren naar het leven en haar hier die ereplaats te bevechten die men tot nu toe heeft voorbehouden aan haar innerlijk dode en altijd maar weer pralerig opgesmukte verleidster van een zuster.

*[De filosofie hanteert nog altijd geen wetenschappelijke methode.]*

Maar laat mij eraan toevoegen - en ik hoop u dat vandaag ook te bewijzen -, dat ik niet door een blinde liefde wordt gedreven. Het is de innerlijke waarde die mij trekt naar degene die er qua uiterlijk zo slecht uitzie. Of wilt u soms beweren dat dit ongelukkige lot niet onverdiend kan zijn als je door de grote meerderheid der filosofen slechts geminacht wordt, en dat het daarom zinloos is haar kunstmatig nieuw leven te willen inblazen?

Ik wil mij hier niet beroepen op de algemene regel dat er in de geschiedenis geen geprestabiliseerde harmonie te vinden is tussen succes verdienen en succes hebben. Want een *methode* - als weg naar een doel - bezit ongetwijfeld een zeer belangrijke toetssteen in het al of niet hebben van succes.

Maar voor een rechtvaardige beoordeling moeten we hier eerst een vóórvraag stellen, namelijk de vraag of de wetenschap waar het over gaat dan al zo ver is voortgeschreden, dat daarbinnen over het algemeen ook gestreefd wordt de problemen langs een voorgeschreven weg op te lossen, met andere woorden dat men er algemeen geldige methoden erkent.

Deze vraag is in de wiskunde en de op haar steunende natuurwetenschappen al lang ten gunste van de methode beslist. Er is geen wiskundige die niet vertrouwd is met de progressieve methode en

die haar niet hanteert. Er is geen serieuze natuuronderzoeker die zich niet bedient van de inductieve methode. Ja, de methode geniet in deze wetenschappen een zo vanzelfsprekende en onbetwiste erkenning, dat de leerlingen die haar als richtsnoer gebruiken zich vaak nauwelijks bewust zijn van de zekere gang van hun onderzoekingen. Elke methodestrijd gaat hier alleen om de betrouwbaarheid en vruchtbaarheid van de methode. Wordt een methode niet gebruikt of behoudt men er alleen een historische belangstelling voor, dan is het vermoeden gerechtvaardigd dat zij het onderzoek niets meer te bieden heeft.

Heel anders echter is het in een wetenschap waar ieder nog het recht heeft zijn eigen regels en wetten op te stellen, waar methodische aanwijzingen van meet af aan beschouwd worden als louter tijdelijk- of individueel-bepaalde, slechts historisch te beoordelen onderzoekswijzen. De fortuin kan het daar dan wel zo plooiën dat een methode aanslaat en een tijdlang de richting van het werk bepaalt. Maar vergissingen, die elke wetenschappelijke verworvenheid begeleiden, worden hier niet gebruikt als aanzet om door gelijkgerichte inspanningen de gebreken te overwinnen. Zij worden tot constructiefouten bestempeld, die vervangen moeten worden door volkomen nieuwe constructies, welke dan overigens maar al te gauw hetzelfde lot is beschoren.

In dit beginstadium van ontwikkeling bevindt zich tegenwoordig nog datgene wat voor filosofische wetenschap doorgaat. Windelband, de erkende historicus van de filosofie, staat mij in dat oordeel terzijde. Hij verkondigt ons dat 'zelfs onder filosofen die gebruik maken van een bepaalde methode' - en dat doen ze lang niet allemaal - 'niet de minste overeenstemming bestaat over deze 'filosofische methode'.<sup>3</sup>

Deze vaststelling lijkt des te bedroevender, omdat hij vlak daarvoor moet toegeven dat voor het object van filosofische onderzoekingen niet eens een gelijkblijvend kenmerk kan worden vastgesteld.

Men vraagt zich bij dat alles af wat zulke filosofen eigenlijk nog vinden van hun wetenschap. Maar op zijn minst blijft in deze anarchistische toestand onbeslist, of de minachting die een filosofische leer ten deel valt op zich al haar gebrek aan wetenschappelijke waarde bewijst. Want hoe zou men kunnen hopen de wetenschappelijke waarde of onwaarde van een prestatie te kunnen beoordelen, wanneer de beoordelaars niet eens algemeen geldige wetenschappelijke criteria ter beschikking staan?

Bovendien, het is niet de veelvuldigheid van de *resultaten* die het de filosofen heeft bemoeilijkt een richtsnoer voor hun wetenschap op te stellen. Integendeel, de grote filosofische waarheden zijn in wezen van oudsher het gemeengoed van alle belangrijke denkers geweest. Hier was dus een gemeenschappelijk uitgangspunt gegeven. Maar de opgave de grondslagen van deze resultaten vast te stellen volgens eenduidige,

---

<sup>3</sup> Wilhelm Windelband: 'Präludien', p. 9. Freiburg en Tübingen, 1884.

willekeur uitsluitende regels, of zichzelf de methodische taak die hier ligt ook maar duidelijk en scherp te stellen, dat openlijke belang van de filosofie heeft nog zo weinig aandacht gekregen, dat we ons niet mogen verwonderen dat de inspanningen van enkelen om daarin een bevredigend resultaat te bereiken vergeefse moeite zijn gebleven.

*[Socrates en Kant hebben de filosofische methode ontwikkeld. Maar de meningen over Socrates zijn verdeeld. En Kant is niet begrepen.]*

Inderdaad: het levenswerk van een Socrates en een Kant, dat in dienst stond van deze methodische opgave, het heeft onmetelijke historische roem geoogst. Maar het is in zijn revolutionaire betekenis voor de opbouw van de filosofie als wetenschap onvruchtbaar en zonder uitwerking gebleven. Tweemaal in de geschiedenis van de filosofie bestond de kans de filosofie weg te leiden uit het stadium van blind rondtasten naar de zekere weg van de wetenschap. De eerste moedige poging heeft de oudheid bestraft met de dood. Socrates werd veroordeeld als bederver van de jeugd. De moderne tijd verwerpt de ketterdood. Zij heeft haar vonnis gevelde doordat zij - om nogmaals Windelbands woorden te gebruiken - 'boven Kant is uitgegaan'.<sup>4</sup>

Daarbij komt dat we voor een bepaling van de betekenis van deze beide mannen niet eens eerst een ingewikkelde interpretatie nodig hebben. Zij hebben zelf uitdrukkelijk en onophoudelijk benadrukt dat dit de zin was van hun inspanningen. Socrates heeft, zoals iedereen weet, geen systeem opgesteld. Hij heeft keer op keer zijn niet-weten toegegeven. Elke bewering trad hij tegemoet met de vraag te onderzoeken waarop haar waarheid gebaseerd is. Hij heeft, zoals het in de Apologie heet, zijn medeburgers 'uitgevraagd, op de proef gesteld en onder handen genomen'<sup>5</sup>, niet om hen een nieuwe waarheid te leren, maar alleen om hen de weg te wijzen waarop die gevonden kan worden.

Zijn ethische leer, voorzover deze naam eigenlijk van toepassing is op zijn onderzoekingen, is gebaseerd op de stelling dat de deugd valt te onderwijzen, of preciezer uitgedrukt: dat ethiek een wetenschap is. Hij heeft deze wetenschap niet opgebouwd omdat de vóórvraag: *Hoe* kom ik tot kennis over de deugd? hem niet losliet. Aan deze vóórvraag heeft hij vastgehouden. Het gebrek aan vruchtbare resultaten heeft hij met gelatenheid geaccepteerd, zonder sceptisch te worden over de juistheid van zijn methode, in de onwankelbare overtuiging dat hij ondanks alles met zijn vragen op de enig juiste weg was.

De gehele navolgende filosofie staat volkomen perplex tegenover dit gedenkwaardige feit - met als enige uitzondering Plato. Plato heeft de methode van Socrates overgenomen en eraan vastgehouden, ook nog toen zijn eigen onderzoekingen hem al lang boven de resultaten van zijn

---

<sup>4</sup> Ib., p. VI.

<sup>5</sup> Plato, Apologie, 29 d.

leermeester hadden uitgevoerd. Hij heeft haar overgenomen met al haar onvolkomenheden. Hij heeft haar niet ontdaan van haar zwakke en moeilijke kanten, en dat ongetwijfeld niet uit piëteit voor de nagedachtenis van zijn leermeester, maar omdat hij zelf die gebreken niet kon verhelpen. Hij werd geleid door het waarheidsgevoel, net als Socrates zelf. Hij, die de inhoud van de Socratische filosofie met zoveel verve naar zijn hand wist te zetten dat de filologen van de filosofie er nog steeds over twisten wat in Plato's leer nu Socratisch is en wat Platoons, - maar die deze verve in een huldiging transformeerde door al zijn ontdekkingen in de mond te leggen van zijn grote leermeester, - hij heeft hem de grootste hulde gebracht doordat hij deze ontdekkingen presenteerde in de ongepolijste, soms slepende, dan weer dwalende vorm van het Socratisch gesprek, aldus zijn eigen leer opzadelend met de fouten van zijn leermeester. Maar daardoor heeft hij tegelijk de nog ongeborgene schat veilig gesteld, en zo voor het nageslacht de mogelijkheid geschapen zich haar opnieuw toe te eigenen en haar rijkdom te onthullen.

Tevergeefs! Nu, na tweeduizend jaar, zijn de meningen over Socrates onzekerder en verdeelder dan ooit. Tegenover de mening van een kenner als Joël, dat Socrates 'de eerste en wellicht de laatste echte, *zuivere filosoof*<sup>6</sup> was, staat de mening van Heinrich Maier, die zegt 'dat men Socrates heeft bestempeld tot iets wat hij in ieder geval *niet* was, namelijk filosoof'.<sup>7</sup>

Deze verdeeldheid der meningen heeft haar wortels in de ontoereikendheid der kritiek. Deze kritiek slijpt haar scherpzinnigheid nog steeds aan de resultaten van de Socratische filosofie, resultaten die, aangezien zij niet zelfstandig zijn overgeleverd en misschien helemaal nooit door Socrates zijn vastgelegd, ten prooi blijven aan de meest tegenstrijdige interpretaties. Waar de kritiek echter de methode aanstipt richt ze haar lofprijzingen op trivialiteiten, of verlegt ze de waarde van de Socratische methode alleen naar de persoonlijkheid van Socrates, getuige het standpunt van Wilamowitz, in wiens 'Platon' we lezen: 'De Socratische methode is zonder Socrates niet meer dan wat zo'n pedagogiek inhoudt die van een begenadigd leider afkijkt hoe hij kucht en spuugt, deze zogenaamde methode in flessen bottelt en dan meent het levenswater uit te schenken.'<sup>8</sup>

Wanneer het levende, zich aan afzonderlijke problemen ontwikkelende filosoferen van Socrates geen navolgers heeft gevonden, is het niet verwonderlijk dat het waarheidsgehalte van de veel abstractere methodische onderzoeken van Kant niet is begrepen en geïntegreerd -

---

<sup>6</sup> Karl Joël, 'Geschichte der antiken Philosophie', Tübingen 1921, p. 770.

<sup>7</sup> Heinrich Maier, 'Sokrates', Tübingen 1913, p. 157.

<sup>8</sup> Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf, 'Platon', Berlin 1919, Bd. I, p. 108.

afgezien van de enkelingen die zijn leer verstonden en verder ontwikkelden, maar die op hun beurt door de overmacht van de tijdgeest volkomen naar de achtergrond zijn verdrongen en doodgezwegen.

Men heeft in de verste verte niet gezien dat de kritische methode van Kant een heropneming is van het Socratisch-Platoonse filosoferen. Men heeft de 'Kritik der reinen Vernunft' in het geheel niet beschouwd als 'tractaat over de methode', ofschoon de grondlegger zelf het volgens zijn eigen woorden zo opgevat wilde hebben.<sup>9</sup> Kant heeft naast dit tractaat over de methode een systeem opgebouwd. Hij heeft de uitgestrekte gebieden van de filosofie verrijkt met een overvloed aan resultaten. Om deze resultaten is de strijd ontbrand; maar de hoop op een bevredigende uitkomst was illusoir zolang men er niet toe overging de ontdekkingsweg te onderzoeken waarlangs Kant tot zijn resultaten was gekomen. Het dogmatisme bleef aan de macht, ja het triomfeerde sterker dan ooit in de vorming van willekeurige systemen, het een nog dwazer dan het andere, die de publieke belangstelling volledig vervreemdden van het nuchtere en kritische filosoferen uit Kants tijd. Wat er aan brokstukken uit Kants resultaten werd overgeplant op deze, voor hen vreemde bodem kon hier immers niet gedijen tot een gezond leven. Het hield zich alleen kunstmatig in leven dankzij de liefhebberij van de geschiedenis van de filosofie, die echter de filosofie verdringt.

Waarom, zo vraagt Kant, is het 'schandaal' niet verhoed 'waar zelfs het volk na kortere of langere tijd op moet stoten, door de twisten waarin metafysici ... zich zonder kritiek onvermijdelijk verwickelen'?<sup>10</sup>

*[Het doel van de wetenschappen. Verschil wiskunde, natuurwetenschappen en filosofie.]*

Het is duidelijk dat het doel van elke wetenschap is de oordelen, die zij omvat, te legitimeren door ze terug te voeren op algemenere beginselen, die op hun beurt gewaarborgd moeten worden, om dan uitgaande van deze grondbeginselen met behulp van logische gevolgtrekkingen het systeem van wetenschap op te bouwen. Deze opbouw van de wetenschappen, hoe moeilijk zij in haar details ook moge zijn, voltrekt zich principieel bij hen allemaal volgens dezelfde methode, die van het progressief redeneren. De eigenlijke methodische problemen liggen in elke wetenschap daar, waar een teruggaande beweging van het bijzondere naar het algemene moet worden voltrokken, waar het erom gaat zekerheid te krijgen over de hoogste beginselen, de meest algemene principes.

De schitterende ontwikkeling van de wiskundige wetenschap en haar algemeen aanvaarde voorsprong laten zich hieruit verklaren, dat haar hoogste beginselen - ik zie hier voorlopig af van het probleem van de

---

<sup>9</sup> Kant, 'Kritik der reinen Vernunft', Vorrede zur zweiten Auflage.

<sup>10</sup> T.a.p.

axiomatiek - zich makkelijk aan het bewustzijn aanbieden, dat zij aanschouwelijk helder en daardoor volledig duidelijk zijn, zo duidelijk dat - zoals onlangs Hilbert op deze plaats opmerkte - wiskundig inzicht iedereen dwingend kan worden bijgebracht. De wiskundige is niet eens genoodzaakt eerst kunstmatig de teruggaande beweging naar deze principes uit te voeren. Hij kan met willekeurig gevormde begrippen beginnen en, uitstijgend boven deze begripsvorming, rustig overgaan tot de vorming van oordelen, kortom, hij kan onmiddellijk systematisch en in die zin dogmatisch te werk gaan. Dat kan hij doen, omdat hij in de construeerbaarheid van de begrippen een criterium voor hun realiteit bezit, een veilig teken dat zijn theorie niet over louter ficties gaat.

Reeds de natuurwetenschappen genieten dit voordeel niet. De wetten die aan de natuurverschijnselen ten grondslag liggen, kunnen alleen achterhaald worden via de weg van de zogenaamde inductie. Maar aangezien deze uitgaat van de waarneming van feiten, de kennis waarvan zij in het experiment bevrijdt van toevalligheden, aangezien verder alle gebeurtenissen in ruimte en tijd als zodanig vatbaar zijn voor wiskundige berekening, en aangezien tenslotte de gevonden stellingen als ervaringsoordelen te controleren zijn door bevestigende of weerleggende ervaringen, hebben de natuurwetenschappen in nauwe verbinding met de wiskunde ook op hun beurt weten op te klimmen tot wetenschap. Waar deze aanspraak nog bestreden wordt, zoals in de biologie, gaat het om de vraag naar de metafysische vooronderstellingen binnen de inductieve wetenschappen, en daar wordt dan ook direct de verwarring zichtbaar die we overal aantreffen waar we het domein van de filosofie binnentreden.

De filosofie berust in haar grondbeginselen niet op duidelijke waarheden. De grondbeginselen zijn in haar veeleer het onduidelijkste, het onzekerste en het meest omstredene. Eenstemmigheid heerst alleen daar waar het om de concrete toepassing van deze beginselen gaat. Maar waar het erom gaat van het bijzondere geval van toepassing af te zien en de grondbeginselen uit hun verbinding met de ervaring los te maken, ze dus in volle abstractie op te stellen, daar verliest de zoekende de weg in de metafysische duisternis zolang niet het kunstmatige licht van de methode hem bijschijnt.

Onder deze omstandigheden zou men verwachten dat het probleem van de methode bij niemand zo voorop in de belangstelling zou staan als bij de filosoof. Maar we moeten bedenken dat de bovenstaande uiteenzetting op haar beurt al door een methodisch gezichtspunt is bepaald, doordat zij vóór alle eigenlijke filosofische speculatie de vraag opwerpt naar het wezen van filosofische kennis, en door deze voorvraag pas licht werpt op de problemen die de eigenlijke inhoud van de filosofie vormen.

*[De filosofische methode: regressieve abstractie.]*

Laten we een ogenblik pas op de plaats maken en ons eerst het begrip van de methode, dat ons hier bezighoudt, wat scherper voor ogen stellen. Wat moeten we ons eigenlijk voorstellen bij een methode die het denken der filosofen onder haar regels dwingt? Er is hier duidelijk sprake van iets anders dan alleen de denkgeregels van de logica. Want gehoorzaamheid aan de wetten der logica is een noodzakelijke vooronderstelling voor elke wetenschap, en het onderscheidende moment voor de filosofische methode kan er daarom niet in gevonden worden, dat zij zich bedient van de hulpmiddelen der logica. Dat zou betekenen dat we het vermogen dat zij bezit te nauw begrenzen. Nu mag men anderzijds de eisen aan haar niet te hoog opschroeven en iets van haar verwachten wat onmogelijk is, de inhoud van de filosofische kennis scheppend te vermeerderen.

Wat de filosofische methode tot stand moet brengen is niets anders dan die teruggaande beweging naar de principes zeker stellen, die zonder haar leidraad slechts een sprong in het duister zou zijn, waardoor we net als voorheen overgeleverd zouden blijven aan de willekeur.

Maar hoe zou men alleen al voldoende helderheid kunnen vinden voor de ontdekking van zo'n leidraad? Want in eerste instantie is hier toch niets duidelijk, behalve dan de oordelen die het individuele geval betreffen en waarvoor we genoeg hebben aan het concrete gebruik van het verstand, zoals het in elk ervaringsoordeel uit de wetenschap en het dagelijks leven gehanteerd wordt. Hoe zou er, wanneer men deze oordelen achter zich laat, ook maar enige oriëntering nog tot stand kunnen komen?

De moeilijkheid die hier aanwezig lijkt te zijn verdwijnt bij een kritisch onderzoek van deze ervaringsoordelen. In elk van deze oordelen ligt, naast de afzonderlijke gegevens zoals de waarneming die oplevert, in de vorm der beoordeling zelf bepaalde kennis verborgen, die alleen niet als zodanig apart wordt opgevat, en op basis waarvan wij juist dat principe waarnaar we op zoek zijn inderdaad al vooronderstellen en toepassen.

Om een triviaal voorbeeld te geven: Zouden wij hier over de betekenis van het metafysische substantie-begrip willen discussieren, dan zouden wij vermoedelijk in een uitzichtsloze strijd geraken, waarin de sceptici spoedig de overhand zouden kunnen krijgen. Maar wanneer aan het eind van onze discussie zo'n scepticus zijn jas, die hij bij aankomst naast de deur heeft opgehangen, daar niet meer terugvindt, zal hij bezwaarlijk in het verlies van zijn jas berusten vanwege het loutere feit dat dit vervelende verlies zijn filosofische twijfel aan de constantheid der substantie bevestigt. Net als ieder ander die iets zoekt wat hij verloren heeft veronderstelt hij, in zijn oordeel dat hem tot zoeken aanzet, de algemene waarheid dat een ding niet tot niets kan worden, en hij past



daarbij de metafysische stelling van de constantheid der substantie toe, zonder zich van de tegenspraak met zijn doctrine bewust te zijn.

Of: Wanneer we over de algemeengeldigheid van de rechtsidee zouden willen discussieren, dan zou ook deze discussie door hetzelfde lot getroffen kunnen worden, en door haar verloop weer gelijk lijken te geven aan de scepticus die de algemeengeldigheid van ethische waarheden bestrijdt. Maar wanneer deze scepticus vanavond in zijn krant leest dat de boeren nog steeds de aflevering van graan vertragen, om de conjunctuur van de graanmarkt uit te buiten, en dat daarom het brood binnenkort weer op de bon moet, dan zal hij niet snel geneigd zijn zijn verontwaardiging in te houden vanwege het idee dat voor producenten en consumenten geen gemeenschappelijk recht geldt. Hij veroordeelt woekeren net als ieder ander en bewijst daarmee, dat hij in feite de metafysische aanname van gelijkheid van aanspraak op behoeftebevrediging erkent, los van de voordelige of onvoordelige persoonlijke situatie.

Hetzelfde geldt voor alle andere ervaringsoordelen.

Stellen we de vraag naar de mogelijkheidsvoorwaarden van die oordelen, dan stoten we op algemenere beginselen, die de grondslag vormen voor het vellen van specifieke oordelen. Door een gegeven oordeel in zijn onderdelen uiteen te leggen gaan we terug naar de vooronderstellingen van dat oordeel. Wij gaan regressief te werk doordat we van de gevolgen opstijgen naar de grondslagen. Bij deze regressie abstraheren we van de toevallige feiten waarop een bepaald oordeel betrokken is, en halen door deze afzondering de oorspronkelijk onduidelijke vooronderstelling te voorschijn, waarop de beoordeling van het concrete geval is gebaseerd. De regressieve methode der abstractie, die ervoor dient de filosofische principes aan het licht te brengen, brengt dus geen nieuwe kennis tot stand, noch van feiten noch van wetten. Zij zet alleen door nadenken in heldere begrippen om wat als oorspronkelijk bezit in onze rede rustte en onduidelijk in elk afzonderlijk oordeel tot uiting kwam.

Maar het ziet eruit alsof deze uiteenzetting ons ver verwijderd heeft van ons eigenlijke thema, dat de methode van het filosofieonderwijs betreft.

Laten we daarom de draad opnemen. We hebben gevonden dat filosofie het geheel is van die algemene waarheden van de rede, die louter door denken duidelijk worden. Filosoferen is bijgevolg niets anders dan met behulp van het verstand deze abstracte waarheden van de rede isoleren en in algemene oordelen uitspreken.

*[Filosofieonderwijs kan alleen onderwijs in zelf denken zijn.]*

Wat volgt daaruit voor het filosofieonderwijs?

Die algemene waarheden kunnen, voorzover ze uitgesproken worden, aanhoord worden. Maar zij worden daarom nog geenszins ingezien. Ingezien kunnen zij alleen worden door degene die uitgaat van hun

toepassing in oordelen die hij zelf voelt, en die dan, door zelf de teruggaande beweging naar de vooronderstellingen van deze ervaringsoordelen te voltrekken, daarin zijn eigen vooronderstellingen herkent.

Daarom kan men filosofie, het geheel van deze filosofische principes, niet overdragen in het onderwijs zoals men bijvoorbeeld historische feiten kan overdragen, ja zoals zelfs meetkundige principes kunnen worden overgedragen. Historische feiten kunnen als zodanig helemaal niet worden ingezien. Er kan alleen kennis van worden genomen.

En de grondbeginselen van de *wiskunde* kunnen weliswaar worden ingezien, maar hun inzicht heeft niet de omweg nodig van de eigen, ontdekkende gedachtengang. Zij zijn onmiddellijk duidelijk, zodra de aandacht maar op hun inhoud wordt gericht. Wanneer een leraar daarom vooruitloopt op zelfstandig onderzoek van de leerling door die grondbeginselen uiteen te zetten, dan doet dat geen afbreuk aan hun duidelijkheid. De leerling *kan* het hier volgen, zelfs als hij de ontdekkingsweg naar hen toe niet zelf doorloopt. In hoeverre zulk onderricht zekerheid biedt dat de leerling *werkelijk* met begrip volgt, blijft overigens een aparte vraag.

Maar iemand die op deze manier filosofie onderwijst, behandelt haar als een wetenschap van feiten waarvan men kennis neemt. En dus geeft hij in het gunstigste geval in wezen alleen les in geschiedenis van de filosofie. Want wat hij overdraagt is niet de filosofische waarheid zelf, maar alleen het feit dat hij of iemand anders dit of dat voor een filosofische waarheid houdt. Aangezien hij er echter toch aanspraak op maakt daarmee filosofie te onderwijzen, bedriegt hij in wezen zichzelf en zijn leerlingen.

Wie werkelijk filosofisch inzicht tot stand wil brengen, kan alleen de kunst van het filosoferen willen onderwijzen. Hij kan zijn leerlingen er alleen toe aanzetten zelf de moeizame terugwaartse beweging te ondernemen, die de enige garantie vormt voor inzicht in de principes. Als er daarom zoiets als filosofieonderwijs kan bestaan, in welke vorm dan ook, dan kan het alleen onderwijs in het zelf denken zijn, preciezer: in de zelfstandige hantering van de kunst van het abstraheren. En zo begrijpen we nu mijn aanvankelijke bewering, dat de Socratische methode als filosofische onderwijsmethode de kunst is niet filosofie, maar filosoferen te leren. Maar we hebben al veel meer gewonnen. We weten tegelijk dat deze kunst, wil zij kans van slagen hebben, door de regels der regressieve methode moet worden geleid.

*[Gebreken in Socrates' manier van onderwijzen.]*

Maar we moeten nog de bijkomende vraag onderzoeken of deze enig juiste methode voor filosofieonderwijs met recht de naam Socratische draagt. Want wat ik hiervoor over de betekenis van Socrates heb gezegd

had alleen betrekking op het feit dat hij methodisch te werk ging. Nu staat het om te beginnen vast dat Socrates' manier van onderwijzen boordevol fouten zit. Iedere intelligente gymnasiast valt erover dat Socrates in de Platoonse dialogen op cruciale plekken monologen houdt, en dat de leerling bijna alleen maar een ja-zegger is, van wie men, zoals Fries opmerkt, niet eens altijd goed ziet hoe hij tot zijn 'Ja' komt.<sup>11</sup> En naast deze didactische gebreken zijn er bovendien ernstige filosofische fouten, zodat de afwijzende oordelen van de gesprekspartners veelvuldig onze instemming verwerven.

Maar om hier tot een beslissing over waarheid en vergissing, waarde en onwaarde te komen, moeten we Plato's beschrijving nog eens onder de loupe nemen. Niemand heeft met grotere objectiviteit en diepere mensenkennis Socrates' manier van onderwijzen en de uitwerking ervan op zijn leerlingen beoordeeld. Waar zich bij de lezer ook maar verzet begint te vormen tegen de wijdlopiegheid of spitsvondigheid van de gespreksvoering, tegen de eentonigheid van de afleidingen, tegen het gebrek aan resultaat van de woordenstrijd, daar steekt hetzelfde verzet ook al bij een van de gespreksdeelnemers de kop op. Met welk een vrijmoedigheid laat Plato de leerlingen niet hun ongenoegen, hun twijfel, hun verveeldheid uiten - ik hoef u maar te herinneren aan de beschimpingen van Calicles in de 'Gorgias'<sup>12</sup> - ja, Plato laat gesprekken afbreken omdat het geduld van de deelnemers op is, en de lezer is daarbij helemaal niet altijd geneigd op de hand van Socrates te zijn.

Maar wat onthult deze kritiek anders dan de soevereine zekerheid die Plato heeft ten aanzien van de methode van zijn leraar, ondanks al haar gebreken? Is er een sterker bewijs voor de overtuiging van de innerlijke waarde van iets dan het te beschrijven met al zijn onvolkomenheden, in het volste vertrouwen dat het de toets der kritiek zal doorstaan? Plato laat hier dezelfde houding zien tegenover het werk van zijn leraar als Alcibiades - in zijn bekende rede in het 'Symposion' - zegt te hebben tegenover diens persoon, als hij de lichamelijke plompe verschijning van Socrates contrasteert met zijn innerlijke wezen, om zijn edele persoonlijkheid nog des te beter te laten uitkomen door hem te vergelijken met de silenen die godenbeelden in hun innerlijk dragen.

*[Het gesprek als onderwijsvorm. Verschil tussen gesprek en schriftelijke neerslag.]*

Maar waarin ligt nu het positieve van Socrates' manier van doen? Waar vinden we daarin de aanzetten voor het onderwijs in de kunst van het filosoferen?

In ieder geval niet enkel in de overgang van de retoriek der sofisten naar de samenspraak met leerlingen, nog afgezien van het feit dat, zoals ik al

<sup>11</sup> Fries, 'Die Geschichte der Philosophie', Bd. I, p. 253. Halle 1837.

<sup>12</sup> Plato, 'Gorgias', bv. 482-c vv., 506-d.

zei, de vragen van Socrates meestal zeer suggestief zijn, vragen waarop hij niets anders terugkrijgt dan: 'Zonder twijfel, Socrates!' - 'Waarlijk, bij Zeus, zo is het! Hoe zou het anders zijn?'

Maar zelfs wanneer de onbeholpenheid en de eigen filosofische passie van Socrates de leerling meer ruimte hadden gelaten voor eigen activiteit, moeten we toch eerst de vraag stellen wat eigenlijk de diepere betekenis van het gesprek is in het filosofieonderwijs, en wat de toepassing ervan in de dialogen van Plato ons leert.

We vinden het gesprek als kunstvorm bij dichters in het drama en in de roman, en als onderwijsvorm gericht op kennisoverdracht. Begripsmatig kunnen deze vormen wel onderscheiden worden; maar in werkelijkheid stellen wij aan elk gesprek de eis van levendigheid, duidelijkheid en elegantie van dialoog, evenals de eis van stellingname voor waarheid, stelligheid en overtuigingskracht. Wij willen - ook al ligt het zwaartepunt telkens verschillend - in de kunstenaar de leraar en in de leraar de kunstenaar herkennen.

Nu moeten we hier echter nog onderscheid maken tussen de schriftelijke neerslag van een gesprek - ook al is dat de weergave van een werkelijk gesprek - en het gesprek dat levende mensen voeren.

Gesprekken die opgeschreven worden boeten hun oorspronkelijk leven in 'zoals een bloem in een blikken botaniseertrommel'. Wil het vastgelegde gesprek desondanks bevredigen, dan moet de atmosfeer vergeestelijkt en gereinigd worden, en moeten er hogere eisen aan gesteld worden. Dan kan er zulk zeldzaam en schitterend werk ontstaan als het gesprek van de Grootinquisiteur, dat hij met een zwijgende tegenstander voert, die hem zwijgend overwint.

Het gesprek als onderwijsvorm, echter, vereist zorg dragen voor contact met werkelijke mensen, omdat het anders zijn functie, voorbeeld en leersituatie te zijn, opgeeft. Maar het opvangen van de momentgebonden vorm van een werkelijk gesprek met al zijn onbestendigheden in de spiegel van een schriftelijke verslag, het midden houden tussen trouw aan alleen de woorden en alleen de zin van een gesprek, dat is een opgave die misschien wel vanuit didactisch oogpunt kan slagen, maar juist omdat zij een specifiek doel dient slechts zelden kan voldoen aan de eisen van vrije schoonheid. Daarom laat zij uiteindelijk bijna altijd een gespleten indruk achter. Ik ken in de literatuur slechts weinig leergesprekken waarbij deze disharmonie ook maar gedeeltelijk is opgeheven. Ik denk bijvoorbeeld aan enkele stukken uit de bekende drie gesprekken van Solowjeff, verder aan de Socratische dialoog waarmee de Amerikaanse socialist Bellamy zijn opvoedkundige roman 'Gelijkheid' inleidt, en niet in de laatste plaats aan de echt in Socratische geest geschreven gesprekken in August Niemann's roman 'Bakchen und Thyrsoträger'.

Maar naast de zojuist aangeduide moeilijkheid is er nog het fundamentele bezwaar, dat de schriftelijke weergave van de loop van een leergesprek grenst aan onzinnigheid. Want het verslag van het gesprek biedt zowel het probleem alsook de oplossing ervan, en daardoor overtreedt het tegenover de lezer de wet van zelfwerkzaamheid en eerlijkheid. Want het brengt, zoals Socrates in de *Phaedrus* zegt, de leerling 'alleen de schijn van wijsheid bij, niet de zaak zelf'<sup>13</sup>. Zinvol is zo'n verslag daarom alleen voor degene voor wie het een herinneringsbeeld is van zijn eigen geestelijke arbeid. Voor alle anderen werkt het als een belemmering tot inzicht, - zij worden verleid tot de onnozele mening dat, zoals Socrates verderop zegt, 'iets duidelijk en zeker zou kunnen worden door letters'<sup>14</sup>. Ook Plato spreekt over zijn eigen 'heilige schroom' voor een schriftelijke neerslag van zijn gedachten.<sup>15</sup>

'Het laat zich niet in woorden vatten. .. Een poging daartoe brengt de mensen helemaal geen voordeel, hooguit die enkelingen die met behulp van een kleine aanwijzing zelf al in staat zijn het te vinden; maar de anderen zouden erdoor, zeer tot schade van de zaak, vervuld worden deels met een misplaatste minachting voor de filosofie, deels met een volkomen overdreven en ijdel zelfbewustzijn, alsof ze in het bezit waren van wie weet wat voor hoge wijsheid'.<sup>16</sup> 'Als men op schriftelijke uitlatingen stoot, hetzij van een wetgever ter verduidelijking van wetten, hetzij van andere geschriften van wat voor aard dan ook, dan is deze opschrijverij' voor de auteur, 'ook wanneer hij zelf gewoonlijk een serieus iemand is, geen volle ernst geweest, zelfs al heeft het geschrevene onder alles wat van hem is de mooiste plaats gekregen. Maar heeft hij het werkelijk in volle ernst als geschrift gepubliceerd, dan hebben - misschien niet de goden, maar dan toch - sterfelijke mensen hem van al zijn verstand beroofd'.<sup>17</sup>

Deze tweespalt moeten we ons bewust blijven wanneer we in de Platoonse dialogen onderzoeken hoe Socrates zijn pedagogische taak heeft weten uit te voeren.

*[Dwingen tot vrijheid. Onderzoek van het dagelijks leven. Oorzaak van Socrates' mislukking.]*

Een algemeen erkend succes is, allereerst, dat hij door zijn vragen leerlingen ertoe brengt hun onwetendheid toe te geven, waarmee hij de wortel van het dogmatisme bij hen doorsnijdt.

---

<sup>13</sup> Plato, 'Phaedrus', 275-a.

<sup>14</sup> *Ib.*, 275-c.

<sup>15</sup> Plato, 'Brieven', 344-d.

<sup>16</sup> *Ib.*, 341-c, e.

<sup>17</sup> *Ib.*, 344-c.

In dit resultaat, dat inderdaad op geen enkele andere manier is *af te dwingen*, openbaart zich de zin van het gesprek als onderwijsvorm. Een aansporing tot zelf denken kan, vooral bij rijpere leerlingen, ook van een voordracht uitgaan. Maar hoe groot de stimulerende werking van zo'n aansporing ook mag zijn, *onweerstandbaar* is zij niet. Pas wanneer men genoodzaakt wordt zich uit te spreken, op elke strikvraag in te gaan en verantwoording af te leggen over de argumenten voor elke bewering, verandert de macht van die stimulans in een onweerstandbare dwang. Deze kunst, te *dwingen tot vrijheid*, is het eerste geheim van de Socratische methode.

Maar inderdaad ook pas het eerste. Want zij brengt de leerling er slechts toe zijn vooroordelen prijs te geven, zijn niet-weten in te zien, deze negatieve voorwaarde voor alle waarheid en elk zeker weten.

Vanuit dit hogere niveau van niet-weten, nu, leidt Socrates het gesprek in ieder geval niet in de richting van metafysische problemen. Elke poging van de leerling onmiddellijk daarnaar door te stoten blokkeert hij door de raad zich eerst eens duidelijk uit te spreken over het doen en laten van wevers, hoefsmeden en vrachtrijders. We herkennen in deze gespreksopbouw het filosofisch instinct voor de enig juiste methode: eerst de waarnemingen van het dagelijks leven onderzoeken op hun algemene vooronderstellingen, om zo van het zekere oordeel bij het minder zekere te komen.

Het is verbazingwekkend hoeveel onbegrip ook nu nog altijd deze eenvoudige methodische leidraad oproept. Zo wordt bijvoorbeeld beweerd dat het aanknopen bij kwesties uit het dagelijks leven een uitdrukking is van Socrates' praktische interesse in het wakker schudden van zijn medeburgers op zedelijk gebied. Nee, al was Socrates meer natuurfilosoof dan ethicus geweest, - hij zou zijn speculaties op precies dezelfde manier hebben ingeleid.

Evenmin begrijpt men de Socratische methode wanneer men in haar terugwaartse beweging van het bijzondere naar het algemene een *gevolgtrekking* ziet, en haar daarmee gelijkstelt aan de inductieve methode. Socrates is niet de uitvinder van de inductie, welke eer Aristoteles hem al toekent. Hij volgt in plaats daarvan de weg van abstractie, die alleen de kennis die wij reeds bezitten tot bewustzijn brengt. Had Aristoteles gelijk gehad met zijn interpretatie, dan hoefden we ons niet te verwonderen over het mislukken van Socrates' inspanningen. Want ethische principes zijn geen gevolgtrekkingen uit waarnemingsfeiten.

Inderdaad: in zijn uitvoering *is* Socrates mislukt. Want zo zeker als zijn waarheidsgevoel hem leidt zolang het om het begin van de abstractie gaat, zoveel verkeerde ideeën sluipen er in het vervolg in, waardoor een succesvol verloop van het gesprek bijna altijd wordt verijdeld.

Want bij het zich losmaken van de details van de waarneming richt Socrates zich, in zijn zoeken naar de algemenere waarheden, eenzijdig op de algemene kenmerken zoals we die in het begrip denken, en hij zet alles op alles deze begrippen door definities vast te leggen. Inderdaad: zonder begrippen geen inzicht in de algemene waarheden van de rede; maar begripsverhelderingen en uiteenzettingen over de onderlinge betrekkingen tussen begrippen zijn niet toereikend om de inhoud te vatten van de synthetische waarheden waar hij eigenlijk naar op zoek is. Wat Socrates vasthoudt op zijn onvruchtbare weg is een fout die pas bij Plato aanwijsbaar optreedt, en die de Platoonse Ideeënleer haar tweeslachtige, half mystisch half logicistisch karakter heeft verleend. Deze leer vooronderstelt dat de begrippen afbeeldingen zijn van de Ideeën, die het werkelijk zijnde vormen. En zo komt het dat de Socratisch-Platoonse dialogen in de verduidelijking van begrippen de hoogste trap van wetenschappelijke kennis zoeken.

*[Vertrouwen in eigen denken. Controle van gedachten. Wederherinnering en deductie.]*

Het is voor ons, in terugblik, niet moeilijk de fout te noemen die hier oorzaak is geweest van het afdwalen van de juiste weg, en die tot gevolg heeft gehad dat de voor de wetenschappelijke ontwikkeling van de metafysica vereiste verdere uitbouw van de abstractie is achtergebleven. Maar we zijn hier niet geïnteresseerd in het aanwijzen van gebreken. Het gaat er in plaats daarvan om in het qua systematiek onvolledige, met vergissingen opgezadelde eerste ontwerp van een filosofie die afstevent op kritische zelfbezinning, de stoutmoedige en zekere aanzetten vast te houden waarin de weg naar filosofische waarheid zich heeft geopend.

Socrates is de eerste die, gedragen door het vertrouwen in het vermogen van de menselijke geest om de filosofische waarheid in te zien, aan dit vertrouwen de overtuiging verbindt dat die waarheid ons niet ontsloten wordt door invallen of een externe leer, maar dat alleen stelselmatig, onophoudelijk nadenken in dezelfde richting ons uit het duister naar het licht voert.

Hierin ligt zijn filosofische grootheid. Zijn pedagogische grootheid ligt erin dat hij, wederom als eerste, leerlingen op deze weg van het zelf denken wijst en alleen door gedachten uit te wisselen een controle invoert om zelfverblindings tegen te gaan.

Houden we daaraan vast, dan blijft de Socratische methode ondanks al haar gebreken de enige methode voor filosofieonderwijs, zodat we moeten zeggen: filosofieonderwijs heeft niets te betekenen wanneer het zondigt tegen de methodische grondvoorwaarden van Socrates.

Wel moest de leer van de wederherinnering, waarvan de waarheid de eigenlijke en diepste reden vormt voor de mogelijkheid en de noodzakelijkheid van de Socratische methode, in de ontwikkeling van

filosofische kennis eerst bevrijd worden van de omstrengeling door de Platoonse mystiek. Deze bevrijding is na tweeduizend jaar geslaagd door de verworvenheden van de kritische filosofen Kant en Fries, die de regressieve methode der abstractie niet alleen haar voltooiing gaven, maar bovendien ook de resultaten der abstractie, die weliswaar als principes niet vatbaar zijn voor bewijs maar toch als oordelen nog om motivering blijven vragen, door de methode van de zogenaamde *deductie* zekerheid hebben gegeven.

In dit idee van deductie, die overigens pas bij Fries werkelijk gelukt is, heeft de leer van de wederherinnering haar opstanding beleefd. Ja, het is niet teveel gezegd, dat hier het Socratisch-Platoonse denken vanuit de profetisch-beeldende vorm, waartoe het in de handen van de beide Griekse wijzen beperkt bleef, is overgebracht naar de hechte en onwankelbaar verankerde vorm van wetenschap.

Inderdaad: als ik moet proberen enig idee te geven van de deductie, dit moeilijk inzichtelijk te maken meesterwerk van de filosofie, dan kan ik haar wezen niet pregnanter aanduiden dan door te zeggen: door haar wordt - in de meeste letterlijke zin - het Socratische voornemen ten uitvoer gebracht de niet-wetende zo te onderrichten dat men hem dwingt in te zien dat hij iets weet waarvan hij niet wist dat hij het weet.

*[De opvoedingsparadox: opvoeden tot zelfstandigheid.]*

Kant en Fries hebben aan het probleem van het filosofieonderwijs geen verdere aandacht besteed, op enkele verloren opmerkingen van algemenere pedagogische aard na. Maar bij de stand, die de filosofische wetenschap door de kritische filosofie tegenwoordig bereikt heeft in de overwinning van de methodische moeilijkheden die in haarzelf besloten liggen, is er geen dringender behoefte voor de kritische filosofie dan de revitalisering en verdere ontwikkeling van de Socratische methode, juist in haar betekenis voor het onderwijs. Moet het opnieuw tweeduizend jaar duren voor er weer zo'n geniale geest verschijnt die op eigen kracht de oude waarheid terugvindt? De wetenschap is erop aangewezen dat er steeds opnieuw filosofen worden opgeleid die tegelijk zelfstandig en geschoold zijn, en die het gevaar tegengaan dat de kritische filosofie ten prooi valt aan onbegrip, of dat zij wel in naam wordt verder ontwikkeld maar in werkelijkheid toch terugzinkt in de verstarring van het dogmatisme.

Met het oog op het grote belang van deze opgave doen we er goed aan nogmaals pas op de plaats te maken, om ons de moeilijkheid waarvoor we ons daardoor gesteld zien ten volle voor de geest te halen

De ontwikkeling van ons probleem heeft ons de diepere verbinding onthuld die er bestaat tussen de kritische filosofie en de Socratische methode, zodat we op grond daarvan het wezen van de Socratische methode kortweg bepaald hebben als de uitschakeling van dogmatisme



in het onderwijs, en dat betekent hier: het afzien van elk oordeel, welk dan ook, dat bedoeld is iemand iets te leren. Daarmee krijgen we pas werkelijk de volle diepte van het ons gestelde pedagogische probleem voor ogen. Men bedenke: hoe zou onderwijs, en dus iemand iets leren, eigenlijk mogelijk zijn wanneer elk oordeel dat bedoeld is om iemand iets te leren uit het onderwijs verbannen is?

Want *die* uitvlucht willen we toch niet accepteren, dat deze eis onmogelijk zo extreem bedoeld kan zijn, dat niet hier en daar tot hulp van de leerling een heimelijke wenk van de leraar geoorloofd zou zijn.

Hier moet men een eerlijke beslissing nemen: ofwel dogmaticus ofwel Socraticus.

Maar des te dringender wordt de vraag, hoe dan Socratisch onderwijs mogelijk is.

We zijn hier in wezen op het fundamentele probleem van de pedagogiek gestoten, dat in zijn algemene vorm uitloopt op de vraag: Hoe is opvoeding überhaupt mogelijk?

Inderdaad: Wanneer het doel van opvoeding redelijke zelfbepaling is, dat wil zeggen een toestand waarin de mens zich niet door inwerking van buitenaf laat bepalen, maar veeleer uit eigen inzicht oordeelt en handelt, - dan ontstaat de vraag hoe het mogelijk is door inwerking van buitenaf iemand er toe te brengen zich niet door inwerking van buitenaf te laten bepalen.

Deze paradox moeten we oplossen, of we moeten de taak van de opvoeding laten vallen.

*[Oplossing van de paradox: onderscheid tussen invloed en bepaling.]*

Om te beginnen moeten we dan vaststellen dat de menselijke geest in de natuur voortdurend aan inwerkingen van buitenaf is blootgesteld, ja, dat de geest zich zonder prikkels van buitenaf helemaal niet kan ontwikkelen. We stoten dus op de nog algemenere vraag: Is zelfbepaling van de geest te rijmen met het feit dat de geest in de natuur blootstaat aan inwerkingen van buitenaf?

Wat ons hier duidelijkheid kan verschaffen is het onderscheid tussen de twee betekenissen waarin hier sprake is van inwerking van buitenaf. Enerzijds kan inwerking van buitenaf betekenen: gewoon invloed van buitenaf, anderzijds ook: bepaling van buitenaf. En zo ook in het onderwijs: externe prikkel voor de geest enerzijds, en anderzijds: bepaling van de geest door hem vreemde oordelen te laten overnemen. Nu is het klaarblijkelijk geen tegenspraak dat de geest de kenoorzaak van de filosofische waarheid in zichzelf vindt, en dat het inzicht in deze waarheid onder invloed van externe prikkels in hem wordt opgewekt. Op grond van de oorspronkelijke onduidelijkheid van filosofische kennis is de geest zelfs op zulke prikkels van buitenaf aangewezen, wil die kennis in hem ooit duidelijk kunnen worden. Binnen de hierdoor bepaalde

grenzen is filosofie-onderwijs mogelijk. En het is zelfs vereist, om de leerling onafhankelijk te maken van de loutere gunst van het toeval.

Filosofieonderwijs vervult zijn opdracht wanneer het in de leerling de invloeden die het oplichten van filosofische kennis in de weg staan systematisch afzwakt, en die het bevorderen systematisch versterkt.

Zonder hier de vraag te beantwoorden welke invloeden hier allemaal in aanmerking komen, willen we in ieder geval dit ene punt vasthouden: dat een onvoorwaardelijk uit te schakelen invloed diegene is, die uitgaat van het oordeel van de leraar. Lukt het niet deze invloed uit te schakelen, dan is alle verdere moeite tevergeefs. De leraar heeft alles gedaan wat hij kan om het eigen oordeel van de leerling te voorkomen, door het aanbieden van een vooroordeel.

Hiermee zijn we op het punt gekomen dat we de opgave van de Socratische methode en de mogelijkheid deze te vervullen duidelijk zien. De rest moeten we overlaten aan het experiment en de overtuigingskracht daarvan.

*[De uitvoering. Het gaat niet om resultaten, maar om de methode.]*

Maar men zou zich toch vergissen in de moeilijkheid van de zaak als men niet verder zou willen nadenken over welke eisen aan zo'n experiment gesteld moeten worden om uit de resultaten ervan ook maar iets te kunnen concluderen over de vraag of ons doel al dan niet bereikbaar is.

Daarom zou ik, ofschoon ik uw geduld al lang op de proef heb gesteld, de zaak waarover we het hebben en daarmee ook u een slechte dienst bewijzen, als ik uw aandacht niet nog wat langer zou vasthouden bij de vraag naar de *uitvoering* van zo'n proef.

In het wezen van een inspannende en qua resultaat nog weinig erkende onderneming ligt het gevaar besloten, dat de deelnemers, eenmaal verstrikt in de zich ophopende moeilijkheden en onverwachte storingen van het werk, hun voornemen berouwen, of op veranderingen en verlichtingen van de methode zinnen, - wensen die, aangezien zij slechts voortkomen uit een subjectief onbehagen, de objectieve bedoeling van de onderneming kunnen ondermijnen en volkomen vrijdelen. Daarom is het raadzaam, zich voorzover mogelijk *van tevoren* de veelvuldige moeilijkheden te realiseren die zullen ontstaan, en met het oog op die moeilijkheden *tevorens* vast te leggen welke eisen er aan leraar en leerling gesteld worden, opdat de verwachtingen niet in een foute richting gaan.

Wanneer we vasthouden dat het in filosofisch onderwijs niet gaat om het opstapelen van oplossingen of het verzamelen van resultaten, maar slechts om het leren kennen van de *methode* van oplossing, dan zien we direct dat de taak van een leraar niet die van een leider kan zijn, in de zin dat hij zijn medewerkers behoedt voor dwaalwegen en voor ongevallen; noch in de zin dat hij voorop gaat, en de medewerkers slechts volgen - in

de verwachting dat het hen daardoor mogelijk wordt gemaakt dezelfde weg in de toekomst alleen te vinden. Nee, hier hangt alles van de kunst af, de leerlingen *van meet af aan* op eigen benen te zetten, hen te leren *zelf* voort te gaan zonder dat ze daarom *alleen* gaan, en deze zelfstandigheid zo te ontwikkelen, dat zij het op een dag aandurven alleen te gaan, doordat ze de aandacht van de leraar voor hun eigen aandacht inwisselen.

Bij de aanwijzingen die ik nu wil geven moet ik u toestemming vragen af en toe voorbeelden uit mijn eigen ervaring erbij te betrekken, zoals ik die als filosofieleraar in lange jaren verzameld heb, aangezien ervaringen van anderen mij helaas niet ter beschikking staan.

Ik wil eerst over de eisen aan de leraar spreken, daarna overgaan tot de eisen aan de leerling.

*[Eisen aan de leraar: niet vragen, niet antwoorden. Selectie van vragen en antwoorden.]*

Toen een van mijn leerlingen een keer een Socratisch geleide oefening wilde beschrijven, liet hij in zijn verhaal nu eens de leerling, dan weer de leraar antwoorden. Pas mijn verbaasde vraag: "Heb je mij al ooit 'ja' of 'nee' horen zeggen?" bracht hem met een schok van zijn idee af. Trasymachos had dit punt beter begrepen, toen hij - in Plato's "Staat" - Socrates toeriep: "Bij Heracles. .. Ik wist het wel .., dat ge niet zoudt willen antwoorden!"<sup>18</sup> De leraar die Socratisch onderwijst geeft geen antwoord. Maar hij stelt ook geen vragen. Preciezer: Hij stelt geen filosofische vragen, en wanneer zulke vragen aan hem gesteld worden geeft hij onder geen beding het verlangde antwoord. Hij zwijgt dus? Dat valt te bezien. In ieder geval hoort men in zo'n gesprek vaak de vertwijfelde uitroep aan het adres van de leraar: "Ik weet helemaal niet wat u wilt!" - waarop het antwoord volgt: "Ik?? Ik wil helemaal niets", wat zeker niet de verlossende informatie biedt. *Wat* doet de leraar dan? Hij brengt een vraag- en antwoordspel tussen de leerlingen op gang, bijvoorbeeld door de inleidende opmerking: "Heeft iemand een vraag?" Nu weet echter iedereen, met Kant, dat het "al een groot en noodzakelijk bewijs van wijsheid of inzicht is, te weten wat men verstandigerwijze moet vragen".<sup>19</sup> Wat gebeurt er bij ongerijmde vragen, of wanneer er helemaal geen vraag komt? Wat gebeurt er wanneer niemand antwoordt? U ziet, van begin af aan treedt de moeilijkheid aan het licht de leerling uit zichzelf tot activiteit te brengen, en daarmee tevens de verzoeking voor de leraar de draad van Ariadne uit te werpen. Maar van begin af aan, ja juist aan het begin, moet de leraar standvastig zijn. Wie zich tot de filosofie richt en geen enkele vraag aan haar heeft, - wat moet men

<sup>18</sup> Plato, 'De Staat', I, 337-a.

<sup>19</sup> Kant, 'Kritik der reinen Vernunft', Transzendente Logik, Einleitung III. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 102.

verwachten van de kracht van zo iemand om met volharding haar ingewikkelde en fundamentele vragen uit te zoeken?

Wat doet de leraar dus als er geen vragen gesteld worden? Hij wacht, - tot de vragen verschijnen. Hoogstens spreekt hij het verzoek uit in de toekomst *vooraf* over vragen na te denken, om tijd te besparen. Maar hij kan niet omwille van tijdsbesparing de leerlingen de moeite van het vragen afnemen. Hij zou misschien hun ongeduld van dat moment sussen, maar daarvoor de prijs betalen het filosofische ongeduld, dat nog verwekt moet worden, in de kiem te smoren.

Komen er nu vragen - op zichzelf staande, aarzelende, goede en onzinnige -, hoe pakt de leraar ze dan aan, wat doet hij ermee? Hij lijkt het nu gemakkelijk te hebben, want de wet van de methode verbiedt hem antwoord te geven. Hij stelt de vragen ter discussie.

Allemaal? Gerijmde en ongerijmde?

Nee, dat niet. Hij laat alle vragen afvallen die te zachtjes worden uitgesproken. Verder al degene die in onsamenhangende zinnen worden geformuleerd. Hoe zouden moeilijke gedachten kunnen worden begrepen als ze in verminkte taal worden geuit?

Door het merkwaardige taalonderwijs in onze scholen valt daarmee al meer dan de helft van de vragen af. Van de overige zijn er veel warrig en onscherp. Soms lukt het een verheldering te bereiken door de tegenvraag: "Wat bedoel je met je woorden?" Zeer vaak lukt het niet omdat de steller van de vraag zichzelf niet begrijpt. De oefening loopt er daarom vanzelf op uit dat op de duidelijke, eenvoudige vragen wordt ingegaan, of dat de onduidelijke, wazige eerst worden verduidelijkt.

Het is met filosofische problemen niet zo gelukkig gesteld als met problemen uit de wiskunde, waarvan Hilbert zegt dat zij ons toeroepen: "Hier ben ik. Zoek de oplossing!" Het filosofische probleem ligt in het duister. Om het met een scherpe, duidelijke vraagstelling te lijf te kunnen gaan zijn heel wat pogingen en inspanningen vereist. Daarom zal het u niet verbazen dat een keer een heel semester ethiek feitelijk slechts deze ene vaststelling opleverde, dat de uitgangsvraag fout was geweest, de vraag namelijk: of het niet dom is moreel te handelen.

Nu zal de leider zeker niet elke gammele vraag aan zo'n langdurig onderzoek onderwerpen. Hij zal trachten zijn eigen inschatting van de vragen ten nutte te maken voor het verloop van het gesprek. Maar dat houdt alleen in dat hij leerzame vragen, of vragen die bij behandeling kenmerkende fouten aan het licht laten komen, op de voorgrond zal laten treden, door bijvoorbeeld aan zo'n vraag de vervolgvraag vast te knopen: "Wie heeft begrepen wat er zojuist is gezegd?" Daarin ligt geen vingerwijzing naar de bruikbaarheid noch naar de onbruikbaarheid van die vraag besloten, maar alleen de uitnodiging zich met haar bezig te houden en door vragen over en weer de zin ervan te achterhalen.

Maar hoe zit het nu met de antwoorden? Hoe wordt daar mee omgesprongen?

Om te beginnen geldt daarvoor hetzelfde als voor de vragen. Onbegrijpelijke antwoorden worden overgeslagen, om de leerling te leren zich aan te passen aan de eisen van een wetenschappelijk gesprek. Voor het overige worden de antwoorden eveneens door middel van tegenvragen onderzocht, zoals bijvoorbeeld deze:

"Wat heeft het antwoord met onze vraag te maken?"

of: "Op welk woord komt het je aan?"

of: "Wie heeft het gehoord?"

"Weet je zelf nog wat je zojuist gezegd hebt?"

"Over welke vraag hebben we het hier eigenlijk?"

Hoe eenvoudiger de vragen worden, des te meer vervliegt nu echter bij de ondervraagde de tegenwoordigheid van geest. Ontfermt zich dan een medelijdende ziel over de in het nauw gebrachte medeleerling, door hem tehulp te schieten met de verklaring: "Hij wilde eigenlijk zeggen: ...", dan wordt zulke hulp hardvochtig afgewezen met het verzoek de kunst van het gedachtenlezen achterwege te laten, en zich in plaats daarvan liever eens te bekommeren om de meer bescheiden kunst om datgene wat men wil zeggen ook werkelijk te zeggen.

*[De verwarring. Waarheid scheiden van overgenomen weten.]*

Uit het bovenstaande blijkt al dat de onderzoekingen helemaal niet gestaag verlopen. Vragen en antwoorden springen door elkaar. Sommigen begrijpen de ontwikkeling, anderen niet. Deze laatsten proberen dan door tastende tussenvragen de verbinding weer te herstellen. Maar de anderen streven ernaar zich in hun voortgang niet te laten ophouden. Zij negeren die vragen. Dan duiken er nieuwe vragen op, die op groter onbegrip duiden. Enkelen beginnen al te zwijgen. Hele groepen zwijgen. Daartussen heerst de onrust van vragen die steeds richtinglozer worden. Zelfs degenen die aanvankelijk nog zeker van zichzelf waren laten zich daardoor verwarren. Ook zij raken de draad kwijt. Ze weten niet hoe ze hem terug moeten vinden. Uiteindelijk weet niemand meer waar het gesprek naar toe moet.

De reeds bij Socrates beroemde verwarring is ingetreden. Iedereen zit er radeloos bij. Wat voor hen aanvankelijk zeker was is onzeker geworden. In plaats van duidelijkheid in hun voorstellingen te brengen, voelen ze zich beroofd van het vermogen ook maar iets door nadenken te verhelderen.

Ook dat laat de leraar allemaal toe?

"Het komt mij voor", zegt Meno in de gelijknamige dialoog tegen zijn leraar Socrates, "dat gij als twee druppels water lijkt op die platte zeevis, de sidderrog. Want ook die verlamt iedereen die in zijn buurt komt en

hem aanraakt. ... Want ik ben daadwerkelijk lamgeslagen, in ziel en tong, en ik weet niet wat ik moet antwoorden."<sup>20</sup>

En op het antwoord van Socrates: "Ik maak misschien de anderen radeloos, maar zelf ben ik helemaal radeloos", stelt Meno de beroemde vraag: "En op welke manier, Socrates, wilt ge dan iets onderzoeken waarvan ge helemaal niet weet wat het is?" Daarop volgt Socrates' beroemde antwoord: Doordat de ziel "in staat is zich te herinneren wat ze immers tevoren al wist".<sup>21</sup> We weten allemaal dat hier de Platoonse Ideeënleer doorklinkt, die de historische Socrates zelf niet heeft onderwezen. En toch zit in deze woorden de Socratische geest, de sterke geest van het zelfvertrouwen van de rede, de eerbied voor haar kracht zichzelf genoeg te zijn. Die geeft Socrates de rust om de zoekers naar waarheid te laten verdwalen en te laten struikelen. Ja, ze geeft hem de moed hen dwaalwegen op te sturen, om hun overtuigingen op de proef te stellen, om het louter overgenomen weten te scheiden van de waarheid, die alleen door eigen nadenken langzaam in ons tot helderheid rijpt. Hij is niet bang voor een bekentenis van het niet-weten; dat roept hij zelfs op. Maar hij wordt daarbij niet geleid door een sceptische manier van denken. Veeleer ziet hij in deze bekentenis de eerste trap naar diepere kennis. "Hij verbeeldt zich niet meer dat hij het weet. ... Is hij daarom nu niet beter af?" zegt hij van de slaaf die hij wiskunde onderwijst. "Nu zal hij met plezier het onderzoek voortzetten, als een niet-wetende".<sup>22</sup>

Dit is voor Socrates de toetssteen of iemand wijsheid begeert, dat hij het niet-weten begroet om tot een beter weten te kunnen komen. Meno's slaaf gaat door. Maar velen houden er mee op en krijgen er genoeg van als hun kennis versmaad wordt, als de eerste zelfstandige stappen hen niet vooruit brengen. De filosofieleraar die niet de moed heeft zijn leerlingen deze proef van verwarring en ontmoediging te laten ondergaan, berooft hen niet alleen van de mogelijkheid het uithoudingsvermogen te ontwikkelen dat een onderzoeker nodig heeft, maar hij misleidt hen ook over hun eigen kunnen en maakt hen oneerlijk tegenover zichzelf.

*[Verwijten aan de Socratische Methode. Belang van voorbeelden.]*

We herkennen nu ook één van de misvattingbronnen die tot de bekende onheuse oordelen over de Socratische methode leiden. Men beschuldigt haar van wat zij in feite alleen maar aan het licht brengt, en ook moet brengen, om de loutere mogelijkheid te scheppen serieus verder te kunnen werken. Zij maakt enkel het onheil duidelijk dat als gevolg van het dogmatisch onderwijs in de hoofden is aangericht.

---

<sup>20</sup> Plato, 'Meno', 80-a, b.

<sup>21</sup> Ib., 80-c, e, 81-c.

<sup>22</sup> Ib., 84-b.

Is het háár schuld dat zij zich met zulke primitieve zaken moet bezig houden als de vaststelling van de vraag waar men het over heeft, of de vaststelling van wat men over die vraag wilde zeggen? Voor het dogmatische onderwijs is het makkelijk genoeg naar hogere regionen op te stijgen. Aangezien de poging zich voor zichzelf verstaanbaar te maken daar geen rol speelt, bekoopt het zijn schijnsucces met een steeds dieper ingevreten onoprechtheid. Zodat men ook niet verwonderd hoeft te zijn dat de Socratische methode een vertwijfelde strijd om de eerlijkheid van denken en spreken moet voeren, alvorens zich op grotere opgaven te richten.

Ook dit verwijt moet zij op zich nemen: dat zij onfilosofisch genoeg is om zich op voorbeelden en feiten te orienteren.

Er is geen andere weg om de valstrikken der reflectie te leren kennen en vermijden dan in de *toepassing*, zelfs op het gevaar af telkens slechts door schade en schande wijs te worden. Het heeft geen zin aan het eigenlijke filosoferen een vooropleiding in de logica te laten vooraf gaan, in de hoop daardoor de filosoferenden dwaalwegen te besparen. Kennis van logische principes en redeneerregels, en zelfs het vermogen alle drogredenen met voorbeelden te illustreren, blijven altijd slechts een kunst in abstracto. Men leert nog geen logisch denken doordat men, geheel conform de regels der syllogistiek, tot de sterfelijkheid van Gaius heeft leren concluderen. De toetsing van eigen oordelen, hun subsumptie onder de wetten der logica valt onder de oordeelskracht en helemaal niet onder de logica. De oordeelskracht, zei Kant, moet, als zijnde het vermogen zich van bepaalde regels te bedienen, "vanuit de leerling zelf komen, en geen enkele regel die men hem met het oog daarop zou willen voorschrijven, is gevrijwaard tegen misbruik wanneer zo'n natuurlijke aanleg ontbreekt".<sup>23</sup>

Daarom moet deze natuurlijke aanleg, waar hij zwak is, gesterkt worden. Maar hij kan alleen gesterkt worden door te oefenen.

Wanneer daarom onze leider de verstarring der leerlingen opheft door hen te verzoeken de oorspronkelijke vraag weer aan te pakken, en aldus de weg terug naar het uitgangspunt wordt ingeslagen, moet de leerling elke afzonderlijke stap die hij gezet heeft kritisch beoordelen, de oorzaken van fouten er aan bestuderen en zijn eigen logica-opleiding uitwerken. De logische wetten die ontleend zijn aan de eigen ervaring behouden een levendige samenhang met het geheel van oordelen dat zij moeten beheersen. Bovendien, doordat de dialectiek telkens alleen als hulpmiddel wordt ingevoerd - zij het ook een onontbeerlijk hulpmiddel - wordt voorkomen dat haar, zoals in de scholastiek, een overwaardering ten deel valt, die elk nog zo onbelangrijk metafysisch probleem goed

---

<sup>23</sup> Kant, 'Kritik der reinen Vernunft', Transzendente Analytik, Tweede Boek, Inleiding. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 185.

genoeg maakt om er de logische scherpzinnigheid aan te slijpen. Het uit elkaar halen van filosofische disciplines, met het doel de moeilijkheden van het onderwijs door afzonderlijke behandeling te verkleinen, zou daarom meer zijn dan louter tijdverlies. Er moeten andere wegen worden gevonden om te voldoen aan het pedagogische principe 'van makkelijk naar moeilijker'.

Welbeschouwd levert deze vraag ons geen probleem meer op.

*[Belang van concreetheid. Geen voorbarige definities.]*

Als er überhaupt zoiets als een filosofische onderzoeksmethode is, dan moet zij - dat is immers het wezen ervan - een doelmatige aanwijzing bevatten voor het stapsgewijs oplossen van problemen. Welnu, het kan alleen dáárom gaan, de leerling zelf de weg van de regressieve methode te laten bewandelen. Vandaar dat dan het eerste is, de leerling vaste voet te laten zetten op de bodem der ervaring, wat overigens moeilijker is dan een onbevangen beoordelaar zou denken. Want de filosofie-adept heeft nergens zo'n hekel aan als aan het concrete gebruik van zijn verstand, aan een gebruik dat gericht is op de beoordeling van feiten en dat hem daardoor noodzaakt zich de lagere kennisinstrumenten van zijn vijf zintuigen te herinneren. Vraag iemand bij een filosofie-oefening: "Wat zie je op het bord?" - Je kunt er zeker van zijn dat hij zijn blik naar de grond laat zakken, en na een herhaling van de vraag: "Wat zie je *op het bord?*" zich een zin uit de keel wringt die begint met "als", waardoor hij te kennen geeft dat de wereld der feiten voor hem niet bestaat.

Eenzelfde minachting legt hij aan de dag wanneer hij het verzoek krijgt een voorbeeld te noemen. Onmiddellijk dwaalt hij af naar droomwerelden, of anders, wanneer men hem dwingt op deze planeet te blijven, naar de woestijn of het strand van de zee. Je vraagt je af of het onder filosofen werkelijk tot de meest kenmerkende ervaringen behoort te worden aangevallen door leeuwen of te worden gered van de verdrinkingsdood. De 'als-dan' zinnen, de fictieve voorbeelden en ook de voorbarige wens definities te geven zijn niet zozeer kenmerkend voor de onbevangen beginner als wel voor de filosofisch misvormde dilettant. En altijd is hij het, die door zijn schijnwijsheid de rustige en eenvoudige onderzoeksgang verstoort.

Ik herinner me een logica-oefening waar de wens om uit te gaan van algemene definities - in de veronderstelling dat men de bedoelde begrippen anders niet kon gebruiken - veel onvruchtbare moeite heeft opgeroepen. Er werd namelijk, ondanks mijn waarschuwingen, vastgehouden aan de als eerste opgeworpen vraag: 'Wat is een begrip?'

En het duurde dan ook niet lang, of na een vluchtige verwijzing naar het voorbeeld van het begrip lamp verscheen de 'algemene lamp', compleet met alle wezenskenmerken van alle afzonderlijke lampen. En er ontbrandde een heftige strijd om het existentiebewijs van deze, met alle



wezenskenmerken van alle afzonderlijke lampen uitgeruste lamp. Mijn bescheiden vraag of deze 'algemene lamp' met gas of electriciteit of met petroleum werd gestookt, bleef onbeantwoord, als zijnde filosofische bespreking onwaardig. Totdat vele uren later, juist door opnieuw de vraag naar de brandstof aan de orde te stellen, de existentie van de 'algemene lamp' ontkend moest worden. Men ontdekte namelijk dat verschillende soorten licht voor een en dezelfde lamp zijn uitgesloten - hoe algemeen zij ook moge zijn. Daarmee had men, op grond van toepassing, - onvermoed - het principe van tegenspraak ontdekt volgens de regressieve methode. Maar een definitie geven van het begrip 'begrip', dat bleef vergeefse moeite, zoals ook in de kring van Socrates definities bijna altijd mislukt zijn.

Mogen wij werkelijk aannemen dat zulke mislukkingen allemaal hun oorzaak vinden in omstandigheden die buiten de Socratische methode zelf zijn gelegen? Zou niet toch in haar wezen een beperking liggen, die het onmogelijk maakt diepere problemen de baas te worden?

*[Belang van wilskracht bij de leerling groter dan van geestkracht.]*

Maar alvorens hierover een uiteindelijk oordeel te vellen willen we nog stilstaan bij iets dat de toepassing der Socratische methode bemoeilijkt. Een omstandigheid die, hoezeer zij ook met het wezen der Socratische methode samenhangt, toch nog buiten haar ligt, en waar men rekening mee moet houden voordat men de methode zelf grenzen stelt.

Men heeft de zin der Socratische dialoog daarin gezocht, dat gemeenschappelijk nadenken de waarheid makkelijker tot bewustzijn brengt dan zwijgend gepeins. Daar zit duidelijk veel in. En toch wordt menigeen wantrouwig tegenover deze lofprijzing als hij bij een filosofisch debat de wirwar van vragen en antwoorden beluistert, en ondanks het bewaren van een uiterlijke discipline de rust mist die bij nadenken hoort. Het kan niet uitblijven dat de uitspraken van anderen als storend worden ervaren, hetzij omdat men zich door goede opmerkingen overvleugeld voelt, hetzij omdat men door slechte wordt afgeleid. Het kan niet uitblijven dat gezamenlijke arbeid op de duur een aanslag op de zenuwen wordt, waar dan ook nog eens de steeds hoger wordende eisen aan tact en persoonlijke verdraagzaamheid hun bijdrage aan leveren.

Deze storingen kunnen door de leider in verregaande mate onschadelijk worden gemaakt, doordat hij bijvoorbeeld alle van onbegrip getuigende antwoorden achter elkaar negeert, de juiste antwoorden met Socratische ironie in twijfel trekt, of een nerveuse onrust door een begrijpend woord tot ontspanning brengt. Maar zijn vermogen om harmonie in het gedachtenspel tot stand te brengen vindt zijn begrenzing daar, waar de bereidheid van de andere zijde ontbreekt om de gemeenschappelijke arbeid met kracht te bevorderen.

Men zou kunnen beweren dat de leerling door zijn nog onvolledige inzicht veel storingen niet vermijden kan; maar de hindernissen waar ik hier op doel liggen niet op intellectueel gebied, en dat is het juist wat ook de grootste kunst van de leraar een niet te overschrijden begrenzing stelt. Zijn vaardigheid de geestelijke discipline door te voeren kan alleen tot haar recht komen op basis van een wilsdiscipline van de kant van de leerling. Het mag u vreemd in de oren klinken - maar het is inderdaad zo -, dat men niet door geestelijke gaven tot filosoof wordt, maar door inspanningen van de wil.

Zeker, het filosoferen vereist bijzondere geestkracht. Maar wie zal deze opbrengen?

In ieder geval niet hij, die louter op zijn geestkracht vertrouwt. Hij zal onvermijdelijk murw worden, wanneer bij grondiger studie de moeilijkheden zich ophopen. Hij zal weliswaar, dankzij zijn intelligentie, die moeilijkheden nog inzien, zelfs heel duidelijk inzien. Maar de spankracht om zich steeds opnieuw weer aan de taak te wijden, eraan vast te houden tot bij het doel en niet te capituleren voor de ondermijnende twijfel - die spankracht is puur de kracht van een stalen wil; een kracht waarvan de vernuftige beuzelaar, de loutere dialecticus geen besef heeft. Diens geestelijk vuurwerk is voor de wetenschap uiteindelijk net zo onvruchtbaar als de geestelijke bothed die al voor de eerste hindernis terugwijkt. Het is geen toeval dat degenen die, in de geschiedenis van de filosofie, de dialectiek een beslissende stap verder hebben gebracht behalve onderzoeker ook filosoof waren, in de oorspronkelijke betekenis van het woord. Enkel en alleen omdat ze de wijsheid liefhadden waren zij in staat de 'talrijke moeilijkheden en de grote, daarvoor vereiste inspanning' op zich te nemen, waarover Plato in een brief spreekt, en waar hij verder zegt:

'Wanneer namelijk degene die dat hoort werkelijk een liefhebber van wijsheid is, wanneer hij innerlijk verwant is met haar en geroepen als een van God begenadigde zich met haar bezig te houden, dan gelooft hij dat hij een weg heeft leren kennen die naar een wonderbaarlijk land voert, en dat hij voortaan alle kracht moet inzetten om dat land te bereiken: hij wil liever zijn leven opgeven dan dit doel.'

'Heel anders staat het met degenen die niet werkelijk met de filosofie vergroeid zijn, maar zich tevreden stellen met alleen de buitenkant, een dun laagje van louter opinies, zoals bij degenen die zich bruin laten worden in de zon: als zij de omvang van het studiegebied gewaar worden en de enorme moeite die dat vergt, en als ze zien dat een strenge morele leefwijze de enige is die bij die taak past, dan zullen ze de hele zaak moeilijk vinden en boven hun krachten verheven.'

Dat is het duidelijkste en meest trefzekere kenmerk van 'de genotsmensen, die niet in staat zijn een inspanning vol te houden. Als ze

aan die proef worden onderworpen kunnen ze nooit de schuld op' de leider 'schuiven, maar alleen op zichzelf, namelijk op hun onvermogen alles over te hebben voor de vervulling van die taak.'<sup>24</sup>

'Kort en goed: wie zich niet innerlijk verwant voelt met de zaak, die kan ook niet door begripsvermogen en denkkraft het doel bereiken; want bij een tegengestelde geestelijke instelling schiet de filosofie eenvoudigweg geen wortel in de ziel.'<sup>25</sup>

De wilskracht die wij, met Plato, van de filosoof moeten eisen kan niet pas in het filosofie-onderwijs gevormd worden, als een soort bijproduct. Zij moet meegebracht worden, als vrucht van voorafgaande opvoeding. Voor de leider is het zaak de eisen, die nu eenmaal onvermijdelijk aan de wilskracht worden gesteld, zonder schipperen te handhaven, uit respect voor de leerlingen zelf. Ontbreekt het hem aan de vereiste standvastigheid, laat hij zich tot zogenaamde vergemakkelijkingen verleiden of voert hij ze zelf in, om zijn publiek te behouden, dan heeft hij zijn filosofisch doel al verraden. Hij mag geen andere keuze kennen dan vasthouden aan zijn eisen - of het werk opgeven. Al het andere is onwaardig compromis.

*[Verdere eisen aan de leerling. Gebruik van verstaanbare, voor iedereen duidelijke taal.]*

Natuurlijk moet de leerling weten welke eisen er nu precies aan zijn wilskracht worden gesteld. Het minimum van die eisen is al datgene wat nodig is om gedachten aan een gezamenlijk onderzoek te onderwerpen. Het gaat dus allereerst om het meedelen van gedachten, en niet van kennis over bepaalde stof, ook al is dat kennis over andermans gedachten. Verder gaat het om mededeling in duidelijke, klare taal. Pas de dwang om te formuleren geeft een handvat om de nauwkeurigheid en de duidelijkheid van de eigen voorstellingen te toetsen. Zich erop beroepen dat men het wel goed voelt maar niet goed kan uitdrukken gaat hier niet op. Het gevoel is wel de eerste en meest nabije gids op de weg naar waarheid, maar het is vaak evenzeer een beschermer van vooroordelen. In een wetenschappelijke kwestie moet het gevoel daarom verhelderd worden, zodat het in de vorm van begrippen en geordende redeneerketens beoordeeld kan worden. Voor dit onderzoek is het nodig gedachten te formuleren in verstaanbare en voor iedereen duidelijke taal, zonder dubbelzinnigheden. Invoering van een kunsttaal is voor het filosoferen niet alleen onnodig, maar voor de zekerheid van voortgang zelfs schadelijk. Zij geeft aan toch al abstracte en moeilijke metafysische kwesties de schijn van een geheimwetenschap, die alleen onthuld kan worden met behulp van hogere geestelijke krachten, en verhindert daardoor bezinning op de beslissingen van het onbevangen

---

<sup>24</sup> Plato, 'Brieven', VII, 340-c - 341-a.

<sup>25</sup> Ib., 344-a.

oordeelsvermogen, die zoals we gezien hebben het uitgangspunt vormen van zinvol filosoferen. Het onbevangen oordeelsvermogen houdt zich voor zijn oordelen aan gegeven begrippen en niet aan kunstmatige reflecties, en het probeert die begrippen te verhelderen in nauwe aansluiting bij het normale spraakgebruik.

Om die begrippen in hun zuivere vorm te kunnen opvatten is het echter nodig ze te isoleren. Door abstractie is het mogelijk de aanvankelijk met andere voorstellingen vermengde begrippen af te zonderen, ze geleidelijk in hun elementen uiteen te leggen en door zulke analyses op te stijgen naar de grondbegrippen. De aanknoping aan de gegeven begrippen behoedt de filosoof ervoor zijn toekomstig systeem te bevolken met louter ficties en willekeurige hersenspinsels. Want gaat de filosoof niet te rade bij het onbevangen oordeelsvermogen, dan zal hij zich er toe laten verleiden filosofische begrippen te construeren door willekeurige samenvoeging van afzonderlijke kenmerken, zonder waarborg voor de existentie van hetgeen aan die constructie voldoet. Wat hem dan nog met de kritische filosoof verbindt is hoogstens het gebruik van dezelfde woorden. Hij duidt zijn kunstbegrip aan met hetzelfde woord als die ander zijn gegeven begrip. Alleen wil hij onder dat woord iets anders verstaan. Hij zegt: ik - en bedoelt: wereldrede. Hij zegt: God - en bedoelt: zielerust. Hij zegt: staat - en bedoelt: macht die aan geen enkele wet is onderworpen. Hij zegt: huwelijk - en bedoelt: onverbreekelijke liefdesgemeenschap. Hij zegt: ruimte - en bedoelt: oerlabyrint. De taal zit bij hem vol met kunstmatige betekenis. Het is, ook al merkt men het niet, in werkelijkheid een kunsttaal - en een die veel gevaarlijker is dan wanneer de filosoof door vorming van neologismen de bijzondere betekenis van zijn taal had aangegeven. Want de gelijkkluidendheid van de woorden verleidt de onbevangene ertoe die woorden met de voor hem gebruikelijke begrippen te verbinden, wat dan aanleiding geeft tot misverstanden. Maar ze verleidt - wat veel noodlottiger is - de schepper van de kunsttaal ertoe zich te bedienen van een glijdende woordbetekenis en met behulp van zulke begripsverschuiving schijnbewijzen te leveren. In dit misbruik van louter nominale definities stuiten we op een van de wijdst verbreide en meest fundamentele dialectische fouten, een fout die juist daardoor zo moeilijk aan het licht kan worden gebracht, omdat het aanwezig zijn van een begripsverschuiving niet zonder meer door verwijzing naar de waarneming is vast te stellen. Maar zij verraadt zich door haar gevolgen, door het eigenaardige fenomeen dat tegenover het geleverde schijnbewijs met behulp van dezelfde nominaaldefinitie een tegenbewijs kan worden gesteld, dat dezelfde schijn van gelijk bezit.

Het beroemdste en inderdaad gedenkwaardigste voorbeeld van zo'n tegenoverstelling vormen de door Kant ontdekte en opgeloste

antinomieën. Wat Kant over dit klassieke voorbeeld van de antinomieën zegt, namelijk dat het de meest weldadige dwaling in de geschiedenis van de rede is, omdat zij tot aanzet wordt de oorzaak van de verblinding uit te zoeken en de verzoening van de rede met zichzelf tot stand te brengen, geldt voor elk geval van een dergelijke dialectische tegenstrijdigheid.

Het lijkt misschien alsof we met deze laatste beschouwingen enigszins afgedwaald zijn. We waren immers bezig met de eis dat de leerling zich moet bedienen van verstaanbare en voor iedereen duidelijke taal. In werkelijkheid echter hebben we ons nu een dieper inzicht verschaft in de betekenis van deze eis.

*[De rede leidt een verborgen leven in de taal.]*

Wat winnen we nu met deze eis aan de leerling?

Alleen wie zich, door de band van deze taal, aan de gegeven begrippen houdt en geoefend is in de analyse ervan scherpt zijn kritiek tegenover elke willekeurige definitie en tegenover elk schijnbewijs dat uit zulke nominaaldefinities wordt gepeurd. In Socratisch onderricht kan men, wanneer de eis van eenvoudige en zuivere taal wordt aangehouden, louter door het opschrijven van de stellingen van twee tegenstrijdige opvattingen de aandacht richten op de nominaaldefinitie die ten grondslag ligt aan de tegenstrijdigheid, het misbruik daarvan blootleggen en daarmee beide leringen onderuit halen. Men kan deze dialectische prestatie leveren niet zozeer door briljant denken, maar - en dat is wat er belangrijk aan is - door methodisch, dat wil hier zeggen stapsgewijs de verborgen vooronderstellingen te zoeken die ten grondslag liggen aan de tegenstrijdige oordelen.

En men kan ze vinden met deze methode, wanneer men, wantrouwig geworden van zo'n sofisme, op de betekenis van de woorden let. Zij brengen ons, bij ongekunsteld gebruik, de fout op het spoor.

Begrijp mij goed. Ik maak me niet tot verdediger van het standpunt dat het zogenaamde 'gezond verstand' en de taal daarvan voldoende zouden zijn om de aanspraken van wetenschappelijk filosoferen te bevredigen. Het is ook niet mijn doel te wijzen op eenvoudige en ogenschijnlijk makkelijk te vervullen beginvoorwaarden om daarmee te ver sluieren dat het proces van filosoferen een strenge en moeilijk te leren kunst van abstractie vereist. Waar het mij op aankomt is dit: dat de eerste stap tot het leren van deze kunst door niemand ongestraft kan worden overgeslagen. Er moet de abstractie iets ter beschikking staan waarvan geabstraheerd wordt. Wat de filosofie voorop en tastbaar ter beschikking staat is de taal, de benoeming van begrippen door woorden. De taal bezit een rijkdom, waarvan de bronnen overvloedig stromen, en waarin de rede een verborgen leven leidt. Het verstand brengt de rede-kennis aan

het licht door er de waarneming-bepaalde voorstellingen van af te zonderen.

Zoals Socrates onophoudelijk moeite deed bankwerkers en smeden ter discussie te stellen en het met zijn leerlingen allereerst eens te worden over hun doen en laten, zo dient elke filosoof aan te knopen aan de levende taal, om uit de zuivere elementen daarvan de taal van zijn abstracte wetenschap te ontwikkelen.

Daarmee ben ik aan het eind gekomen van de eisen die voor de leerling gelden. De moeilijkheid ervan ligt niet in het nakomen van elk daarvan afzonderlijk, maar in het zich verbinden aan het totaal ervan. Ik zei hiervoor al: de werkafpraak legt de leerling niets anders op dan het meedelen van gedachten. U zult me begrijpen als ik datzelfde nu met deze woorden uitdruk: de afspraak legt hem op zich te onderwerpen aan de methode van het filosoferen, waarbij het Socratische onderricht geen ander doel heeft dan het de leerling mogelijk te maken zichzelf op de proef te stellen in het nakomen van zijn afspraak.

*[Expositieonderwijs heeft geen zin. Het verhult moeilijkheden en voorkomt de vereiste oefening.]*

Ons onderzoek van de Socratische methode nadert zijn einde.

Nu we de moeilijkheden in het hanteren van de methode besproken hebben blijft nog deze ene verdenking overeind: of haar ongunstig lot niet toch, minstens gedeeltelijk, aan haar zelf moet worden toegeschreven, of niet in haar zelf een beperking ligt die haar bruikbaarheid begrenst.

Als er iets aanleiding moet zijn deze verdenking serieus te nemen, dan is het wel het merkwaardige gegeven dat juist de eigenlijke voltooiër van de kritische filosofie, de restaurator van de Socratisch-Platoonse leer van de wederherinnering en de zekerheid van de geest over zichzelf, dat juist deze grootste onder alle Socratici de Socratische onderwijsmethode slechts beperkte waardering heeft gegeven, omdat hij haar ontoereikend achtte het zelfonderzoek van de geest naar zijn doel te leiden. Hij kent haar wel het vermogen toe de beginnende leerling te leiden, hij eist zelfs met nadruk dat alle filosofieonderwijs de geest van de Socratische methode volgt, waarvan het wezen niet zozeer in de dialoog-vorm ligt, als wel in 'het uitgaan van gewone onderwerpen uit het dagelijks leven en zich pas daardoor naar wetenschappelijke inzichten laten leiden'.<sup>26</sup> 'Maar zodra het', zoals Fries zegt, 'op hogere waarheden aankomt, die onttrokken zijn aan de aanschouwelijkheid en de alledaagse levenservaring', ziet hij er geen heil in de leerling zelf de waarheid te laten vinden.<sup>27</sup> 'Hier', zegt hij, 'moet de leraar een taal vol fijnzinnig gevormde abstracties bezigen, die de leerling nu juist nog niet volledig

---

<sup>26</sup> Fries, System der Logik, p. 449, 3e druk 1837, opnieuw uitgegeven Leipzig 1914.

<sup>27</sup> Fries, Die Geschichte der Philosophie, Band I, p. 253, Halle 1837.

beheerst, maar die hem eerst door het onderwijs moet worden aangeleerd.<sup>28</sup>

Van deze vorm van expositieonderwijs, die weliswaar - in Fries' eigen woorden - 'stap voor stap tot meedenken uitnodigt'<sup>29</sup>, heeft Fries in zijn leerroman 'Julius und Evagoras' een staaltje gegeven. En inderdaad, Socratisch is dit onderwijs niet.

Zomin ik een werkelijk geslaagde Platoonse dialoog, die historisch niet bestaat, tot object van een filosofie-oefening zou willen maken, omdat hij nou juist het zelf denken en zelf ontdekken van de leerling verhindert, zo weinig bezwaar is er bij 'Julius und Evagoras' dit boek tot uitgangspunt voor zo'n oefening te maken. Want de ontwikkeling van abstracte gedachtengangen die de lezer hier geboden wordt - hoe voorbeeldig zij voor het overige ook is - 'nodigt' de leerling wel 'uit' tot een kritische controle van het voorgedragene - zoals Fries het wil -, maar zij biedt geen enkele garantie dat hij ook gevolg geeft aan die uitnodiging en op eigen kracht de moeilijkheden zal aankunnen die hij dan zou kunnen tegenkomen. Laat uw leerlingen eens het mooie en leerzame hoofdstuk over de 'Bronnen van zekerheid' bestuderen. Ik maak mij sterk dat ik in een Socratisch gesprek het bewijs kan leveren dat het de leerlingen nog aan alles ontbreekt om het geleerde zelfstandig te kunnen verantwoorden. De sleutel tot dit raadsel is te vinden in het woord van Goethe: 'Men ziet slechts wat men kent'.

Het heeft nu eenmaal geen zin een juiste, duidelijke en goed gefundeerde leer voor de leerling uit te spreiden, - het heeft geen zin, zelfs wanneer de uitnodiging tot meedenken door de leerling wordt opgevolgd, - ja, het heeft zelfs geen zin de leerling te wijzen op de moeilijkheden die iemand moet overwinnen die zelfstandig zulke resultaten wil vinden. De leerling die tot een zelfstandige beheersing van de filosofische leerinhoud wil doordringen, kan het niet bespaard blijven verder te gaan dan een louter kennismaken van de problemen en hun moeilijkheden. Het kan hem niet bespaard blijven in onophoudelijke oefening met hen te worstelen, om ze door de dagelijkse omgang ermee te leren beheersen, met al hun listen en lagen en in al hun veelvormige gestalten. De uiteenzetting van de leraar, die volgens Fries in 'een taal vol fijnzinnig gevormde abstracties' gesteld zou moeten zijn, verhult echter, precies door zijn zekerheid en zuiverheid, de moeilijkheden die de vorming van zulke helderheid van geest en verbale scherpte in de weg staan, en leidt ertoe dat uiteindelijk alleen degene die al Socratisch gevormd is zich de filosofische inhoud en de kracht en zelfstandigheid van de beschrijving zal eigen maken.

Wat Fries de Socratische methode heeft laten onderschatten komt enerzijds daaruit voort, dat hij in de methode van Socrates de Socratische

---

<sup>28</sup> Fries, System der Logik, p. 436.

<sup>29</sup> Ibidem.

methode niet vond en niet kon vinden, en in dat gegeven een bevestiging zag van zijn opvatting over de ontoereikendheid van de Socratische methode. Anderzijds - en ik geloof dat dit de diepere reden is - heeft het maken met het bijzondere karakter van Fries' genialiteit. Fries paarde een in de geschiedenis van de filosofie uniek waarheidsgevoel aan een taalkundige begaafdheid, die hem met de zekerheid van een slaapwandelaar voor elke filosofische gedachte het bijpassende woord leverde. Een zo superieure, vrije en rijke geest zal steeds maar moeilijk voldoende voeling krijgen met het soort geesten dat minder zeldstandig denkt. Hij ziet makkelijk het gevaar van dogmatisme over het hoofd, dat voor de minder zelfstandigen ook dan nog dreigt wanneer de voordracht op zichzelf beschouwd de hoogste graad van helderheid en duidelijkheid van uitdrukking heeft bereikt. Zo'n geest kan door zijn superioriteit een leidsman voor millennia worden, maar wel is hij er op aangewezen dat er leraren te vinden zijn om te ontsluiten wat hij zegt, door met behulp van de Socratische 'maieutiek' al die moeilijke en langdurige oefeningen op gang te brengen, waardoor iemand die volgeling van de filosofie wil worden zich niet mag laten afschrikken.

*Expositieonderwijs heeft zelfs in de wiskunde gefaald.]*

Ik beweer dat deze kunst geen grenzen zijn gesteld.

Ik heb het meegemaakt dat een Socratische oefening over een zo abstract onderwerp als de filosofische rechtsleer niet alleen slaagde, maar zelfs leidde tot de opbouw van het systeem.

U zult zeggen: Dat zijn enkel beweringen! - en ik heb nog voldoende Socratische ironie om mijn netelige positie, die ik overigens in de eerste zin van mijn rede al heb toegegeven, te erkennen. Want voor de zaak die ik hier bepleit zal uiteindelijk niemand op een andere manier gewonnen kunnen worden dan door bewijs van het experiment, en dus door eigen ervaringen.

Maar laten we eens om ons heen kijken: bestaat er misschien niet op zijn minst een tegenexperiment, dat van zijn kant simpel en bekend genoeg is om een bondige conclusie over de voor ons liggende kwestie te kunnen trekken?

Wat voor experiment zou dat kunnen zijn?

Als een niet-Socratisch geleid onderwijs in de filosofie tot het doel zou kunnen leiden, dan zou zulk onderwijs in een wetenschap die niet met de bijzondere moeilijkheden van de filosofische kennis te kampen heeft, waar in plaats daarvan alles, van de eerste tot de laatste stap, ook bij een dogmatische voordracht volkomen en naadloos duidelijk wordt, a fortiori tot het doel moeten leiden.

Laten we ons afvragen: bestaat er zo'n wetenschap? En als zij bestaat, mag zij zich verheugen een plaats te hebben onder de vakken aan onze scholen en hogescholen?



Wij weten allemaal: zo'n wetenschap bestaat er inderdaad. De wiskunde voldoet aan beide voorwaarden. "Wij zijn in het bezit", zegt een van de klassieke Franse wiskundigen. Het betreffende experiment staat ons dus ter beschikking, en we moeten het resultaat ervan enkel met de nodige onvooringenomenheid beschouwen.

Wat wijst het uit?

Wij willen hier niets goedpraten en niemand aanklagen. Maar aangezien wij vandaag als leraren onder elkaar zijn kunnen we het publieke geheim rustig uitspreken: het resultaat is - over het geheel genomen - negatief. Wij weten allemaal uit eigen ervaring, dat zelfs vaardige en niet voor inspanning terugschrikkende leerlingen en studenten, wanneer men ze een gedegen toets geeft, al in elementaire wiskundige kwesties onzeker zijn en hun niet-weten ontdekken.

De conclusie waar ik het over had kan dus getrokken worden; en ik zie niet hoe er aan kan worden ontkomen. Iemand zou kunnen zeggen: er is helemaal geen sprake van begrijpen bij wat voor onderwijs dan ook. Dat standpunt kan men huldigen. Maar daar hebben we het als pedagogen niet over. Wij gaan uit van de mogelijkheid van zinvol onderricht. En dan komen we tot de conclusie dat, als er ook maar ergens een garantie is voor het begrijpen van iets, het Socratisch onderwijs die garantie op zich neemt. En daarmee hebben we meer gewonnen dan we zochten. Want deze conclusie geldt niet slechts voor de filosofie, maar voor elk vak waar ook maar enigszins sprake kan zijn van begrijpen.

*[Ook de geschiedenis bewijst de ontoereikendheid van de dogmatische methode.]*

Dat deze pedagogische misstand inderdaad niet enkel de schuld van onbekwame leraren is maar nog een dieper liggende reden moet hebben, met andere woorden dat ook het beste wiskundeonderwijs, wanneer het volgens de dogmatische methode wordt gegeven, ondanks al zijn helderheid een grondig begrip niet kan afdwingen, dat wordt bevestigd door een experiment dat in het groot door de geschiedenis zelf is opgezet en dat de aandacht van alle vrienden van wiskundeonderwijs verdient.

De elementen van de infinitesimaalrekening, die tegenwoordig al in het onderwijs aan de hogere scholen worden behandeld, zijn wat betreft duidelijkheid en strengheid van redenering pas sinds het midden van de 19de eeuw een vast en algemeen erkend bestanddeel van de wetenschap geworden. Weliswaar waren de belangrijkste resultaten ervan al sinds Leibniz en Newton algemeen bekend, maar over de grondslagen heerste een strijd die, ondanks de vele en onvermoeibaar herhaalde pogingen daarin duidelijkheid te scheppen, steeds alleen weer nieuwe onduidelijkheden en paradoxen opleverde. Zodat de geestige Berkeley het kon ondernemen om, niet zonder reden bij de toenmalige stand van deze wiskundige discipline, het bewijs te leveren dat zij in

onbegrijpelijkheid van haar leringen niet onderdeel voor de dogma's en mysterien van de theologie.<sup>30</sup> We weten vandaag de dag dat al deze raadsels op te lossen zijn, ja zelfs dat ze - dankzij het werk van Cauchy en Weierstrass - daadwerkelijk zijn opgelost en dat deze tak van de wiskunde eenzelfde volkomen duidelijkheid en doorzichtigheid van opbouw toelaat als de elementaire meetkunde. De volle evidentie verschijnt ook hier zodra de aandacht maar eenmaal op het beslissende punt is gericht. Maar dat is nu juist moeilijk te bereiken, het blijft een kunst die elke leerling opnieuw voor zichzelf moet verwerven.

Hoezeer dat het geval is, daarvoor wil ik als bewijs twee bijzonder gedenkwaardige feiten aanvoeren.

Het ene is de omstandigheid dat in de sinds zijn verschijning algemeen bekende en beroemde beschrijving van Newton dit beslissende gezichtspunt, dat door Cauchy en Weierstrass tot gelding is gebracht, niet alleen is aangegeven, maar ook nog in een formulering die in duidelijkheid, precisie en pregnantie voldoet aan de hoogste eisen die de wetenschap vandaag de dag kan stellen, - sterker nog, inclusief een uitdrukkelijke waarschuwing voor juist dat misverstand, dat, zoals we nu weten, de navolgende generaties wiskundigen zozeer in zijn ban heeft gehouden dat zij volstrekt niet in staat waren het indringende 'Let op!' - 'Cave!' - op de hen allen bekende klassieke plaats in Newtons werk<sup>31</sup> in hun bewustzijn op te nemen.

Het andere feit, dat als het ware de tegenhanger hiervan vormt, is de omstandigheid dat ook nog na Weierstrass de uiteindelijk bijgelegde strijd weer opnieuw kon opleven. En dat niet alleen bij dilettanten, aan wie er nooit gebrek zal zijn, maar onder leiding van een juist vanwege de functieleer zo verdienstelijk onderzoeker als Paul du Bois-Reymond. Zijn 'oplossing', zo verklaart hij zelf, 'is dat het een raadsel blijft en zal blijven'.<sup>32</sup>

Welk een indringend voorbeeld van de wanverhouding tussen de objectieve duidelijkheid en systematische volledigheid van een wetenschappelijke leer enerzijds en het pedagogisch waarborgen van begrip anderzijds. Juist de filosofische geest die ook een wiskundig resultaat niet voetstoots wil aannemen, maar erover filosofeert, dat wil zeggen die er naar streeft het in zijn grondslagen te begrijpen en het met de rest van zijn kennis in overeenstemming te brengen, juist die moet falen, wanneer hij niet tot die enkelingen behoort die op eigen kracht tot helderheid komen. Vandaar dat zelfs de wiskunde, in plaats van de onwrikbare richtingwijzer te blijven en het voorbeeld waardoor ook de

---

<sup>30</sup> George Berkeley: 'The Analyst; or, a Discourse addressed to an Infidel Mathematician. Wherein it is examined whether the Object, Principles, and Inferences of the modern Analysis are more distinctly conceived, or more evidently deduced, than Religious Mysteries and Points of Faith.' 1734.

<sup>31</sup> Newton: 'Philosophiae naturalis principia mathematica', Liber primus, Scholium.

<sup>32</sup> Paul du Bois-Reymond: 'Die allgemeine Funktionentheorie', eerste deel, p. 2. Tübingen 1882.

filosofie geholpen zou kunnen worden, veeleer door haar meegezogen wordt in de draaikolk van de verwarring.

Hiermee geloof ik tegelijk antwoord te hebben gegeven op de belangrijkste uiteenzetting die mij over de waarde van de Socratische methode voor het wiskundeonderwijs bekend is. Deze uiteenzetting is namelijk van niemand anders afkomstig dan - Weierstrass. Weierstrass heeft een aparte verhandeling gewijd aan de Socratische methode<sup>33</sup>. Dit feit alleen al drukt uit welke waardering en begrip deze diepzinnige wiskundige en pedagoog voor ons onderwerp had. En daarvan getuigen zijn publicaties in detail. Wanneer Weierstrass niettemin de waarde van de Socratische methode, waarvan hij aantoonde dat zij principieel valt door te voeren in de filosofie en in de zuivere wiskunde - in tegenstelling tot de ervaringswetenschappen -, slechts van geringe betekenis acht voor het onderwijs in de scholen, dan komt dat enerzijds doordat hem de uiterlijke moeilijkheden, die hier onloochenbaar bestaan en waarover ik uitvoerig heb gesproken, onoverkomelijk lijken. Maar anderzijds klaarblijkelijk ook vanuit een - bij het genie van de grote onderzoeker zeer begrijpelijke - voorliefde voor de samenhangende voordracht, met zijn grote overzichten en met de architectonische schoonheid van zijn opbouw. Hij geeft weliswaar toe dat een dergelijke voordracht 'om succes te kunnen hebben leerlingen veronderstelt van een reeds rijpere geest'. Maar terwijl naar zijn mening 'de Socratische methode in haar ware geest doorgevoerd' ook 'minder voor knapen dan voor rijpere jongelingen geschikt is', vraagt men tevergeefs waar de rijpheid van geest vandaan moet komen die het succes verzekert voor de niet-Socratische onderwijsvorm. -

Welke rijpheid van geest moeten onze leerlingen hebben wanneer we van hen verlangen dat zij de Weierstrass-leerling Paul du Bois-Reymond en de Newton-leerling Euler in diepte van begrip overtreffen!

*[De Socratische Methode dient haar toevlucht te zoeken tot de wiskunde.]*

Ons resultaat zou tot pessimistische conclusies kunnen stemmen. Maar welbeschouwd staan we niet aan het einde. Wat wij gevonden hebben wijst ons nu juist de weg om de oorzaak op te heffen van de misstand, die als zodanig inderdaad moeilijk pessimistisch genoeg kan worden beoordeeld.

Die weg voert over de wiskunde. Het is aan de wiskundigen een eind te maken aan het schandaal, dat tot nu toe niet alleen het aanzien van de filosofie volkomen ondermijnd heeft, maar ook de wiskunde zelf bedreigt met verlies van de rang die zij, dankzij haar machtige plaats in het onderwijs, in het geestesleven van de mensheid tot nu toe heeft weten vast te houden.

---

<sup>33</sup> Weierstrass: 'Mathematische Werke', band 3, Anhang, p. 315-329. Berlin 1903.

In de hulpeloze toestand waarin zich de Socratische methode bevindt, kan de hulp slechts komen vanuit een wetenschap die de voordelen verenigt waarvan ik gesproken heb, en die inderdaad alleen aan de wiskunde toekomen, voordelen die haar van een voorsprong verzekeren die de filosofie uit eigen kracht nooit zal inhalen.

Karakter en aanzien van de wiskunde als wetenschap zijn nog sterk genoeg. De evidentie van haar resultaten kan op de duur niet verduisterd worden, ook al is het onderwijs nog zo betreurenswaardig. Zij zal altijd een houvast bieden voor oriëntering, ook wanneer al het andere instort in duisterheid en verwarring.

En zo doe ik dan een beroep op de wiskundigen. Mogen zij zich bewust worden van de geestelijke macht die in hun handen rust, en van de roeping als leider die hen daarmee ten deel valt in de domeinen van wetenschap en van onderwijs. De filosofie kan tegenwoordig de haar van huis uit toekomende bescherming van het geestelijk erfgoed niet op zich nemen, waarvan het lot is verknoopt met dat van de Socratische methode. Zij is zelf, sinds zij haar stiefkind verstoten en zichzelf daardoor beroofd heeft van zijn bezielende en verjongende invloed, zo krachteloos geworden dat zij nu bij haar zusterwetenschap opname en hulp voor de verstoten dochter moet afsmeaken.

Wanneer ik daarom vandaag aan het begin van een gebod der ridderlijkheid heb gesproken, dat mij tot een pleitbezorger der verworpenen maakt, dan betekent dat geenszins dat ik mijn onmacht niet zou inzien.

Ik kan dit gebod van ridderlijkheid niet anders vervullen dan door mijn beschermeling toe te vertrouwen aan de hoede van de wiskunde, in de zekerheid daar een pleegtehuis voor de verstotene te weten waarin zij zich krachtig kan ontwikkelen, om tenslotte, wanneer zij gesterkt zal zijn, naar haar vaderland terug te keren en daar welgeordende en wetmatige toestanden in te voeren, en zo ten goede te keren wat men haar aan kwaad heeft aangedaan.