

Titel:

Nietzsches *Einverleibung* als leertheorie: Naar een geïntegreerde lichamelijkheid in de pedagogie en het filosofieonderwijs

Auteursnaam:

Sven Gellens

Engelstalige titel en samenvatting:

Nietzsche's *Einverleibung* as learning theory: Towards an integrated corporality in pedagogy and philosophy education

The traditional distinction of Western philosophy between body and mind still permeates many contemporary pedagogical frameworks. In this article, I will reconstruct in Nietzsche's philosophy the basis for a constructive pedagogical model that understands learners in an integrated way. The first part of this article will argue that this model of *embodiment*, *Einverleibung*, forms a learning theoretical foundation. In the second part, I will build on this Nietzschean learning theory in order to re-evaluate specific contemporary pedagogical trends, a.o. Bloom's taxonomy and competency-based education within the context of expertise development. Finally, I elaborate on the meaning of Nietzsche's model of *Einverleibung* for a 21st century philosophy education that *embodies* an emancipatory and inclusive didactic.

Engelstalige keywords:

embodiment, competency, learning theory, philosophy education

Inleiding

In zijn eigen auto-bibliografie, zoals Babich (2009: 30) het welbespraakt verwoordt, *Ecce Homo*, postuum gepubliceerd in 1908, schrijft Nietzsche dat op een dag in de toekomst ‘men instellingen nodig zal hebben waar mensen kunnen leven en onderwijzen zoals ik leven en onderwijzen begrijp.’ (EH, Goede Boeken, D)¹ In een brief van 24 september 1886 gericht aan Malwida von Meysenbug insinueert hij dat dit rond het einde van het millennium zal plaatsvinden: ‘Laten we aannemen dat het mensen *toegelaten* wordt om [mijn boek *Jenseits von Gut und Böse*] te lezen omstreeks het jaar 2000.’ (BVN 1886: 756) Hoe amusant – of megalomaan – dit ook mag zijn, we kunnen niet ontkennen dat de laatste veertig jaar Nietzsches filosofie wereldwijd een ongekende bron van inspiratie voor lezers is geworden, op heel veel domeinen van modern onderzoek. Zo wordt in hedendaags politiek-filosofisch onderzoek Nietzsche, zeker in de Anglo-Amerikaanse wereld, naar voren geschoven als een constructieve en innoverende democratische denker, die in tegenstelling tot traditionele kaders, zoals utilitarisme of rationalistisch-liberale stromingen, via de ontologie van de wil tot macht een productiever kader biedt om oplossingen te bieden voor problemen die huidige superdiverse democratieën uitdagen. (o.a. Mouffe 1993, Owen 2002, Siemens 2009, Patton 2014, Ikuta 2017) Op onderwijskundig vlak is Nietzsche vandaag de dag veel minder aanwezig als grote vernieuwer – men zou zelfs kunnen beweren dat hij in die hoedanigheid *afwezig* is. Een mogelijke verklaring hiervoor is te vinden bij Rosenow (2000, 684) die een duidelijk gebrek aan consensus opmerkt tussen Anglo-Amerikaanse onderzoekers, die Nietzsche als een democratische en humane pedagoog voorstellen, en Duitstalige onderzoekers, die in Nietzsches filosofie geen basis voor een constructieve pedagogie terugvinden, of als die er is, de tand des tijds niet heeft doorstaan.

Niemeyer (2011: 64v12) bepaalt in zijn artikel *Nietzsche – nur Narr?*, dat de psychologie uitgewerkt in de *Zarathustra* gevolgen kan hebben voor leertheorieën. De opmerking kan in de context van dat artikel wat anekdotisch overkomen, maar ik neem het hier graag als startpunt om een nieuw spoor in het onderwijskundige Nietzsche-onderzoek te bewandelen. Een leertheoretisch perspectief heeft het voordeel dat het de conceptuele voorwaarden en beschrijvingen van leerprocessen in een coherent geheel samenbrengt. In het eerste deel van dit artikel beargumenteer ik dat Nietzsches idee van *verlichamelijking*, de opname van (materiële) informatie in het lichaam, in het Duits *Einverleibung*, een theoretische basis kan vormen om de constructieve bijdrage van zijn filosofie tot de pedagogie te verkennen. In het tweede deel van dit artikel passen we de aldus blootgelegde leertheorie toe op hedendaagse pedagogische kaders en specifiek de taxonomie van Bloom om bepaalde vraagstukken terug onder de aandacht te brengen. Tenslotte synthetiseren we alle resultaten om te exploreren wat dit kan betekenen voor filosofieonderwijs.

¹ Ik refereer voor passages van Nietzsche systematisch aan de *Kritische Studienausgabe der Werke in fünfzehn Bänden (KSA)*, ed. Giorgio Colli and Mazzino Montinari (München: dtv, 1999) en *Kritische Studienausgabe der Briefe in acht Bänden (BVN)*, ed. Giorgio Colli and Mazzino Montinari (Berlin: dtv, 2003), en gebruik mijn eigen vertaling voor de corresponderende referenties.

***Einverleibung* als leertheorie**

Leertheorieën zijn conceptuele kaders die beschrijven hoe leerprocessen zich afspelen in lerenden, hoe het leren geïnitieerd, ondersteund en geëvalueerd kan worden en hoe innerlijke (voorkennis, zelfregulatie, emotionele toestand, e.d.) en uiterlijke omgevingsfactoren (socio-economische status, fysieke aspecten van een leeromgeving, e.d.) invloed kunnen hebben op de kwaliteit van deze leerprocessen. De tekstboeken rond leertheorieën geven de 20ste eeuw weer als een arena van hoofdzakelijk vier leertheorieën die elkaar min of meer chronologisch opvolgden: het behaviorisme, sociaal leren, het cognitivisme en het constructivisme. (Valcke 2005, Schunk 2012) Behavioristen beschouwen leren als een variatie in de frequentie van gedragsvormen die zich vooral als een gevolg van omgevingsfactoren manifesteert. Dit betekent dat een schooldirectie of leerkracht vanuit een behavioristische visie op leren leeromgevingen zal inrichten waarin lerenden gepast kunnen reageren op stimuli. Leren gebeurt dan hoofdzakelijk via klassieke en operante conditionering. Cognitivisten benadrukken daarentegen de innerlijke leermechanismen: hoe elke lerende informatie verwerkt via geheugenprocessen als verwerving, interpretatie, organisatie, opslag en heroproeping (*retrieval*). Scholen die hun pedagogische werking vanuit deze leertheorie organiseren, besteden expliciet aandacht aan de wijzen waarop lerenden zelf betekenis kunnen geven aan leren door rekening te houden met percepties van lerenden over de te verwerven informatie en de mentale processen die hierbij komen kijken. Constructivisten sluiten zich aan bij de cognitivistische bewering dat lerenden veel zelf construeren tijdens het leren en benadrukken het sociale aspect om de complexiteit van leren nog beter te vatten. Leren gebeurt niet exclusief in de geest van individuen, maar in een interactie met anderen in diverse situaties. De sociale leertheorie is een vierde voorbeeld van een 20ste-eeuwse leertheorie, die zich ontwikkelde rond het werk van Bandura. Deze leertheorie gaat uit van observationeel leren², combineert als dusdanig behavioristische en cognitivistische elementen en verrijkt deze door ze aan mechanismen van de sociale context te koppelen. (Bandura 1977, Bandura 2004) Cruciaal is dat leertheorieën elkaar blijven inspireren en op verschillende gebieden worden geïmplementeerd. De toepassing van dergelijke leertheoretische visies in de didactische praktijk zorgt ervoor dat de huidige onderwijskunde zich laat kenmerken als een *experimentele wetenschap*³: een domein waarin op een iteratieve of recursieve wijze de theorie in de praktijk afgetoetst wordt en de praktijk invulling geeft aan de theorie. In wat volgt, zullen we Nietzsches geïntegreerde model van de mens, dat het klassieke Westerse filosofische discours van de kloof tussen geest en lichaam tenietdoet, reconstrueren en argumenteren dat het directe implicaties kan hebben voor het begrijpen van leren, wat op zijn beurt belangrijke gevolgen kan hebben voor de pedagogisch-didactische praktijk.

Het thema in Nietzsches werk dat ons helpt om zijn filosofie als een leertheorie te lezen, is dat van de *Einverleibung*, de verlichelijking of incorporatie. Nietzsche bediscussieert dit mechanisme uitvoerig in aforisme 110 van *Die Fröhliche Wissenschaft*, waarin hij beschrijft in welke mate menselijke zintuiglijke waarnemingen en gevoelens gedomineerd worden door

² Dit betekent dat leren op een enactieve (door te *doen*) en indirecte (door te *observeren*) wijze gebeurt.

³ Ik spreek hier over experimentele wetenschap in een Nietzscheaanse betekenis en niet louter vanuit de methodologische insteek van een experimentele of quasi-experimentele onderzoeksetting. Een Nietzscheaans begrijpen van een experimentele filosofie of wetenschap houdt een specifieke interactie van een (theoretisch) model met de omgeving of wereld in. Zie, bijvoorbeeld, FW 324 waarin hij dieper ingaat op de betekenis van het begrijpen van je eigen leven als *een experiment van de kennis* en FW 113 waarin hij wetenschappelijk denken beschrijft als een specifieke organisatie van de driften in een organisme.

‘fundamentele dwalingen’ en hoe lang het duurde voor de ‘drift tot waarheid’ zijn levensbehoudende kracht kon ‘bewijzen’. Dit is een fascinerende evolutionaire visie op menselijke wezens. Nietzsche beweert dat mensen, net als alle levende wezens, oordelen in hun lichamelijke gesteldheid opgenomen hebben, die gestructureerd werden volgens de noden van overleving.

Het intellect heeft voor immense tijdsperiodes niets anders dan dwalingen voortgebracht; sommigen daarvan bleken nuttig en soortbehoudend; wie erop stootte, of ze erfde, streed zijn strijd om het bestaan en zijn nageslacht met een grotere voorspoedigheid. Zulke onjuiste geloofspunten, die immer verder overgeërfd en uiteindelijk bijna de basis van de menselijke soort werden, zijn bijvoorbeeld deze: dat er blijvende dingen zijn, dat er gelijke dingen zijn; dat er dingen, stoffen, lichamen zijn, dat een ding is als wat het verschijnt, dat onze wil vrij is, dat wat voor mij goed is, ook in en voor zichzelf goed is. (FW 110)

Kennis, in de vorm van bewuste of onbewuste oordelen, kan niet begrepen worden als informatie die in een één-op-één-relatie staat tot een objectieve wereld, maar verschaft informatie over de organisatie en de toestand van het organisme en over wat het nodig heeft om te overleven. Of, zoals Nietzsche het formuleert: ‘Bijgevolg: de *kracht* van de inzichten ligt niet in hun mate van waarheid, veeleer in hun ouderdom, hun verlichamelijking, hun aard als levensvoorwaarde.’ (FW 110) Wat betekent deze ‘verlichamelijking’ van kennis? Ze lijkt een intrinsieke relatie te impliceren tussen een individu en zijn directe omgeving in die zin dat oudere kennis een sterkere impact heeft op het organisme dan nieuwere kennis. Kennis wordt ook duidelijk op een geïntegreerde manier begrepen: het gaat over bewuste en onbewuste oordelen die verkregen werden door de verankering van individuen in hun omsluitende milieu. Er is geen ontologisch verschil tussen bewuste en onbewuste activiteiten. Er lijkt dus een bi-directioneel leerpad te bestaan tussen bewustzijn en instincten. João Constâncio beschrijft dit in het volume *Nietzsche on Instinct and Language* als Nietzsches continuüm-model:

[N]ietzsches *continuüm* model impliceert dat, door zijn voortdurende karakter, bewuste en onbewuste toestanden elkaar doordringen en met elkaar communiceren. Bewustzijn en taal zijn gebaseerd op preconceptuele ficties, die geweven zijn door de organische affecten, driften en instincten – maar het organische domein is ook altijd reeds besmet en mee bepaald door bewustzijn en taal. Als we de relaties tussen bewuste en onbewuste mentale toestanden en processen hadden moeten vatten in termen van causaliteit, dan zouden we het als een tweerichtingspad van causaliteit moeten begrijpen, want hoewel bewuste mentale toestanden altijd “veroorzaakt” zijn en door onbewuste mentale processen onderhouden worden, beïnvloeden en veranderen ze ook het leven van de onbewuste driften. (2011: 97)⁴

⁴ Günter Abel (2001: 22-27) was de eerste die Nietzsches opvattingen over geest en lichaam als een continuum omschreef en benoemde deze visie op de mens “adualistisch”. Dit betekent dat de geest en het lichaam geen aparte substanties zijn, maar een sequentie in informatieverwerking zijn. Lichamelijke structuren, zoals instincten en emoties, zijn geen blinde impulsreacties, maar informatieverwerkende ordeningen die stimuli vanuit bepaalde perspectieven (noden, interesses) benaderen en evalueren. Traditioneel schrijft de Westerse wijsbegeerte deze capaciteit alleen toe aan het bewustzijn. Nietzsche daarentegen beschouwt instincten als evolutionair gesedimenteerde kennisstructuren en het bewustzijn als de meest oppervlakkige, symbolische weergave van hoe deze instincten informatie verwerken en erop reageren. Deze adualistische-continuümvisie op de mens heeft ook

Eigenlijk beschrijft Constâncio hier alle kernelementen van de Einverleibung. Het menselijk organisme is een plaats van continue informatie-uitwisseling tussen instincten, organische affecten en driften. Bewuste en onbewuste fenomenen gaan continu in elkaar over, waardoor er geen ontologisch verschil tussen beiden is. Wat Constâncio niet beschrijft, en wij nu wel zullen doen, is hoe dit transformationele proces van informatie-uitwisseling in het lichaam er uitziet en hoe het als een leertheoretisch model functioneert. De cruciale vraag die we hiervoor moeten beantwoorden, is hoe het lichaam überhaupt tot incorporatie in staat is: hoe kan het inputs verwerken en opslaan, en, misschien nog interessanter, hoe kan het deze opgeslagen informatie doorgeven of omvormen van driften of instincten naar bewustzijn en *vice versa*?

In *Menschliches, Allzumenschliches* kunnen we drie aforismen terugvinden die een eerste aanwijzing geven om het precieze proces van Einverleibung te begrijpen. Nietzsche vangt aforisme 228, met de titel *Het goede, sterke karakter*, aan met de bewering dat de beperking van perspectieven in individuen – bijgebracht door onderwijs – hen helpt om een grotere hoeveelheid energie te verkrijgen. Wanneer ‘de gebondenheid van perspectieven, door gewenning instinct geworden is’, wordt een persoon met een sterk karakter verkregen. Deze personen zijn bevrijd van keuzestress, het afwegen van verschillende mogelijkheden voor een te ondernemen actie, die hun intellect belast. Nietzsche beweert dat ‘perspectieven’ en ‘motieven’, door het proces van gewenning, een instinct kunnen worden. Onderwijs kan blijkbaar perspectieven aan individuen opdringen en wanneer deze lang genoeg doordrukt worden, dan kan een individu die perspectieven incorporeren als instincten. In aforisme 637 vinden we een tweede verheldering. In de openingszin lezen we dat ‘meningen’ voortgroeien uit ‘passies’ en dat deze kunnen ‘verstarren’ in ‘overtuigingen’ wanneer het de geest aan dynamiek ontbreekt om een mindset te hebben die openstaat voor verandering. Dit demonstreert een stapsgewijs transformationeel proces dat bestaat uit drie fasen: passies—meningen—overtuigingen. In aforisme 32 stelt Nietzsche dat in mensen een ‘drift’ nooit kan bestaan zonder een ‘gevoel’ van ‘plezier’ of ‘pijn’ en dat alle driften samengaan met een type ‘kennende evaluatie’. Wanneer we deze drie aforismen combineren, leggen ze getuigenis af van een visie op de mens als een wezen dat bestaat uit verschillende strata: instincten, driften, gevoelens, passies, meningen en overtuigingen.⁵ Nietzsche beschrijft ook dat deze organisationele lagen niet onafhankelijk van elkaar bestaan, maar in elkaar kunnen transformeren aan de hand van vergeten motieven en gewenning, die extern, bijv. onderwijs of moraal, of intern, bijvoorbeeld, inertie van de geest, aan individuen kan zijn.

tot gevolg dat het traditionele begrip van causaliteit herbekeken moet worden, wat we verder in de tekst beknopt zullen toelichten.

⁵ De vroege Nietzsche gebruikt een sterk geologisch gekleurde woordenkeuze om de mens en zijn wordingsgeschiedenis te beschrijven. Zie: ‘Zeer waarschijnlijk leven de laatste driehonderd jaren in al hun culturele kleurschakeringen en straalbrekingen ook in *onze nabijheid* voort: zij willen slechts *ontdekt* worden. In vele families, ja zelfs in individuele personen, liggen de lagen nog mooi en overzichtelijk bovenop elkaar: elders zijn er moeilijker te begrijpen verschuivingen van de gesteentes. Ongetwijfeld heeft zich in afgelegene streken, in weinig betreden bergdalen, meer omsloten regio’s een eerbiedwaardig toonvoorbeeld van een zeer veel oudere ervaring zich gemakkelijk in stand kunnen houden.’ (VM 223; cf. ook FW 9) In de latere werken, zeker vanaf de intellectuele vervolmaking van de ontologie van de wil tot macht (*Nietzsche-Wörterbuch* 2004: 643), verschuift dit geologisch geïnspireerd woordennet om de mens te begrijpen naar een nog transformationeler woordgebruik. Zelf ben ik nog op zoek naar de geschikte metaforiek om de transformatieve werking van de wil tot macht in al zijn vertakkingen (o.a. instincten, gevoelens, gedachten) te vatten. Nietzsche verlaat immers de geologische metaforiek niet, zie bijvoorbeeld FW 361, waarin hij beschrijft hoe transgenerationale sedimentaties van instincten verschillende persoonlijkheden genereren, maar past deze minder frequent toe.

Samenvattend visualiseren we Nietzsches continuüm-model van het individu aan de hand van een analyse van een ongepubliceerde notitie uit de *Nachlass* (NL 1885-1886 I[61]), waarin de opeenvolging van verschillende lagen van het lichaam wordt beschreven als een ‘ketting’. Wat het ‘bewustzijn’ betreft, is de finale sequentie van een reeks gebeurtenissen: gedachten worden terug getraceerd tot gevoelens of affecten en beide zijn op hun beurt symptomen van de interactie tussen ‘constituerende driften’. Elke lichamelijke laag blijkt een onderdeel te zijn van een tijdelijke eenheid van krachtconstellaties van driften in het lichaam op dat moment. Nietzsche besluit de notitie dat een verandering in interactie tussen driften zich manifesteert als een nieuwe gedachte in het bewustzijn. Met andere woorden, elke gedachte die in het bewustzijn komt, is de uitkomst of het gevolg van een interactie tussen driften. Alle transformationele eenheden die de krachten vanuit de driften verder aannemen in het lichaam zijn tijdelijke uitoefeningen van kracht in relatie tot andere krachten op dat moment. De kernbeweging van al deze krachten, en van het gehele leven, is immers die van een continue manipulatie van de omgeving waarin de kracht ingebed is: de wil tot macht. Er bestaan alleen krachten, en ‘macht’ verwijst naar incorporatie: elke kracht manipuleert de interne en externe omgeving – meer zegt die term niet.

In gepubliceerde vorm vinden we dit idee terug in JGB 36, waar we lezen dat *denken* een interactie tussen driften is. Gelijkaardig aan de ongepubliceerde notitie die we net bespraken, opent Nietzsche het aforisme met de hypothese dat er niets als echt ervaren kan worden buiten onze ‘begeerten’ en ‘passies’ die een uitdrukking van onze enige realiteit zijn: ons ‘driftleven’. Nietzsche rondt zijn betoog af met de bewering dat ‘alle werkzame krachten’, begrepen kunnen worden als ‘de organisatie en vertakking van een grondvorm van de wil – namelijk, van de wil tot macht.’ In een nagelaten fragment, NL 1888 11 [113], beweert Nietzsche dat we niets kunnen besluiten over een causale keten tussen gedachten, gevoelens en passies. Als lichamelijke structuren bevinden ze zich steeds in een proces van continue transformatie in elkaar. In gepubliceerde vorm treffen we dit idee al zes jaar eerder aan. In FW 112 conceptualiseert Nietzsche causaliteit als een continuüm, in plaats van als een onderscheid tussen oorzaak en gevolg. De elementen van het model van verlichelijking verhouden zich niet tot elkaar in de traditionele mechanische betekenis van causaliteit, waarin, bijvoorbeeld, de krachtrealisatie van een instinct een oorzaak is van een emotionele ervaring die proportioneel moet zijn ten opzichte van de krachtinitiatie – alsof een instinct en een emotie twee atomen zijn waarvan de substantie niet verandert doorheen het proces van oorzaak en effect. Gevoelens en gedachten zijn geen aparte fenomenen die een resultaat zijn van het driftleven, maar zijn een *onderdeel* van de interpretatieve activiteit van deze driften. Wij worden ons alleen bewust van de laatste link in de keten en projecteren daarom mechanische causale linken tussen wat we waarnemen, terwijl dat in werkelijkheid niet het geval hoeft te zijn. De werking van het lichaam kan beter begrepen worden als een continuüm waarbinnen de onderdelen een sterkere of zwakkere impact op elkaar hebben, dan als een traditionele causale keten waarin A de oorzaak is van B. Lichamelijke structuren staan immers in relatie tot elkaar, waardoor ze elkaar continu kunnen beïnvloeden. De inwerking van het bewustzijn op de ketting is het zwakst – ‘vijfderangs’, zoals beschreven in aforisme 39 van *De Antichrist* – en die van de driften het krachtigst.

Voorbeelden van deze wederzijdse beïnvloeding zijn doorheen Nietzsches werken te vinden. We geven kort een karakteristiek voorbeeld weer. In aforisme 38 van *Morgenröthe* geeft Nietzsche enkele voorbeelden van driften die zich naargelang de socialiserende taxatie van de drift door de gemeenschap uitdrukken in deze of gene gevoelens. De gevoelens ‘lafheid’ of ‘deemoed’ kunnen voortkomen uit dezelfde drift, die Nietzsche niet nader noemt, net om een

essentialistische regressie tot zogenoemde basisdriften te voorkomen en het procesmatige verloop van het mechanisme van *Einverleibung* te benadrukken. Zo heeft hij het ook over andere interpretaties van ‘hoop’, ‘afgunst’ en ‘toorn’ tijdens andere momenten in de geschiedenis en bij andere volkeren.

[E]r hecht zich aan die drift ofwel een goed ofwel een slecht geweten! Op zich heeft zij, *zoals elke drift*, noch dit noch in alle opzichten een moreel karakter en morele benamingen, noch zelfs maar een bepaald begeleidend gevoel van plezier of pijn: zij verwerft dit alles pas, als haar tweede natuur, wanneer zij in relatie treedt tot reeds goed of slecht gedoopte driften, of als eigenschap gezien wordt van wezens, die door het volk moreel vastgesteld en beoordeeld zijn. (M 38)

In FW 47 beschrijft Nietzsche dat wanneer de externalisatie van ‘passies’ onderdrukt worden, dit zal leiden tot een ‘verzwakking en verandering ervan’. Hij geeft het voorbeeld van het hof van Lodewijk XIV, waar het onderdrukken van passies ertoe leidde dat deze passies zichtbaar *verdwenen*. Op zijn beurt beschrijft hij de mogelijkheid dat het demonstreren van passies als conventies – denk bijvoorbeeld aan een vriendelijke glimlach bij een hoffelijke daad –, zelfs als deze passies afwezig zijn, er op termijn toe kan leiden dat de passies terugkeren. Dit demonstreert het tweerichtingsverkeer van het proces van *Einverleibung*. Passies of gevoelens kunnen door andere krachten, bijvoorbeeld socio-cultureel in de vorm van moraal, educatie of geloof, verzwakken, maar niet volledig verdwijnen, omdat ze teruggaan op oorspronkelijkere driften. Wanneer conventies, zelfs in oppervlakkige vorm, in praktijk gebracht worden die met bepaalde passies overeenkomen, dan biedt dit de onderdrukte *ondergronds* gegane driften de mogelijkheid om opnieuw zichtbaar te worden in de vorm van een bepaald affect en gedrag. Zo gebruikt Nietzsche doorheen zijn werken de stilering van gedrag als een vorm van *verhogende* transformatie, bijvoorbeeld in door de normativiteit van hofhouding of Christendom opgelegde attitudes (cf. M 201, M 60, 104, FW 361), of van *degenererende* of *verzwakkende* transformatie – waarmee het Christendom in de latere werken meer en meer gelijkgesteld zal worden. In aforisme 76 van *Morgenröthe*, dat de titel draagt *Slecht denken betekent slecht maken*, analyseert Nietzsche wat we de seksdrift kunnen noemen. Hoewel de voortplanting van de mens gepaard gaat met een zekere ‘welwillendheid die men niet vaak aantreft in de natuur’, omdat ‘de ene mens ... door middel van zijn genoegen een ander mens weldoet’, heeft het christendom deze welwillendheid als ‘slecht’ en ‘verraderlijk’ beschouwd, waardoor ‘noodzakelijke en terugkerende gevoelens tot een bron van innerlijke ellende’ gemaakt zijn. Dit betekent dat een corpus van talige ideeën door opvoeding en dwang erin geslaagd is om op termijn oorspronkelijk verkwikkende gevoelens te veranderen in negatieve en zelfs duivelse gevoelens.

Om deze tendens tegen te gaan, focust Nietzsche zich in de latere werken op het grootschalige project van de herwaardering van alle waarden. In dit project stelt hij zich tot doel het culturele leven aan zijn infuus van levensverhogende ideeën (o.a. amor fati, de eeuwige wederkeer) te leggen, zodat deze selecterende ideeën in het lichaam opgenomen kunnen worden en er op termijn voor kunnen zorgen dat de huidige cultuur niet leidt tot een instinct tot ‘verkleining van de mens’ (GM I 1).⁶ De mens als meest zwakke, gefaalde en het verst van zijn instincten

⁶ Het model van *Einverleibung* illustreert het belang van deze gekozen frasering door Nietzsche. Doordat het al de status van een ‘instinct’ krijgt, betekent dat het niet louter een abstract cultureel of subjectief gevoelsmatig fenomeen is. Het is reeds als instinct in het lichaam opgenomen en structureert in dat opzicht het leven. De geïntegreerde werking van de lichamelijke en de wederzijdse beïnvloeding van haar constituerende delen houdt,

afgedwaalde dier (AC 14), moet, volgens Nietzsche, door nieuwe vormende maatregelen opnieuw de dynamiek met zijn instinctenleven aanvatten. ‘De instincten *moeten* bevechten – dat is de formule voor decadentie: zo lang het leven *oprijst*, is geluk gelijk aan instinct. –’ (GD II 11)

Nietzsches model van verlichamelijking beschrijft een mechanisme van leren dat een bepaalde pedagogische activiteit veronderstelt om dit leren op een positieve, verhogende manier in de praktijk te realiseren. Deze praktijken zijn in Nietzsches filosofie echter niet consequent uitgeschreven als een pedagogische visie. In het tweede onderdeel van dit artikel zullen we daarom stil staan bij enkele directe implicaties voor de pedagogische praktijk.

Gevolgen voor de pedagogisch-didactische praktijk

De leertheoretische implicaties van Nietzsches model van verlichamelijking bestaat erin dat leren als een inclusief proces geconceptualiseerd wordt dat de persoonlijkheid van lerenden in al haar facetten tot ontplooiing brengt. Onderwijsprofessionals dienen in het ontwerpen van krachtige leeromgevingen, i.e. leeromgevingen die leerprocessen van lerenden uitlokken en ondersteunen door middel van o.a. taalontwikkeldend lesgeven, didactische principes, en differentiatie, rekening te houden met de totaaltoestand van de lerenden in hun directe omgeving en zich niet beperken tot een voorkeur van een facet van wat het menselijke organisme is – bijvoorbeeld de cognitieve aspecten – of een exclusieve toestand – bijvoorbeeld welbevinden. Om dit meer in detail toe te lichten, zal ik exemplarisch gebruik maken van de taxonomie van Bloom.

Een taxonomie is een hulpmiddel of heuristiek om trainers – ik gebruik deze term om alle types van professionals in het gebied van instructie geven en ontwikkelen van krachtige leeromgevingen aan te duiden – te versterken bij het nemen van didactische beslissingen. Het helpt om leerdoelen op een doordachte manier te organiseren en om het leren van lerenden te maximaliseren. De taxonomie van Bloom is ondertussen het meest bekend en geïmplementeerd. In haar toepassing op wat gekend is als de drie domeinen van het leren, omvat ze eigenlijk – minstens drie – diverse taxonomieën: het cognitieve (taxonomie van Bloom (1956)), het affectieve (taxonomie van Krathwohl, Bloom & Masia (1964)) en het psychomotorische of kinesthetische (Simpson (1972) en Harrow (1972)) domein.

Deze drie domeinen laten zich in de lespraktijk van trainers vaak terugvinden als drie categorieën van les- of trainingsdoelen. Concreet betekent dit dat trainers een krachtige leeromgeving ontwerpen door lesdoelen in drie categorieën te formuleren: cognitieve, affectieve en psychomotorische. Hoewel primair heuristisch in opzet, worden deze domeinen richtinggevend voor de praktijk. In wiskunde wordt er bijvoorbeeld veel gefocust op het cognitieve domein, in menswetenschappelijke of levensbeschouwelijke vakken op het affectieve leerdomein en in lichamelijke opvoeding op het psychomotorische domein. De verankering van de taxonomie van Bloom in lerarenopleidingen, trainingscentra en

volgens Nietzsche, het gevaar in dat de instinctieve krachten, mits er lang genoeg dwang uitgevoerd wordt – over generaties en tijdperken heen – geherorganiseerd worden volgens een levensontkennende logica. In aforisme 7 van de *Antichrist* wordt medelijden als voorbeeld hiervan omschreven: het tegendeel van ‘tonische affecten’ en als het ‘depressieve en contagieuze instinct’.

curriculumontwikkeling verhindert de creatie van holistische, geïntegreerde leerervaringen, omdat ze elementen fragmenteert en segregereert in domeinen die in essentie allemaal (uitdrukkingen van) krachten zijn. Nietzsches leertheorie helpt ons om deze leerdomeinen terug te verbinden met een dieperliggende ontologische breuk tussen psychomotorische vaardigheden van het lichaam en vaardigheden van de geest (het cognitieve domein), met blijkbaar een mediërende rol voor het affectieve domein, die een beetje aan de schakelfunctie van Descartes' pijnappelklier doet denken. Het gaat hier eigenlijk niet om verschillende domeinen, maar om bewegingen of handelingen die ofwel interne, ofwel externe gedragsstructuren van lerenden aanduiden. Het model van verlichamelijking begrijpt driften, gevoelens, gedachten, affecten, e.d. als gedragsvormen waardoor er geen ontologisch onderscheid gemaakt wordt tussen inwendige en uitwendige gedragingen.⁷ Een krachtige leeromgeving zou geen categorisch onderscheid mogen maken tussen innerlijke en uiterlijke gedragsvormen op het niveau van ontwerp, bijvoorbeeld door na te streven doelstellingen, en in de praktijkinstructies van trainers. Wanneer een lesdoel kwaliteitsvol geformuleerd wordt, is het duidelijk op welk leerdomein het zich afspeelt. Nietzsches geïntegreerde visie op leren verduidelijkt immers dat emoties geen irrationele krachten zijn in afwezigheid van een controlemechanisme (de ratio) en rationaliteit op zijn beurt geen affectloze set van logische algoritmen is die tot beslissingen moet leiden. Rationaliteit en emotionaliteit verwijzen naar vormen van intelligentie die zich in bepaalde krachtvormen kenbaar maken. Cognitieve processen zijn veranderingen in het interne milieu van een organisme dat een herschikking van de organisatie van de affecten, organen en het systeem van de skeletspieren voor een specifieke tijdsduur uitdrukt of kan voortbrengen. Wat we ratio noemen is niet gescheiden van het affectieve leven, het is gegrond in het affectenleven van de lerende, zoals o.a. de sprekende frase uit NL 1885-1886 1[61] beklemt: 'onder elke gedachte steekt een affect.' Nietzsches leertheorie van Einverleibung gaat daarom over de architectuur van de regulatie van het leven van het menselijke organisme.

Leren gaat over hoe de transformatie van informatie in het lichaam de transformatie van de lerende structureert. De verlichamelijking beschrijft voor trainers een duidelijke richting van leren: van een oppervlakkige naar diepe verlichamelijking, en wijst op het tweerichtingsverkeer dat zich hiertussen afspeelt. Deze leertheorie is duidelijk geen piramide of clustering van categorieën, maar een continuüm van complexiteitsniveaus.⁸ Bewustzijn en bijhorende controleprocessen (herhaling, codering, heroproeping) zijn cruciaal in het leerproces, maar duiden nog steeds de meest oppervlakkige vorm van kennisverwerving aan. Instincten zijn in Nietzsches kader de meest complexe vorm van kennis; in zekere zin keert Nietzsche dus de taxonomie van Bloom om. De originele taxonomie van Bloom beschouwt eenvoudig gedrag als geautomatiseerd en complexer gedrag als meer bewust. Leren wordt hiërarchisch gesitueerd van eenvoudig en onbewust naar complex en bewust gedrag. (Bloom 1956: 19) Deze visie op leren is een symptoom van de traditionele veronderstelling dat het bewustzijn de plaats van het

⁷ Nietzsche experimenteert doorheen de latere werken om de geïntegreerde transformationele werking van het lichaam en de gelaagdheid van de wil tot macht te vatten. Zo spreekt hij vaak over expressies van de wil tot macht in termen van *symptomen* of *bewegingen*, o.a. in NL 1885-1886 1[59]. In NL 1885-1886 1 [28] wordt de hypothese verkend dat bewegingen *gebaren* zijn van een tekentaal: een middel waardoor de krachten elkaar 'begrijpen'. Deze beeldtaal is reeds vijf jaar eerder te vinden in een aantekening, NL 1880 6 [184], waarin gedachten als gebaren van onze instincten beschouwd worden. In NL 1885-1886 1 [16] lezen we kort en bondig: 'Gedachten zijn handelingen'. In gepubliceerde vorm wordt in FW 354, middenin een overkoepelende analyse van de evolutionaire oorsprong van bewustzijn, 'handelingen, gedachten, gevoelens, bewegingen' retorisch naast elkaar gezet, net om enig ontologisch onderscheid tussen hen teniet te doen.

⁸ Om deze reden zegt Nietzsche in FW 333 dat 'intellegeren' of kennen niet tegenovergesteld is aan de driften, maar 'een bepaald gedrag van de driften tegenover elkaar' is en dat de driften voor elkaar voelbaar zijn, elkaar *pijn* kunnen doen; driften interageren met elkaar om zich in gedrag te kunnen veruitwendigen, waardoor *conflict* de kenmerkende weergave van de werkelijkheid wordt.

kennen is. Nietzsches Einverleibung corrigeert dit door bewustzijn te kaderen als een oppervlaktefenomeen. Het is de minst krachtige vorm van informatieverwerking en een voortzetting van onbewuste informatieverwerking. Het wordt geactiveerd wanneer de verklarende kracht van de oorspronkelijkere en onbewuste interpretaties van driften en gevoelens tekortschieten of zich niet meteen in gedragsverandering omzetten.⁹ Wanneer het doel van het onderwijs het verwerven van ‘meesterschap’ moet zijn, dan doet de taxonomie van Bloom aan een doel-middel-verdraaiing: ze benadrukt leren gesitueerd binnen het bewustzijn, terwijl dit vanuit Nietzsches leertheorie slechts een middel, een eerste stap is om verdiepend leren op te starten in de richting van meesterschap.¹⁰

Vanuit de leertheorie van Einverleibung houdt expertisevorming in dat informatie-eenheden die bewust verwerkt worden, uiteindelijk verlichamelijkt dienen te worden tot instincten of een set van volledig geautomatiseerde handelingen. Nietzsche beschrijft op een aantal plaatsen in zijn werk en in diverse contexten dat gedragingen of handelingen die nog een bewuste component in zich houden, onvolmaakt blijven en dat meesterschap pas te vinden is in de automatisering van handelingen zoals we die in de instincten aantreffen. Deze idee treffen we aan in AC 14 – ‘wij ontkennen ten enenmale dat het mogelijk is iets volmaakt te doen zolang het nog bewust gedaan wordt’ – en in AC 57 waarin een ‘volslagen automatisme van het instinct’ als ‘voorwaarde tot alle meesterschap’ omschreven wordt. Deze koppeling tussen automatisering van instincten en meesterschap illustreert dat Nietzsche niet spreekt over het automatiseren van een vaardigheid, zoals, om een hedendaags voorbeeld te geven, een auto besturen, maar over een voortdurend betere beheersing verwerven van hogere prestatieniveaus. Deze omschrijving van meesterschap, die een verankering van informatie tot op een instinctief niveau vereist, treffen we aan in GD 47, dat de titel draagt *De schoonheid geen toeval*.

[E]en enkele kweek van gevoelens en gedachten staat bijna gelijk aan niks [...] men moet vooreerst het *lichaam* overreden. De strenge instandhouding van beduidende en keurige gedragingen, een beleefdheid, alleen met mensen samen te leven die zich niet “laten gaan”, volstaat voldoende, om beduidend en keurig te worden: in twee, drie generaties is dit alles reeds *verinnerlijkt*. Het is doorslaggevend voor het lot van volk en mensheid, dat men de cultuur op de *juiste* plaats aanvat – *niet* bij de “ziel” [...] de juiste plaats is het lichaam, de houding, het dieet, de fysiologie, de *rest* volgt daaruit (GD 47).¹¹

Pas wanneer kennis in het lichaam opgenomen is, kan men spreken van verdiepend leren.¹² (FW 354) Verankering van wat aangeleerd is in het lichaam garandeert de toepassing ervan in

⁹ Zie de interessante bijdrage van Constâncio (2018: 31-38) in het verzamelwerk *Nietzsche on Consciousness and the Embodied Mind* voor een gedetailleerde analyse van de interpretatieve en simplificerende kracht van zintuigen, driften en bewustzijn en hoe deze zich tot elkaar verhouden.

¹⁰ Vanuit een Nietzscheaanse leertheorie kan daarom beargumenteerd worden dat de *Structure of the Observed Learning Outcome*-taxonomie, kortweg de SOLO-taxonomie, een krachtiger kader is om de beheersingsniveaus van de kennisstructuren en vaardigheidsverwerving van lerenden zichtbaar te maken. Deze taxonomie ordent immers zowel (kennis)inhouden als vaardigheden in toenemende niveaus van complexiteit en garandeert zodanig een geïntegreerd ontwerp van een krachtige leeromgeving. Zie voor een modeltoepassing hiervan het curriculum actief burgerschap in *Groeien in actief burgerschap. Samen leren samenleven*. (Gellens, Deweerdt & Enckels, 2018)

¹¹ Dit aforisme toont aan dat Nietzsches leertheorie ook de vraag van erfelijkheid en culturele transmissie inhoudt. Het beantwoorden van deze vraag valt echter buiten het bereik van dit artikel.

¹² Om deze reden benadrukt Nietzsche dat het belangrijk is om leren aan te vatten bij het driftenleven. Wanneer onderwijs zich voornamelijk op het bewustzijn focust, als oppervlakkigste en laatste fase in de kennisverwervingsketen, dan stijgt de kans op misverstanden en een versturende beïnvloeding van oorspronkelijker en vitalere krachtformaties – vandaar het omvattende project van de herwaardering van alle

de complexe wereld waarin we ons allen bevinden. In dit opzicht komt competentiegericht onderwijs, dat zich toelegt op het geïntegreerd¹³ trainen in toenemende beheersingsniveaus, vandaag de dag het dichtst in de buurt van Nietzsches visie op leren. Het gaat immers om het synergetisch toepassen van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes in een set van evalueerbare en observeerbare betekenisvolle gedragingen.

We kunnen de beschrijving van leren als verlichamelijking ook gebruiken om een specifieke invulling van een attitude, ten opzichte van kennisinhouden en vaardigheden, voor te stellen. Er heerst onder onderzoekers immers geen consensus over de status van een attitude in een competentie.¹⁴ Een attitude omschrijven we als een lichamelijke toestand, die door middel van overeenkomstig gedrag demonstreert dat de benodigde kennisinhouden en vaardigheden geïncorporeerd zijn door de lerenden. De constituenten van een competentie worden dan synoniem met het verwerkingsniveau in het lichaam: kennisinhouden zijn oppervlakkig en makkelijk te vergeten, tenzij toegepast door vaardigheden¹⁵ in diverse situaties, en een attitude, ten slotte, is de opname in het lichaam van die kennisinhouden en vaardigheden tot een lichamelijke totaaltoestand, die een lerende demonstreert in (een set van) geautomatiseerd samenhangend gedrag. Een attitude, begrepen als een beheersingsniveau in het proces van expertisevorming, is geen finaal (en passief) sedimenteren van kennisinhouden en vaardigheden, maar een actieve (her)structurering van de volledige lichamelijke organisatie. Het duidt de kwalitatieve overstap aan van niet-expert naar expert en omschrijft als beheersingsniveau hoe de lerende diverse informatie-eenheden automatisch als één betekenisvolle informatie-eenheid kan verwerken.¹⁶

Competentiegericht onderwijs belichaamt in zijn praktijk dat het niet gaat om een keuze tussen kennis of vaardigheden tijdens het trainen van lerenden; kennis moet altijd door middel van vaardigheden toegepast worden op een geïntegreerde wijze. Niettemin wordt in de praktijk vaak een niet-geïntegreerde onderwijsaanpak toegepast. Ik illustreer dit met een excerpt uit de *Memorie van toelichting* van de Vlaamse minister van onderwijs, een handleiding voor het correct interpreteren van de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs (12- tot 14-jarigen). Deze tekst bepaalt dat al wat tot het affectieve leven behoort een ‘ander statuut dan de cognitieve en psychomotorische dimensie’ (AHOVOKS 2018: 8) kent.

waarden. Dit verklaart waarom bewustzijn in de latere werken, i.c. in het in 1887 toegevoegde vijfde boek van *Die fröhliche Wissenschaft*, gelijkgesteld wordt aan een ‘ziekte’ (FW 354) en het Christendom vanwege zijn ‘foutieve’ antropologie als een kwaal voor de mensheid omschrijft. Vanuit dit perspectief benader ik de taxonomie van Bloom als een taxonomie die het cognitieve proces overschat en hierdoor de totaalontwikkeling van lerenden onderwaardeert.

¹³ Zie voor een interessant artikel over de geïntegreerde toepassing van competenties in de context van leerprocessen Baartman & de Bruijn (2010).

¹⁴ Er bestaan zeer diverse omschrijvingen van wat een ‘competentie’ is, zie o.a. Valcke (2005: 364-368) en Marzano et al. (2017). Nog minder eensgezindheid bestaat over de invulling van ‘attitude’, als constituent van een competentie. Voor sommigen is het een gedrag of set van gedragingen, voor anderen gevoelens, een houding of voorkeur, cf. Ajzen (2005), of een type ‘mindset’ – zie voor een (niet exhaustief) overzicht Blanchard & Thacker (2013: 35-37). Kenmerkend voor dit gebrek aan aandacht voor de specifieke aard van een attitude in onderzoekscontext is het niet omschrijven van wat een attitude is, en het verschil met vaardigheden en kennisinhouden, in de *Interlevensbeschouwelijke Competenties* (2012) opgesteld door de erkende instanties van levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen – een type onderricht dat beweert zich primair op attitudevorming te focussen.

¹⁵ Zie, voor een verhelderende synthese van de fasering van vaardigheidsverwerving, Taie (2014).

¹⁶ Voor een zeer interessante visie over reflecteren als een manier van expertisevorming voor leerkrachten, zie Marzano (2013) of Hattie & Yates (2014) voor de betekenis van het proces van expertisevorming voor het vormgeven van krachtige leeromgevingen.

Voor de beleidsmakers lijkt de affectieve dimensie te zeer op een attitude. Affectieve eindtermen zouden hierdoor moeilijker te evalueren zijn en moeten daarom niet bereikt, maar *nagestreefd* worden, ‘in tegenstelling tot de cognitieve en psychomotorische dimensie.’ (AHOVOKS 2018: 8) Dit toont dat de taxonomie van Bloom een niet beargumenteerd ontologisch onderscheid in de praktijk brengt tussen lichaam en geest. Als dusdanig kan het een *verarming* – of in Nietzscheaanse bewoording: *verkleining* – van de lerenden, een reductie van hun complexiteit als levende wezens realiseren tot door beleidsmakers geprefereerde, te evalueren categorieën. Oorspronkelijkere en meer complexe vormen van intelligentie, in casu het affectieve domein, krijgen in de praktijk een secundaire plaats toegekend en dat is ongerijmd. Dit vormt een hindernis voor inclusief en geïntegreerd onderwijs, dat alle lerenden maximaal wil ondersteunen in hun zelfontwikkeling.

Filosofieonderwijs kan – als de locus voor het trainen van alle aspecten van het menselijke organisme – in professionele curriculumopbouw en (vak)didactiek een innoverende en richtinggevende plaats innemen. In het laatste deel van dit artikel omschrijf ik bondig hoe filosofieonderwijs als didactische praktijk een toonbeeld kan worden voor een inclusieve en emancipatorische pedagogie, voor zover het zich kadert binnen Nietzsches leertheorie van de verlichamelijking.

Conclusie: filosofieonderwijs als emancipatorische didactiek voor de 21ste eeuw

Er wordt steeds meer onderzoek gedaan naar de toegevoegde waarde van filosofieonderwijs en ‘methodes’ van ‘filosoferen met kinderen en jongeren’ (P4C) aan het zichtbaar maken van diverse aspecten van het leren (o.a. op het gebied van zelfvertrouwen, leerwinst, hogere denkvaardigheden, schoolverzuim, e.d.; zie o.a. Trickey en Topping (2004), Hattie¹⁷ (2017), Gorard et al. (2017)). Deze positieve trend wil ik ondersteunen met een voorstel om Nietzsches verlichamelijking als leertheoretisch kader te integreren in de pedagogisch-didactische praktijk van het filosofieonderwijs. Concreet houdt dit een transformatie in van filosofieonderwijs als een vakdidactische discipline die gericht is op waarheidsonderzoek (zie Kienstra (2016: 15, 25-26) voor de diverse vormen dat dit kan aannemen), naar filosofie-didactiek als vehikel van zelfsturend leren, waarin de lerende de eigen lichamelijke (kennis)organisatie leert verhelfen door deze in samenspraak met anderen te onderzoeken. In dit opzicht gaan we akkoord met Kizel (2016: 2), die beweert dat zelfgestuurd leren leidt tot transformationele ervaringen die lerenden en de maatschappij ten goede komen doordat lerenden hun eigen leerpaden kunnen uitstippelen en hiervoor tal van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden moeten kunnen toepassen. Op deze wijze wordt filosofieonderwijs een innoverende pedagogische methode – die tal van vakgebieden kan verrijken.

Nietzsches constructieve pedagogie kan de huidige filosofiedidactiek herevalueren als we ons door het primaat van het lichaam laten inspireren en leren in trainingssettings *echt* lichamenlijk maken, zoals de strekking van het *belichaamde leren* (*embodied cognition*) ambieert te verwezenlijken met haar ‘herwaardering van het lichaam’ (corporeal turn; zie o.a. Sheets-Johnstone (2011) en Weisberg & Newcombe (2017)). Nietzsches model kan richtinggevend zijn voor een emancipatorische didactiek, omdat het, in tegenstelling tot vele andere

¹⁷ Hattie neemt in zijn recentste update over de effectgroottes van onderwijsingrepen op leren ook ‘filosofie in scholen’ mee op als een initiatief met zichtbaar effect op de leerwinst van leerlingen.

leertheorieën¹⁸, geen (impliciet) *gefixeerde* mensvisie oplegt, maar het procedurele karakter van individuen benadrukt. Mensen bestaan in hun meest oorspronkelijke vorm, net zoals alle levende wezens, uit instincten, en denken is niets meer dan instincten die met elkaar in contact komen. Doordat mensen vanuit, o.a., sociale druk hun eigen driftenleven doorheen de tijd meer en meer moesten kunnen benoemen, waren deze driften niet langer volledig ongekend of onbewust, waardoor ze passies of gevoelens (of emoties) werden. Wanneer een kracht of een instinct zich wil uitdrukken en dit niet kan als emotie of gevoel, dan probeert het dit in een minder complexe vorm te doen: een gedachte. Door taal zijn mensen uiteindelijk in staat om gedachten in woorden om te zetten.¹⁹ Een lerende wordt dus gekenmerkt door een causaal continuüm van lichamelijke structuren, die elkaar continu beïnvloeden en in elkaar kunnen transformeren: driften of instincten, passies of gevoelens en talige gedachten vloeien voortdurend in elkaar over. Iemands identiteit is daarom steeds een veranderlijke en meervoudige identiteit, bestaande uit een diversiteit aan krachten, die, in de geest van de wil tot macht, elk op hun beurt meester willen worden van andere krachten (zie FW 111 en JGB 6). De verlichelijking is een productief kader dat een ontologische scheiding tussen biologische, sociale en culturele processen verlaat, om de complexe maatschappelijke realiteit te beschrijven als een van diversiteit en pluraliteit. Verschillen zijn bijgevolg vormen van diversiteit, geen abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving en de mogelijke conflicten die dit pluralistisch wereldbeeld met zich meebrengt, worden begrepen als constructieve gebeurtenissen. Positieve contacten met anderen onderhouden in een superdiverse maatschappelijke omgeving vereist gelijkaardige competenties als omgaan met de eigen innerlijke diversiteit.

Op deze wijze maakt Nietzsches leertheorie onderwijsprofessionals alert voor een doordachte omgang met onderwijs als een socialiserend proces. Socialisatie moet emancipatorisch en inclusief zijn, wil het niet onbezonnen de voorkeur geven aan de waardenpatronen van dominante doelgroepen of specifieke maatschappelijke strekkingen. In dit opzicht refereren we aan GD 45, een aforisme waarin Nietzsche de gevolgen van een uitsluitende vorm van socialisatie bespreekt in de vorm van de misdadiger en alle ‘mensen [...] die om welke reden dan ook verstoken zijn van de publieke goedkeuring’. Hij analyseert dit proces als een waarbij de ‘samenleving’ de deugden, als expressies van de sterkste driften, van een individu in de ban slaat, waardoor in het individu een tegenstrijdige toestand ontstaat: de eigen gevoelens keren zich tegen de negatief sociaal getaxeerde instincten. Nietzsche ijvert niet om het misdadige toe te laten, maar verduidelijkt dat de figuur van de misdadiger verkregen wordt doordat deze innerlijke tegenstrijdigheid tussen de meest funderende krachten een groei tot een hoger – of constructiever – type mens verhindert. Het aforisme illustreert dat het cruciaal is om lerenden

¹⁸ Zie, bijvoorbeeld, Schunk (2012: 2, mijn vertaling), die kenmerkend schrijft: “[M]enselijk leren is fundamenteel verschillend van dierlijk leren omdat menselijk leren complexer is, uitgebreider, sneller, en typisch taal inhoudt.” Voor een diepgaande analyse van het impliciete (ontologische of morele) onderscheid tussen mens en dier in de pedagogie zie het proefschrift van Thomas Storme (2014).

¹⁹ In M 257 verduidelijkt Nietzsche dat gedachten uitgedrukt worden door de woorden die we op dat moment voorhanden hebben. In FW 244 deelt hij mee dat niet alle gedachten in woorden gevat worden. Gedachten zijn dus primair niet-talige fenomenen, die hij in FW 179 omschrijft als de schaduwen van ervaringen. Door taal toe te passen, worden ervaringen geëxpliciteerd en getransformeerd, omdat een talige structuur de betekenis van de gedachten probeert te vatten – en een talige structuur geeft prioriteit aan wat vanuit het perspectief van de gemeenschap, niet het individu, voordelig is (FW 354). Zie ook M 115, waarin taal als een belemmering voor het begrijpen van innerlijke processen beschreven wordt, en JGB 268, waarin taal als een ‘afkortingsproces’ weergegeven wordt dat ervoor zorgt dat leden van een volk elkaar beter begrijpen dan mensen die tot verschillende volkeren behoren.

competenties aan te leren die een omgang met de eigen instinctieve pluraliteit mogelijk maken en bovenal tegengaan dat de dynamiek met het eigen instinctieve leven verhinderd wordt. Op deze manier draagt Nietzsches leertheorie de kiemen van een constructieve en innovatieve emancipatorische pedagogiek in zich, die lerenden versterkt om te groeien, om hun potentieel te realiseren of actualiseren, in een inclusieve onderwijssetting – of maatschappij.²⁰ Bovenal toont Nietzsches leertheorie van verlichamelijking de nood aan een geïntegreerd begrijpen van het menselijke organisme. Dit is de 21ste-eeuwse betekenis die we kunnen geven aan Nietzsches omschrijving van de filosoof als ‘kweker ... van de cultuur’ (JGB 207) ‘met een geweten voor de totaalontwikkeling van de mensen’ (JGB 61) – een ambitieus onderdeel van het (toekomstige) competentieprofiel van de filosofie-expert in de 21ste eeuw.²¹

Bibliografie

Abel, G. (2001) “Bewußtsein- Sprache- Natur, Bewußtsein- Sprache- Natur”, *Nietzsche Studien* 30, pp.1-44.

Ajzen, I. (2005) *Attitudes, Personality, and Behavior*, Berkshire: Open University Press.

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2018) *Ontwerp van Decreet betreffende de Onderwijsdoelen voor de eerste Graad van het Secundair Onderwijs. Memorie van Toelichting*, <https://www.onderwijsdoelen.be/sites/default/files/atoms/files/VR%202018%201307%20DOC.%200807%203%20TER%20Einddoelen%20eerste%20graad%20SO%20-%20memorie.pdf>.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*, New York, San Francisco: Longman.

Baartman, L. & de Bruijn E. (2011) “Integrating Knowledge, Skills and Attitudes: Conceptualising Learning Processes Towards Vocational Competence”, *Educational Research Review* 6, pp. 125–134.

Biggs, J. & Collis, K. (1982) *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. NY: Academic Press.

Blanchard, N.P. & Thacker, J.W. (2013) *Effective Training: Systems, Strategies & Practices*. (5th edition). New Jersey: Prentice Hall.

Bloom, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Londen: Longmans.

Babich, B. (2009) “Become the One You Are: On Commandments and Praise — Among Friends”, in: T. Hart (red.) *Nietzsche, Culture, and Education*, London: Ashgate, pp. 13-38.

²⁰ In dat opzicht sluiten ik me aan bij Van Tongeren (2009), die Nietzsches filosofie als een Bildungspraktijk karakteriseert. Zie ook Roof (2014) en recenter: Jonas & Yacek (2018).

²¹ Graag wil ik Papatya Dalkiran, Benjamin Biebuyck en de anonieme reviewers van het *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* bedanken voor hun waardevolle feedback op een eerdere versie van dit artikel.

Commissie Levensbeschouwelijke Vakken (2012) *Interlevensbeschouwelijke Competenties in het Kader van Dialoog en Samenwerking tussen Levensbeschouwingen op School*, <file:///C:/Users/Administrator/Downloads/dossier-ils-ild.pdf>.

Constâncio, J. (2011) Instinct and Language in Nietzsche's Beyond Good and Evil, in: (red.) J. Constâncio/ M.J. Mayer Branco *Nietzsche on Instinct and Language*, De Gruyter, pp. 80-116.

Constâncio, J. (2018) Nietzsche on Will, Consciousness, and Choice: Another Look at Nietzschean Freedom, in: (red.) M. Dries *Nietzsche on Consciousness and the Embodied Mind, Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung*, pp. 113-142.

Gellens, S., Deweerdt, L. & Enckels M. (2018) *Groeien in actief burgerschap. Samen leren samenleven*. Uitgeverij Politeia, Brussel.

Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B.H. (2017) 'Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment?', *Journal of Philosophy of Education* 51, pp. 5-22.

Harrow, A. (1972) *A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*, New York: David McKay.

Hattie, J. & Yates, G. (2014) *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Londen: Routledge.

Hattie, J. (2017) [visiblelearningplus.com](https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/) [infographic], geraadpleegd <https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/>

Ikuta, J.C. (2017) "Nothing is Really Equal": On the Compatibility of Nietzsche's Egalitarian Ethics and Anti-democratic Politics", *Constellations* 24, pp. 339-355.

Jonas, M.E. & Yacek, D.W. (2018) *Nietzsche's Philosophy of Education. Rethinking Ethics, Equality and the Good Life in a Democratic Age*, NY: Routledge.

Kienstra, N. (2016) *Effectief filosoferen in de klas: Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie* (Proefschrift Radboud Universiteit). Enschede: Ipskamp.

Kizel, A. (2016) Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning, *Cogent Education* 3, pp. 1-11.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964) *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*, New York: McKay.

Marzano, Boogren, Heflebower, Kanold-McIntyre & Pickering (2013) *De Reflectieve Leraar. Bouwen aan Excellentie*, Rotterdam: Bazalt.

Marzano, R.J., Norford, J.S, Finn, M., Finn, D. (2017) *A Handbook for Personalized Competency-Based Education: Ensure All Students Master Content by Designing and Implementing a PCBE System*, Bloomington: Marzano Research.

Mouffe, C. (1993) *The Return of the Political*, Londen: Verso.

Niemeyer, C. (2011) "Nietzsche - nur Narr? Die Sprache des Zarathustra - und die Pädagogik: eine Zwischenbilanz nach 125 Jahren Rezeptionsgeschichte", *Zeitschrift für Pädagogik* 57 1, pp. 55-69.

Nietzsche, F. (1999) *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, Ed. G. Colli & M. Montinari. München: dtv.

Nietzsche, F. (1999a) *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, Ed. G. Colli & M. Montinari. München: dtv.

Nietzsche, F. (2003) *Sämtliche Briefe. Kritische Studienausgabe in acht Bänden*, Ed. G. Colli & M. Montinari. München: dtv.

Nietzsche-Wörterbuch. Vol. I: Abbraviatur-einfach. (2004) Red. P. van Tongeren, G. Schank & H. Siemens. Berlin.

Owen, D. (2002) "Equality, Democracy, and Self-Respect: Reflections on Nietzsche's Agonal Perfectionism", *The Journal of Nietzsche Studies* 24 1, pp. 113–131.

Patton, P. (2014) "Nietzsche on Power and Democracy circa 1876-1881", in: (red.) M. Knoll/ B. Stocker *Nietzsche as Political Philosopher*, De Gruyter.

Roof, D. (2014) The Ethical Domains of Individualism: Nietzsche and Emerson's Pedagogic Vision, *Philosophical Studies in Education* 45, pp.168-178.

Rosenow, E. (2000) "Nietzsche's educational legacy: Reflections on interpretations of a controversial philosopher", *Journal of Philosophy of Education* 34 4, pp. 673–685.

Schunk, D.H. (2012) *Learning Theories. An Educational Perspective. Sixth Edition*, Boston: Pearson.

Sheets-Johnstone, M. (2011) "The Corporeal Turn. Reflections on Awareness and Gnostic Tactility and Kinaesthesia", *Journal of Consciousness Studies* 18 7–8, pp. 145–68.

Siemens, H. (2009) "Nietzsche's Critique of Democracy (1870-1886)", *Journal of Nietzsche Studies* 38, pp. 20-37.

Simpson, E.J. (1972) *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*, Washington, DC: Gryphon House.

Storme, T. (2014) *Education and the Articulation of Life. Essays on Children, Animals, Humans & Machines* (ongepubliceerd proefschrift), geraadpleegd https://www.academia.edu/34500245/Education_and_the_articulation_of_life._Essays_on_children_animals_humans_and_machines.

Taie, M. (2014) "Skill Acquisition Theory and Its Important Concepts in SLA", *Theory and Practice in Language Studies* 4 nr. 9, pp. 1971-1976.

Trickey, S. & Topping, K.J. (2004) "Philosophy for Children: a Systematic Review", *Research Papers in Education* 19: 3, pp. 365-380.

Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als Ontwerpwetenschap*, Gent: Academia Press.

Gepubliceerd als Nietzsches Einverleibung als leertheorie : Naar een geïntegreerde lichamelijkheid in de pedagogie en het filosofie-onderwijs, November 2019, Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte 111(4):669-690, DOI: [10.5117/ANTW2019.4.010.GELL](https://doi.org/10.5117/ANTW2019.4.010.GELL)

van Tongeren, P. (2009) “Measure and Bildung”, in: (red.) T.E. Hart *Nietzsche, Culture and Education*, Surrey: Ashgate.

Weisberg, S.M. & Newcombe, N.S. (2017) Embodied Cognition and STEM learning: Overview of a Topical Collection in CR:PI, *Cognitive Research Principles and Implications*, [editoriaal], geraadpleegd op <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5596025/> .