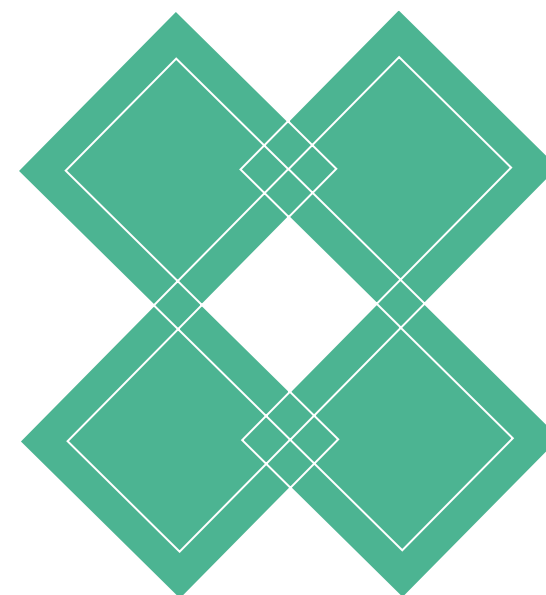


09

Wouter Pols

EEN INLEIDING IN HET FILOSOFEREN



*Filosoferen met kinderen
op de Bloemhofschool¹*

Het project Fysieke Integriteit startte in september 2008. In dit project gaat het om samen handelen, samen ervaren en samen denken. Filosofie neemt binnen dit project een belangrijke plaats in: het doordenkt de ervaringen die bij judo, het koken en het tuinieren opgedaan zijn. Bij die drie activiteiten gaat het om verschillende vormen van lichamelijk-zintuiglijk met elkaar in-de-wereld-zijn: om aanvoelen, proeven en beproeven, om afzien, zien en overzien. (Oosterling 2009). Dat alles komt als het ware op een meta-niveau terug in het filosoferen. Want daar worden de opgedane ervaringen met woorden 'afgetast', mondt het afzien, zien en overzien uit in 'inzien'. Maar let op: ook bij filosofie gaat het om een lichamelijk-zintuiglijk met elkaar in-de-wereld-zijn, om een samen handelen, een samen ervaren en samen denken. Maar waar bij judo, koken en tuinieren het handelen en ervaren dominant zijn en het denken er in dienst van staat, is dat bij filosofie precies omgekeerd. Daar is het denken dominant.

Binnen het project Fysieke Integriteit dient filosofie in *ecosofie* uit te monden: de doordening van de (lichamelijk-zintuiglijke) ervaringen die bij de andere activiteiten in de context van het project zijn opgedaan. *Ecosofie* legt de relatie tussen het dagelijks leven van de kinderen en hun denkwereld. De kinderen van de Bloemhofschool hadden echter nog geen ervaring met filosoferen. Die vorm van samen denkend handelen was voor hen nog een onbekende activiteit. Daarin moesten ze nog worden ingeleid, in meerdere opzichten. Filosoferen houdt namelijk niet alleen een manier van denken in (een instelling), maar ook een bepaalde opstelling en een op elkaar afgestemd zijn. En precies dat stond in het eerste jaar centraal. Het inleiden in dat 'opstellen, instellen en afstemmen' van het filosoferen deed ik samen met drie studenten wijsbegeerte van de Erasmus Universiteit Rotterdam: Izaak Dekker, Terra Hensema en Leonie van Wees. Samen met hen filosofeerde ik met de groepen 6, 7 en 8, eerst op de locatie in de Oleanderstraat, later, vanaf februari 2009, aan de Putsebocht.

Aanvankelijk was ik degene die met de kinderen filosofeerde. De studenten observeerden. Na enkele maanden zijn twee van de studenten ook met de kinderen gaan filosoferen. Vanaf maart 2009 filosofeerde Izaak met de groep 6/7 en 8 in de Oleanderstraat, Leonie met de groep 7/8 aan de Putsebocht en ikzelf met groep 6 van die laatste locatie. Vanaf september 2009 namen Leonie en Izaak het filosoferen met de kinderen helemaal van mij over. In dit artikel doe ik verslag van de bij dit project opgedane ervaringen met het filosoferen. Daarbij maak ik gebruik van de verslagen die de studenten van de gesprekken hebben gemaakt.

1. OPSTELLEN

Filosoferen is een bijzondere bezigheid. Het vraagt een bepaalde houding, een bepaalde instelling. Als je filosofeert dien je je gewone, alledaagse manier van denken tussen haakjes te zetten. Je neemt afstand: je kijkt vanuit een afstandje naar wat je eerder gedacht en gedaan hebt, of beter nog: naar de ervaringen die dat denken en doen je eerder hebben opgeleverd. Als je filosofeert maak je ervaringen tot object van reflectie. En dat doe je met behulp van de taal. Want het is de taal die het instrumentarium verschaft waarmee gefilosofeerd wordt. Zonder taal kan dat niet. Evenmin kun je alleen filosoferen. Filosoferen doe je samen, in een met elkaar gedeelde taal. Als je filosofeert houd je eerder opgedane ervaringen tegen het licht, met elkaar. En dat is precies de reden waarom filosoferen een bepaalde instelling vraagt. Om na te kunnen denken moet je afstand kunnen nemen. Die instelling vraagt op haar beurt weer een bepaalde opstelling: een opstelling die niet alleen een filosofische houding, respectievelijk instelling teweeg moet brengen, maar ook een op elkaar afgestemd zijn.

Filosoferen met kinderen begint met een bepaalde opstelling. Dat was ook op de Bloemhofschool het geval. Voorafgaand aan de eerste filosofieles heeft de leerkracht de kinderen verteld dat ze onder leiding van een 'filosofiemeester' gaan filosoferen. Wat

filosofie is, weten ze nog niet. Met die vraag wil ik mijn eerste les dan ook beginnen. Maar voordat ik dat doe, zet ik de kinderen eerst in een kring. Ze zitten in tafelgroepen. Die opstelling past niet bij filosoferen. Je hebt er een andere opstelling voor nodig. Om te kunnen filosoferen moet je elkaar kunnen aankijken. Vandaar de keuze voor de kring. Een kring maakt samen handelen mogelijk en als dat goed gaat: samen denken.² Daar zijn wel regels voor nodig. De belangrijkste regel bij het filosoferen is dat je alles mag zeggen. Maar daarbij dien je wel rekening te houden met elkaars gevoelens: je maakt elkaar niet belachelijk en lacht elkaar niet uit. Verder zul je goed naar elkaar moeten luisteren om te begrijpen wat de ander zegt en je moet elkaar laten uitspreken. Die regels zijn niet veel anders dan de normale regels in de klas. Maar, zo zal blijken, ze zijn heel wat moeilijker in praktijk te brengen dan gewoonlijk. Normaal praten de kinderen niet zo lang met elkaar en hebben ze ook niet de vrijheid om alles te zeggen wat in hen opkomt. Filosofie vraagt discipline. En daar, zo zal blijken, zal nog veel mee geoefend moeten worden. Met de kinderen spreek ik af dat ik de beurten geef. Ik ben de gespreksleider. Als ze wat willen zeggen kunnen ze hun vinger opsteken: een teken dat ze wat willen inbrengen. Later spreken we nog andere tekens af, bijvoorbeeld het T-teken als je wilt reageren op iets wat iemand anders zegt.

Het begint dus met een opstelling, een opstelling die bepaalde handelingen mogelijk maakt: *regelgeleide denkhandelingen*. Filosoferen is samen handelen en samen denken, volgens bepaalde regels: naar elkaar luisteren, elkaar laten uitspreken, elkaar begrijpen, een (tegen)argument formuleren, een conclusie trekken, een gezamenlijk standpunt verwoorden. En het is nu precies die opstelling die denkruimte creëert. Je zou het ook anders kunnen zeggen: om te kunnen filosoferen is een instituut nodig. Dat instituut is de filosofiegroep en die moet worden geïnstitutionaliseerd. Dat is allereerst de taak van de gespreksleider, in casu: de filosofiemeester of -juf. Hij of zij moet ervoor zorgen dat er zo'n groep ontstaat. Daarbij dient deze als model op te treden. De filosofiemeester of -juf

laat zien hoe je met elkaar filosofeert. Hij of zij staat voor het filosoferen, voor de manier waarop je daarbij van de taal gebruik maakt en voor de regels waardoor je je laat leiden. Hij of zij staat voor – wat je zou kunnen noemen – de *wet van de filosofie*, de wet die elk kind een positie geeft (ieder heeft recht wat te zeggen), de wet die distantie schept, tussen de kinderen onderling (we luisteren naar elkaar en laten elkaar uitspreken), maar ook tussen de opgedane ervaringen en dat wat er nu over gezegd wordt (we zoeken met elkaar naar de betekenis van de ervaringen, we denken erover na). De filosofiemeester of -juf brengt die wet in praktijk, hij of zij bewaakt haar ook, staat er garant voor.

2. INSTELLING EN AFSTEMMING

Om te kunnen filosoferen moet je afstand kunnen nemen. Je moet eerst na-denken voordat je een antwoord geeft. Als de 'wet van de filosofie' in praktijk wordt gebracht, wordt dat mogelijk. Vandaar dat die wet geïntroduceerd moet worden. En vandaar ook het belang van een goede opstelling. Pas als dat gebeurd is, kan de filosofieles beginnen. Ik begin met: Wat is filosofie? De kinderen antwoorden: discussiëren, een mening geven. En wat is denken? Dat gebeurt in je hoofd zeggen ze, bijvoorbeeld als je een som oplost. Daarna stap ik over naar 'de filosofische vraag'. Wat is dat? Zo'n vraag is een vraag waar je niet een, twee, drie een antwoord op hebt. Ik geef een voorbeeld van een niet-filosofische vraag. Als ik jullie vraag naar de kleur van de deur, zeggen jullie allemaal groen. Door naar de deur te kijken, weten jullie dat. Die vraag is geen filosofische vraag. Een filosofische vraag kun je niet beantwoorden door iets te bekijken of op een andere manier iets met je zintuigen te onderzoeken. Een filosofische vraag kun je slechts beantwoorden door met elkaar ergens over na te denken. Ik laat ze niet-filosofische en filosofische vragen bedenken. Die bespreken we met elkaar. De filosofische vragen van de kinderen vallen me niet tegen. Hoe weet ik wat er morgen gebeurt?

Hoe bestaan mensen? Wat is leven? Wat is dood? Wat is het doel van het leven? Interessante vragen! Vragen waar je niet een, twee, drie een antwoord op hebt.

Elke filosofie heeft steeds een filosofische vraag als startpunt, meestal naar aanleiding van een verhaal. De kinderen krijgen steeds meer affiniteit met zulke vragen. In december 2008 begint Izaak met groep 6/7 op de locatie in de Oleanderstraat te filosoferen. Hij start niet met een verhaal, maar laat hen allemaal een filosofische vraag opschrijven. Mooie vragen zijn erbij. Waarom bestaan we? Wat zijn mensen? Waarom zijn mensen verschillend? Er is een (Antilliaanse) jongen die zich afvraagt waarom er moslims, christenen en joden zijn. Ook andere vragen komen naar boven: wat is leven? En: wat zijn cijfers? Na enkele maanden, zo blijkt, zijn de meeste kinderen in staat filosofische vragen te stellen. Ze tonen daarmee dat ze een filosofische instelling kunnen innemen: ze kunnen afstand nemen. De opstelling (de kring waarin de kinderen zijn gaan zitten) heeft denkruimte gecreëerd.

Toch mist er nog iets: de afstemming op elkaar. De kinderen hebben moeite naar elkaar te luisteren. Een aantal van hen wil vooral gehoord worden: door de ‘filosofie-meester’, maar ook door elkaar. Ze willen als het ware zelf op de filosofische *Bühne* staan, terwijl die er alleen is voor filosofische gedachten. Vooral in groep 8 is dat het geval. Het gevolg is dat steeds een zelfde groep kinderen het woord probeert te voeren, ten koste van de anderen. Die trekken zich terug en doen niet mee of gaan zachtjes met elkaar praten. Ik moet dus steeds weer op de regels wijzen: luister naar elkaar, laat elkaar uitpraten. Izaak hanteert bij zijn filosofische gesprekken de socratische methode. In plaats van zelf samen te vatten (wat ik veel doe), laat hij dat door de kinderen doen. Hij vraagt ook regelmatig of een van hen wil herhalen wat een ander gezegd heeft. Hij gaat, kortom, het afstemmen organiseren. Dat werkt goed. Ik neem dat over, later doet Leonie dat ook. Het komt in een filosofisch gesprek niet alleen op de opstelling (de kring) en instelling (afstand kunnen nemen) aan, maar ook op afstemming.

Dat laatste is zelfs de crux van een goed filosofisch gesprek. Alleen als je op elkaar bent afgestemd, kun je samen denken en dat is nodig om verder te komen en verder te denken. Met die nieuwe aanpak ontstaat er steeds meer structuur in de gesprekken. Niet dat het altijd gladjes verloopt. Het komt voor dat een van ons een gesprek toch eerder moet beëindigen dan we van plan waren. ‘Vandaag gaat het niet. Jullie luisteren niet naar elkaar. Niet het filosofisch onderwerp staat op de voorgrond, maar jullie willen dat zelf zijn. Jullie zijn niet op elkaar afgestemd.’ Maar dat komt steeds minder voor. Uiteindelijk zijn er op de Bloemhofschool vier filosofiegroepen geïnstitutionaliseerd. Bij de groepen 6/7 en 6 ging dat het snelst (bij groep 6 ging het bijna vanzelf); de groepen 8 en 7/8 hadden daar meer tijd voor nodig.

3. FILOSOFEREN MET KINDEREN IN PRAKTIJK

Hoe ga ik over het algemeen te werk? Meestal begin ik met een verhaal. Daarvoor gebruik ik de boeken van Berrie Heesen (1998; 2000), van Paul Cleghorn (2008) en vanaf januari 2009 ook die van Rob Bartels en Marja van Rossum (2009). Een van mijn favoriete verhalen is *Kasper ontdekt een kopietje* (Heesen 2000, p. 25). Ik lees het verhaal voor. Op de vraag waarover het gaat, antwoorden de kinderen: over kopietjes. Wat betekent het als er een kopietje van jou ergens rondloopt? Dat er iemand is, die net zo is als ik, zegt er een. Dan komt vanzelf de vraag naar boven of dat mogelijk is. De kinderen zeggen dat je wel op bepaalde punten op iemand kunt lijken, maar nooit helemaal. Er is altijd wel iets waarop je je van anderen onderscheidt. Een van hen noemt tweelingen. Die zijn toch wel aan elkaar gelijk. Maar ook daar zien ze verschillen. Ze zijn nooit op hetzelfde tijdstip geboren. Uiteindelijk blijkt het verschil tussen mensen te zitten in de levens die ze leiden: elk mens leidt een eigen leven. Mensen hebben nooit dezelfde gedach-

ten en gevoelens. Dat maakt dat mensen verschillen. Het verschil tussen mensen ligt in het innerlijk, vinden de kinderen. Ook al lijkt je op elkaar, van binnen ben je toch altijd anders. Met die conclusie wordt het gesprek afgesloten.

WOUTER: “Waar gaat het verhaal over?”

JOY: “Over een kopietje.”

WOUTER: “Wat is een kopie?”

JOY: “Hetzelfde als ik.”

WOUTER: “Wat zou het betekenen als er een kopietje van jou in Parijs of Ankara zou rondlopen?”

Gislan vertelt dat er dan iemand rond zou lopen die er net zo als zij uit zou zien.

WOUTER: “Bestaat er een Romy in Amsterdam of in Rabat?”

ROMY: “Nee, maar ze kunnen wel dezelfde naam hebben als jij.”

WOUTER: “Wat zegt Romy, Laila?”

LAILA: “Er kan geen kopie zijn.”

WOUTER: “Waarom niet?”

Laila weet het niet. Romy herhaalt: “De ander kan wel dezelfde naam hebben, maar dan is die nog niet dezelfde.”

Laila herhaalt wat Romy heeft gezegd en Wouter vat Romy’s antwoorden samen.

LAILA: “Een kopie kan wel: bij een tweeling.”

WOUTER: “Zo’n tweeling, hoe zit dat?”

YOUSSRA: “Als het een jongen-meisje is, zijn ze geen kopietjes.”

SALIMA: “Dan is het geen tweeling.”

WOUTER: “Wie heeft er verstand van tweelingen?”

GISLAN: “Tweelingen kunnen jongen-jongen, meisje-meisje of jongen-meisje zijn.”

WOUTER: “Zijn zulke tweelingen altijd kopietjes?”

Laila vindt dat de tweelingen van hetzelfde geslacht kopietjes van elkaar zijn. Wouter vat het voorafgaande samen: tweelingen van hetzelfde geslacht zijn kopietjes van elkaar.

WOUTER: “Zijn tweelingen kopietjes van elkaar?”

YOUSSRA: “Nee, ze hebben verschillende namen.”

BURAK: “Ze hebben verschillende levens.”

Wouter laat Danny herhalen wat Burak zegt.

WOUTER: “Wat bedoelt Burak?”

MUSTAFA: “Ze doen verschillende dingen.

De een speelt bijvoorbeeld, de ander slaapt.” Wouter verduidelijkt Buraks standpunt en vat de tot nu toe gegeven antwoorden samen.

WOUTER: “Danny, ben jij het met Burak eens?”

DANNY: “Ja, je kunt ook andere gedachten hebben.”

LAILA: “Ik ben het er niet mee eens, ook al doe je wat anders dan je tweelingzus of broer, je blijft een tweeling.”

BURAK: “Je doet zelf wat je wilt en ook de ander doet wat hij wilt.”

OKTAY: “Mijn neven zijn een tweeling. Ze hebben verschillende gezichten.”

WOUTER: “Maar als ze wel dezelfde gezichten hebben, zijn ze dan kopietjes van elkaar?”

ABDURACHMANN: “Ja.”

WOUTER: “Waarom?”

ABDURACHMANN: “Als ze hetzelfde hoofd hebben.”

Mikail herhaalt Abdurachmann’s antwoord.

WOUTER: “Wat vind jij?”

MIKAIL: “Geen kopie, want ze hebben andere gedachten en andere levens.”

WOUTER: “Steek je vinger op als je het met Buraks standpunt eens bent. Sedat, waarom?”

SEDAT: “Ze hebben een ander hart.”

JOY: “Je kan hetzelfde zijn, maar van binnen niet.”

De andere kinderen geven dezelfde argumenten. Wouter vat de antwoorden samen: van binnen ben je anders, dus bestaan er van mensen geen kopietjes.

WOUTER: “Wie is het hier niet mee eens?”

De discussie gaat over klasgenootjes die op elkaar lijken, maar geen kopietjes zijn.

WOUTER: “Aischa, hoe kijk jij tegen kopietjes aan?”

AISCHA: “Ze hebben verschillende gevoelens.” Wouter vat het gesprek samen: mensen zijn verschillend. Tweelingen lijken op elkaar, maar ze zijn toch verschillend: hun gevoelens verschillen, ook doen ze verschillende dingen en ze willen verschillende dingen. Van buiten lijken ze dan misschien wel op elkaar, maar ‘van binnen’ zijn ze anders.

Veel van de gesprekken lopen zo. Ik vat samen, vraag door, trek conclusies. Maar in de loop van de tijd laat ik dat de kinderen

dat ook steeds meer zelf doen. Het aardige is dat ze ook steeds meer op elkaar gaan reageren. Aan de hand van verschillende verhalen komen allerlei filosofische thema's aan bod: (onzinnige) regels, ontdekkingen, taal, vriendschap, stelen, liegen, denken. Het zijn thema's die de kinderen vanuit hun eigen ervaringen bespreken. Het gaat steeds om het doordenken van het thema, en daarmee: verder denken. Maar soms missen ze de denkmiddelen daarvoor.

Hieronder volgt een voorbeeld waaruit het belang blijkt van denkmiddelen, in casu: begrippen om een gesprek vooruit te helpen. Als we het over liegen hebben, zijn de kinderen het er allemaal over eens dat liegen niet mag. Waarom? Het mag niet, daar blijven ze bij. Als ik vraag wat er zou gebeuren als iedereen zou liegen, zegt een van hen dat iedereen dan kwaad zou worden. Het zou oorlog worden. Maar ze komen er niet op dat vertrouwen de basis voor de menselijke omgang is en dat liegen dat vertrouwen ondermijnt. Hier zou met het begrip 'vertrouwen' het gesprek vooruit geholpen kunnen worden. Maar het ontbreekt de kinderen – op dat moment althans – aan dit denkmiddel. Er komt in het gesprek wel een ander cruciaal denkmiddel naar voren: vergeven. Want liegen, zo zeggen ze, doet iedereen wel eens. Maar je kunt elkaar altijd weer vergeven, zegt iemand. En dan kun je opnieuw beginnen. Die opmerking veronderstelt vertrouwen als basis voor de omgang, maar het wordt niet uitgesproken. Het blijft ongedacht. Nog een voorbeeld. Naar aanleiding van een verhaal over een meisje dat door haar vriendin wordt aangezet te stelen (en dat niet doet), komt de vraag naar boven of dieren kunnen stelen. Een van de kinderen zegt dat het zoeken van voedsel stelen is. Een ander beaamt dat en zegt: de natuur is de supermarkt voor de dieren. Als een dier een ander dier doodt, zegt een kind, steelt hij het leven van dat dier. Maar dieren kunnen niet anders, zegt een ander, ze hebben geen geld. Het gesprek blijft maar om het begrip 'stelen' ronddraaien. Wat stelen nu precies is, wordt niet duidelijk. Daarvoor missen de kinderen een essentieel denkmiddel: eigendom. Overigens duikt dit begrip een week later ineens

wel op wanneer een van de kinderen over een zwerver begint te praten die niets heeft en daarom steelt. Een jongen: die is net als een dier, die heeft ook geen eigendom.

Vanuit het voorafgaande is duidelijk geworden hoe we op de Bloemhofschool met de kinderen hebben gefilosofeerd. We hebben ze zo opgesteld dat ze een filosofische instelling konden gaan innemen en afstand konden gaan nemen van hun eerder opgedane ervaringen en deze vervolgens konden gaan doordenken met behulp van de denkmiddelen die in de door hen gesproken taal opgeslagen zijn: met elkaar. Door het in praktijk brengen van 'de wet van de filosofie' hebben we eerst denkruimte gecreëerd, pas daarna kon het samen denken op gang komen. Hoe zien de kinderen dat zelf? In een gesprek over filosoferen zeggen ze dat denken een doen is dat zich in je hoofd afspeelt. Denken is een werkwoord, zegt een van hen. Maar daar moet wel rust voor zijn, want anders gaat het niet, zegt een ander. Als die rust er niet is, kunnen er geen filosofische gedachten in je hoofd opkomen. Die gedachten krijg je door samen te denken; dat zet je aan tot eigen gedachten en die breng je vervolgens weer in dat samen denken in. Denken is, zoals een van de kinderen zegt, een spreken met jezelf. Maar dat kun je pas als je eerst met anderen gesproken hebt. Is dat niet een mooie beschrijving van wat filosoferen met kinderen is?

4. TOT SLOT: FILOSOFEREN IN DE BREDE SCHOOL

Een Brede school is een school die met behulp van verschillende partners haar curriculum verbreedt en daarbij verbindingen legt tussen niet alleen verschillende educatieve instellingen, maar evenzeer verschillende ervaringen en werelden (vgl. Pols 2011). Ze verbindt, zo zou je kunnen zeggen, op verschillende manieren buiten- en binnenwereld. En precies dat is kenmerkend voor het project Fysieke Integriteit. Hierbij speelt filosofie een cruciale rol. Filosoferen is, zoals we zagen,

een vorm van denkend handelen. Het vereist niet alleen een specifieke opstelling, maar ook een specifieke instelling en afstemming. Die opstelling, instelling en afstemming zou je een *dispositief* kunnen noemen: een heterogeen geheel van instituties, maatregelen, regels en manieren van spreken (vgl. Foucault 1980, pp. 194-228). Als zo'n dispositief is ingesteld kunnen verbindingen worden gelegd: verbindingen tussen ervaringen in de buitenwereld opgedaan en de gedachten daarover, in het eigen hoofd, maar ook tussen hoofden. Om verder te denken is dat denken *tussen* hoofden cruciaal. Filosoferen als denkend handelen kan dan ook niet zonder communicatie, communicatie in de letterlijke zin van het woord: deelnemen, meedelen, delen. Denkend handelen vraagt om samen handelen en daarmee ook: samen ervaring opdoen. En daarin onderscheidt het zich niet van judo, koken en tuinieren en van alle andere activiteiten, inclusief de schoolvakken in de Brede school. Waar het zich wel in onderscheidt is dat verbinden. Door samen te filosoferen kunnen kinderen verbindingen gaan leggen. Via het doordenken van de ervaringen en de werelden waarin die zijn opgedaan, verbindt de filosofie: niet alleen de (doordachte) ervaringen, maar ook degenen die de ervaringen met elkaar doordenken. En daarmee is filosoferen niet alleen een denkactiviteit, maar evenzeer een sociale activiteit: een vorm van samen leven, van samen handelen en samen denken.

Filosoferen als vorm van samen handelen en denken zou je in foucaultiaanse termen een 'vrijheidspraktijk' kunnen noemen (Foucault 1995, pp. 85-106). Die vrijheidspraktijk is tegelijkertijd een praktijk waarin waarheid in het geding is en macht. In de school draait het steeds om macht en waarheid. Ze is immers een instituut waarin dominante ('ware') kennis en vaardigheden worden overgedragen met het doel de jongere generatie 'drager' van die kennis en vaardigheden te laten worden en tegelijkertijd hen daarbij op grond van de wijze waarop ze dat doet van elkaar te onderscheiden. De school 'produceert' zogezegd van elkaar onderscheiden subjecten. Bij het filosoferen met kinderen gebeurt echter iets anders.

Het opvallende van het filosoferen is dat met het dispositief dat daarbij wordt ingesteld een vorm van subjectiviteit wordt opgeroepen die niet uit het 'dragen' van aangeboden kennis en vaardigheden bestaat, maar van gedachten: van binnen het dispositief 'medegedeelde' en '(be)werkte' gedachten (vgl. Oosterling 1998, p. 120). Waarheid en macht gaan daarbij samen. Daarin onderscheidt dit dispositief zich niet van de gewone school. Waarin het zich onderscheidt is dat het zich op waarheids*vinding* richt en daarbij een specifieke vorm van subjectiviteit produceert. Het dispositief van het filosoferen brengt denkend handelende subjecten voort, geen dragers van kennis en vaardigheden. En precies dat maakt het tot een vrijheidspraktijk.

Ecosofie beoogt werelden met elkaar te verbinden: de sociale, de mentale en de buitenwereld, respectievelijk de omgeving (vgl. Guattari 1989, p. 31; vgl. ook Oosterling 1998). De sociale wereld is hierbij cruciaal; ze fungeert als schakel tussen buiten- en binnenwereld. Ze is zogezegd een tussenwereld. Het dispositief van het filosoferen is bij uitstek een sociale tussenwereld. En daarmee is dit dispositief, zo zouden we nu kunnen zeggen, het hart van de Brede school. De Brede school beoogt immers verschillende ervaringen en werelden met elkaar te verbinden. Met de inleiding in de filosofie die de kinderen van de Bloemhofschool in het eerste jaar van het project Fysieke Integriteit hebben gehad, is daar de basis voor gelegd.

NOTEN

1. Dit artikel is een om- en uitgewerkte versie van 'Samen zoeken naar woorden' dat in september 2009 in *Pedagogiek in Praktijk*, [50], pp. 26-29, verscheen.
2. Aanvankelijk zitten de kinderen met hun stoel in de kring. Later laten we ze in een U-vorm achter hun tafels zitten. Die vorm scheidt meer afstand tussen de kinderen terwijl ze elkaar toch kunnen blijven aankijken.