

Patricia Rodrigues Samora ~ Is This The End Of Slum Upgrading In Brazil?



In Brazil's ongoing economic and political drama, one of the latest developments is a congressional proposal to freeze federal funds at 2016 levels, adjusting the 2017 national budget only for inflation. This move would mean deep cuts to [spending on social programmes](#).

Though such reductions would affect programmes that [launched millions of Brazilians into the middle class](#) and put the developing country [on track to meet](#) many of the [Millennium Development Goals](#), the senate seems likely to approve the budget freeze.

For Brazilian cities, this government belt-tightening promises a disquieting change: the possible end of the country's [ambitious slum-upgrading programs](#). Despite Brazil's great wealth, many poor neighbourhoods known as *favelas* (slums or "informal settlements" in urban planning parlance) still struggle with inadequate construction quality, no sanitation, environmental risk factors and lack of the most basic infrastructure.

Read more: <http://www.huffingtonpost.com/is-this-the-end-of-slum>

How Do We Prepare The Next

Generation Of Citizens?



www.tc.columbia.edu

“College and career readiness” is the objective American educators are focused on these days, and it’s one both students and their parents will approve. Both want assurance that the cost and rigors of getting into and through college will pay off as a sure ticket to life success. A recent Harvard poll showed achieving this personal success to be the number one concern of today’s youth, and parents are likely glad to know. The broader purposes once associated with higher education have taken a back seat as college increasingly becomes a strict means to an end.

An initiative introduced recently at a premier suburban public high school in the US Northeast seems well aligned with this focus. Taking advantage of now widely available technology, beginning in 9th grade students are required to begin a “digital portfolio project” to “track their accomplishments throughout their high school careers and choose how the world perceives them.” Student reactions are reported to be positive. One spoke of it as an opportunity to set new goals for herself and a good reflection of what she achieves over the next four years. Another said it will be a good tool, especially for college applications. Instituting this future-oriented focus early on will perhaps be useful in helping teens to construct an identity and succeed in communicating it to others who can acknowledge and validate it, rather than postpone this task to the extended

adolescence now frequent among twenty-somethings.

Yet absent from this focus is another dimension of preparing for adulthood, one that extends beyond individual success, to collective prosperity. It's one long regarded as a central aim of education in a democracy - preparation for citizenship. A US election year reminds Americans of its significance. The American president elected this year will likely still be in office when today's high schoolers begin their adult lives. Is establishing a personal identity and life trajectory enough to prepare them sufficiently for responsible citizenship under this president in their increasingly troubled nation and world?

A cursory look at the current political climate could be seen as reassuring in this regard. Although a segment of the citizenry lament the emphasis of image over ideas, modern media provide us a never before known opportunity to get to know the candidates, up close and personal. Candidates are well aware of their need for a skilled team to project a carefully shaped and managed image - their life story, the experience they bring to the job, and, most important, what kind of person they truly are. Above all, this image must portray them as personable and likeable, appealing to many.

Possibly, then, beginning as a young teen to shape one's image and even to communicate it effectively in modern digital form is not far off the mark. Many of the teens afforded this opportunity aspire to leadership roles, and they are getting a head start in projecting who they are. They are learning the art and craft of branding and promoting a self.

Another view is that this accomplishment falls short and that we can and must do a good deal more if we wish to prepare our youth as citizens, ready to act in a democratic society that depends on their contribution. More than a few observers today find the level of discourse of the presidential candidates unsatisfying. There is a range, of course, from Trump at one extreme ("Look who I am") to Sanders ("Here's what we must do") at the other. Yet, most of us, given the choice, would prefer all candidates, as a matter of course, to debate ideas rather than merely project images and for citizens to cast their votes based on these ideas.

If so, it is our responsibility to prepare our youth to become citizens who will have the vision and will to transform this preference into a reality. If we want people to think and talk about ideas, and solutions, we need from early on to afford them

extended practice in doing so. There is of course a significant segment of the adult population who want their youth to consider only those ideas these adults themselves subscribe to. Yet, in work my colleagues and I have undertaken using modern technology to engage middle- and high-school students in electronic dialogs with peers on controversial social issues, we have found them keen to contemplate such issues at length with multiple partners, culminating in their writing individual "Letters to the Editor" position statements on them. Abortion is a topic they most frequently want to address, among numerous others such as foreign aid and criminal justice. Their initial ideas are often naïve and narrow, but that changes as they confront and respond to others' ideas and examine evidence that bears on them. Some, for example, propose that instead of testing new drugs on animals, it would be better to use human prisoners since they are guilty and animals are innocent. With deliberation such ideas in time self-correct. Students also gain awareness of issues worth talking about. When we asked young teens in a New York City low-income school what the most important issues were that the new president will have to address, all but a very few mentioned just two, homelessness and stealing.

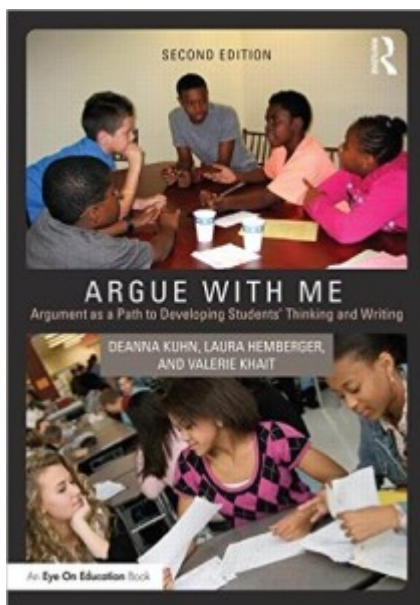
Although there are signs of change, peer discourse has never found much of a place in the American middle- or high-school curriculum. If students talk at all, it is in response to a teacher's question, hoping to get the "right" answer. The social studies curriculum would seem the natural place for students to debate issues of current concern to the society they live in, but doing so is largely crowded out by an established curriculum designed to insure students know the history of their country, state, and city and the structure of these respective governments. We know not much of this information sticks. A recent video on Facebook showed American college students clueless when asked who won the civil war (yet all were successful in naming Brad Pitt's present and former spouse).

Only belatedly, likely at the end of a term with time running out, do curriculum standards propose students be asked to consider the future - how what existed in the past or exists at present might change. New York State curriculum standards for social studies, for example, at the end of its comprehensive guidelines for American history, conclude with a brief section titled, "The US begins a new century." The new century, the standards suggest, offers an opportunity for "federal and state governments to reevaluate their roles," and it is recommended that students contemplate these. The particulars listed under this heading are

wide-ranging - “fiscal and monetary policies: □taxation, regulation, □deregulation” and “social programs: health, welfare, education.” The topic of reevaluating government’s role is a quite different topic than the descriptive historical topics that precede them in this and similar curriculum guides. “Teaching the future,” rather than only the past, calls for a different kind of intellectual engagement. It demands envisioning and weighing possibilities - what could be, rather than only what is or was.

Little in students’ school experience prepares them to shift gears to engage in this kind of thought, individually or with peers. If we believe it important that 21st century citizens be able and disposed to think in such ways, we must provide the opportunities that will prepare them, whether or not such thinking fits today’s culture.

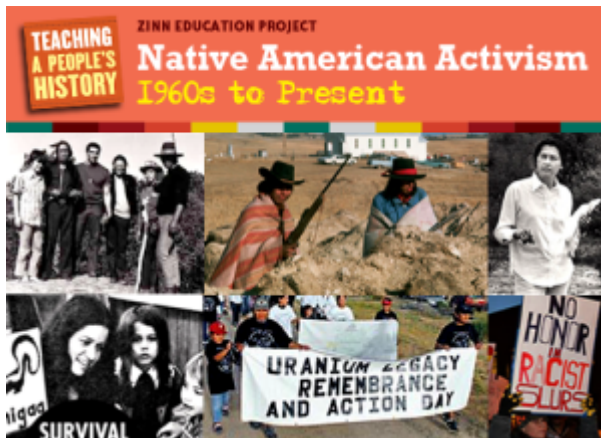
—



Deanna Kuhn is professor of psychology and education at Teachers College Columbia University. She holds a Ph.D. from University of California, Berkeley, in developmental psychology. She has been editor of the journal *Cognitive Development*, editor of the journal *Human Development*, and co-editor of the last two editions of the Cognition, Perception and Language volume of the *Handbook of Child Psychology*. She has published widely in psychology and education, in journals ranging from *Psychological Review* to *Harvard Educational Review*. She is an author of 4 major books — *The development of scientific thinking skills*, *The skills of argument*, *Education for thinking*, and, most recently, *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing* (Routledge, 2016). Her research is devoted to identifying and determining how best to nurture the intellectual skills that will prepare young people for lifelong learning, work, and citizenship.

Personal website: <http://www.educationforthinking.org/>

Native American Activism: 1960s To Today



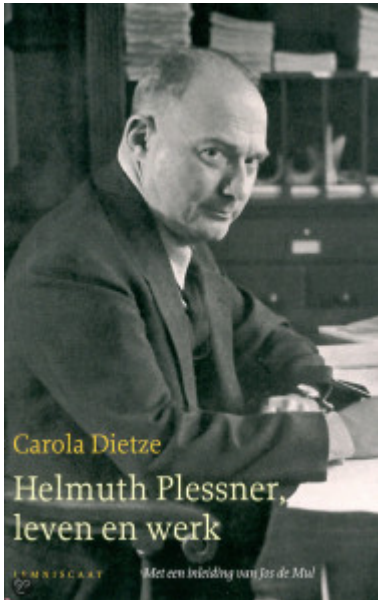
The month of November is often the only time students learn about Native Americans, and usually in the past tense or as helpless “wards of the state.” To counter this, we offer this collection of recent Native movements and activists who have continued to struggle for sovereignty, dignity, and justice for their communities. The financial and colonial

drive that usurps Native peoples ways of life is not just relegated to the past; it continues today. Here are just a few stories of struggle and achievement since the late 1960s.

For Native American Heritage Month (and beyond), view lessons and resources at the Zinn Education Project.

Read more: <http://zinnedproject.org/native-american-activism-1960s-to-today/>

‘Aan deze zijde van de utopie’ ~ De wijsgerige antropologie van Helmuth Plessner



Wie een thuis zoekt, een vaderland, geborgenheid, moet zich uitleveren aan het geloof. Maar wie vasthoudt aan de geest, keert niet terug. Telkens weer zijn andere ogen nodig om op een andere manier zichtbaar te maken wat allang gezien, maar niet bewaard kon blijven. ~ Helmuth Plessner

De afgelopen decennia laten een groeiende belangstelling zien voor het werk van de Duitse bioloog, filosoof en socioloog Helmuth Plessner (1892-1985). De organisatoren van het eerste Internationale Plessner Congress, dat in 2000 in Freiburg plaatsvond, durfden zelfs te spreken van een Plessner Renaissance. Misschien is dat enigszins ongelukkig uitgedrukt, omdat eigenlijk alleen van een *wedergeboorte* gesproken kan worden in Duitsland en Nederland, de twee landen waarin hij werkzaam is geweest. Buiten deze beide landen is het werk van Plessner tijdens diens leven vrijwel onopgemerkt gebleven, zodat daar eerder gesproken moet worden van een late *geboorte* van een Plessner-receptie. En zelfs in Duitsland en Nederland, waar Plessner een zekere bekendheid verwierf als een van de grondleggers en belangrijkste vertegenwoordigers van de twintigste-eeuwse wijsgerige antropologie en ook als een scherpzinnig interpreet van de ideeënhistorische wortels van het nationaalsocialisme, heeft zijn werk altijd in de schaduw gestaan van zijn tijdgenoot Martin Heidegger (1889-1976).

Voor het aanvankelijk uitblijven van een omvangrijke werkingsgeschiedenis van Plessners gedachtegoed zijn meerdere redenen te noemen. In de eerste plaats is er nog maar weinig vertaald van zijn omvangrijke oeuvre, waarvan een substantieel deel tussen 1980 en 1985 door Suhrkamp is uitgebracht onder de titel *Gesammelte Schriften in 10 Bänden*.^[i] Bovendien zijn, met uitzondering van de Nederlandse, de meeste van deze vertalingen (in het Italiaans, Nederlands, Engels, Spaans, Frans, Pools en Russisch) van recente datum, en dan gaat het voornamelijk om artikelen en andere kleine geschriften.^[ii] Zijn omvangrijke filosofische hoofdwerk, *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (1928), is tot op heden onvertaald gebleven (hoewel er al enige tijd een Engelse vertaling in de

maak is).

Dat zijn omvangrijke oeuvre tot dusver te weinig aandacht heeft gekregen, komt ook doordat Plessner na de machtsovername door Hitler als *Halbjude* zijn universitaire lesbevoegdheid in Duitsland verloor en van 1933 tot 1952 - met uitzondering van de jaren tussen 1943 en 1945, waarin hij als onderduiker op verschillende adressen in Utrecht en Amsterdam verbleef - werkzaam was in Groningen, eerst als buitengewoon hoogleraar sociologie en later als hoogleraar filosofie. Deze bijzondere omstandigheden hebben ertoe bijgedragen dat hij aanvankelijk nauwelijks school heeft gemaakt. En voor zover Plessner zelf deel uitmaakte van een filosofische 'school' - die van de wijsgerige antropologie^[iii] - werd de praktische samenwerking met de twee belangrijkste mederepresentanten, Max Scheler (1874-1928) en Arnold Gehlen (1904-1976), verhinderd door respectievelijk een verstoorde persoonlijke verhouding en een tegengestelde politieke ideologie.

Met dat laatste hangt wellicht de derde reden samen voor de vertraagde receptie van Plessners werk. Zijn bereidheid om zijn eigen denken altijd weer kritisch te blijven bezien, viel op een weinig vruchtbare bodem in een eeuw die bijzonder vatbaar was voor totalitaire verleiding. Waar tijdgenoten als Heidegger en Gehlen de totalitaire ideologie van het nationaalsocialisme omarmden, belichaamt Plessners werk een radicale scepsis ten aanzien van iedere totalitaire ideologie.

Een dergelijke scepsis heeft ook aan het begin van de eenentwintigste eeuw nog niets aan betekenis verloren. In dat licht bezien komt de historische biografie van Carola Dietze als geroepen. Plessners persoonlijkheid, biografie en werk zijn namelijk nauw met elkaar verbonden. Het duidelijkst komt dat tot uitdrukking in zijn politiek gemotiveerde geschriften. Zijn pleidooi voor een open pluralistische samenleving in *Grenzen der Gemeinschaft: Eine Kritik des sozialen Radikalismus* (1924) vormt een reactie op de overspannen utopische gemeenschapsidealen die in de Weimar-republiek zowel door rechts - de national-völkische beweging - als links - de communisten - werden uitgedragen. En in het in Groningen geschreven en in Zürich gepubliceerde *Das Schicksal deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche* (1935, in 1959 in een uitgebreidere editie heruitgegeven onder de titel *Die Verspätete Nation: Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes*) analyseert hij de religieuze, sociale en filosofische wortels van het nationaalsocialisme, de beweging die hem veroordeelde tot het bestaan van politiek vluchteling.

Toch lijkt Plessners buitenstaanderspositie niet alleen ingegeven te zijn door politieke omstandigheden. Ook in *Die Stufen des Organischen und der Mensch* uit 1928 treedt het motief van de buitenstaander al op de voorgrond. 'Excentrische positionaliteit', het kernbegrip van zijn wijsgerige antropologie, en de daarmee verbonden antropologische grondwetten waarin de 'natuurlijke kunstmatigheid', 'bemiddelde onmiddellijkheid' en 'utopische positie' van de menselijke levensvorm tot uitdrukking komen, laten zich ook lezen als een pregnante uitdrukking van de vervreemding en ontworteling die zo kenmerkend is voor de moderne samenleving zoals die in het twintigste-eeuwse Europa gestalte kreeg. Waar veel van zijn tijdgenoten verlangden naar een nieuwe geborgenheid, daar staat bij Plessner zowel de persoonlijkheid als het werk in het teken van een radicale acceptatie van de 'constitutieve thuisloosheid' van de menselijke levensvorm.[\[iv\]](#)

In dat perspectief bezien is het een gelukkige keuze van Carola Dietze geweest om de invloed die Plessners emigratie en remigratie hebben gehad op zijn denken, tot rode draad in haar biografie te maken. Dat onderscheidt Dietze's biografie - een met de Hedwig-Hintze-Preis van het Deutschen Historikerverband bekroonde bewerking van haar Göttingse dissertatie uit 2005 - van de beide andere recent verschenen biografieën over Plessner: Kersten Schüßlers in 2000 verschenen intellectuele biografie[\[v\]](#) en Christoph Dejung's literaire biografie uit 2003 die gekleurd is door de persoonlijke omgang met zijn leermeester.[\[vi\]](#) Waar Schüßler zich grotendeels beperkt tot Plessners intellectuele ontwikkeling tot 1933, bestrijkt Dietze ook de biografisch en historisch cruciale periode daarna. Dietze's biografie onderscheidt zich verder van deze eerdere biografieën door uitvoerig wetenschappelijk verantwoord bronnenonderzoek. Door ruimhartig te citeren uit de o.a. uit de Keulse, Groningse en Göttingse universiteitsarchieven opgedoken briefwisselingen en rapporten biedt Dietze's historische biografie niet alleen een fascinerend blik in de moeizame carrière van Plessner, maar ook in de geschiedenis van de genoemde universiteiten voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog en - meer in het algemeen - van de academische cultuur in Duitsland en Nederland in die jaren.

Voor wie niet bekend is met Plessners filosofie, is het nadeel van Dietze's historische benadering dat de filosofie enigszins fragmentarisch wordt behandeld. Om deze lezer tegemoet te komen, zal ik in het navolgende beknopt een systematisch overzicht geven van Plessners filosofie. Maar voor ik dat doe, zal ik zijn leven kort situeren in het landschap van de twintigste-eeuwse filosofie.

Helmuth Plessner: leven en werk in vogelvlucht

Helmuth Plessner werd in 1892 als zoon van welgestelde ouders geboren in Wiesbaden (Duitsland). Zijn vader was arts in een van de vele kuuroorden die deze stad rijk is. Hoewel vrucht van een joods geslacht, was hij, zoals veel joden in het toenmalige Duitsland, volledig geassimileerd in de Duitse samenleving en bekeerd tot het protestantisme. Helmuths moeder was eveneens, en van huis uit, protestant. Helmuth studeerde medicijnen in Freiburg en vervolgens zoölogie en filosofie in Heidelberg. Daar kwam hij in aanraking met vooraanstaande Duitse wetenschappers als Windelband, Weber en Troeltsch. In 1914 ging hij naar Göttingen om zich bij Husserl te verdiepen in de fenomenologie en raakte hij gefascineerd door de filosofie van Kant en Dilthey.[\[vii\]](#) Na in 1918 in Erlangen te zijn gepromoveerd, schreef hij bij Max Scheler in Keulen zijn *Habilitationsschrift*, dat hem het recht opleverde om aan de universiteit te doceren. In 1926 werd hij aan de filosofische faculteit van de Keulse universiteit buitengewoon hoogleraar. Intussen had hij in 1923 zijn boek *Die Einheit der Sinne* gepubliceerd en werkte hij, deels geïnspireerd door Max Scheler, aan zijn eerste grote ontwerp van een natuurfilosofie en wijsgerige antropologie. Zijn ruim driehonderdvijftig pagina's dikke *Die Stufen des Organischen und der Mensch* verscheen vijf jaar later, een jaar na Heideggers baanbrekende en invloedrijke boek *Sein und Zeit* (1927). Ook Scheler publiceerde in 1928 met *Die Stellung des Menschen im Kosmos* een schets van de wijsgerige antropologie.[\[viii\]](#)

Dat Plessners wijsgerige antropologie maar weinig belangstelling genoot van vakgenoten, hing niet alleen samen met het feit dat de werken van Heidegger en Scheler alle aandacht naar zich toetrokken, maar ook met de ongelukkige omstandigheid dat Plessner in april 1933, juist op het moment dat hij als enige kandidaat was voorgedragen om Scheler als hoogleraar in Keulen op te volgen, werd getroffen door het doceerverbod voor joden en halfjoden dat door de nieuwe machtshebbers was uitgevaardigd. Op uitnodiging van zijn vriend F.J.J. Buitendijk emigreerde hij naar Nederland, waar hij tot zijn benoeming in Göttingen in 1952 zou blijven wonen en werken. In zijn Nederlandse periode publiceerde hij behalve het eerdergenoemde *Das Schicksal deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche* (1935) ook het boek *Lachen und Weinen: Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens* (1941), waarin hij één aspect van zijn filosofische antropologie - lachen en huilen als grenservaringen van menselijke expressie - op een toegankelijke wijze uitwerkte. Daarnaast publiceerde hij talloze artikelen over uiteenlopende filosofische en sociologische

onderwerpen.[\[ix\]](#)

Na de oorlog besloot Plessner naar Duitsland terug te keren. Zoals Carola Dietze tot in detail beschrijft, gebeurde dat niet zonder gemengde gevoelens en ondervond Plessner daarbij ook de tegenwerking van vroegere collega's die met het nationaalsocialisme hadden gecollaboreerd of zich op z'n best stil hadden gehouden in het Derde Rijk. Na de oorlog konden de meesten van hen hun carrière aan de Duitse universiteiten zonder al te veel problemen voortzetten en velen zaten niet te wachten op terugkerende politieke vluchtelingen, zeker niet wanneer zij van joods bloed waren.[\[x\]](#)

Uiteindelijk werd Plessner in 1952 aan de universiteit van Göttingen benoemd tot hoogleraar sociologie. Dat hij daartoe een geheel nieuw sociologisch instituut moest oprichten, heeft er ongetwijfeld mede toe bijgedragen dat hij in de tien jaren die hem nog restten tot zijn emeritaat geen grote nieuwe filosofische werken meer heeft geschreven. Daarbij zal ook meegespeeld hebben dat hij in deze periode diverse bestuurlijke posities bekleedde, zoals die van faculteitsdecaan, rector magnificus van de Göttingse universiteit en voorzitter van de Duitse Vereniging voor Sociologie. Ook leverde hij op uitnodiging van Adorno en Horkheimer een bijdrage aan het onderzoek op het Institut für Sozialforschung (de zogenaamde Frankfurter Schule). Na zijn emeritaat in 1962 was Plessner een jaar lang gasthoogleraar aan de New York School for Social Research, en bekleedde hij van 1965 tot 1972 zijn laatste academische positie als hoogleraar filosofie in Zürich. De laatste jaren van zijn leven woonde hij weer in Göttingen, waar hij in 1985 op tweeënnegentigjarige leeftijd overleed.[\[xi\]](#)

Wanneer je het leven van Plessner zo in vogelvlucht overziet, valt op dat hij door de politieke omstandigheden als emigrant en remigrant telkens weer gedwongen was zijn leven opnieuw te beginnen. Meerdere keren moest hij de levensjaren die hem ontstolen waren, proberen 'in te halen'. In die zin leidde hij een *Nachgeholttes Leben*, zoals de Duitse titel van Dietze's biografie het treffend formuleert. Dat er ook grenzen zijn aan een dergelijk 'ingehaald leven', blijkt uit het feit dat Plessner nooit is toegekomen aan de antropologische uitwerking van de *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, een voornemen waaraan hij in zijn brieven regelmatig refereert.

Excentrische positionaliteit

De natuurfilosofie die Plessner heeft ontwikkeld in *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, vormt de kern van zijn gehele oeuvre met inbegrip van de

politieke geschriften. In het afsluitende zevende hoofdstuk van dit hoofdwerk, dat gewijd is aan de mens, staat de voor de menselijke levensvorm kenmerkende 'excentrische positionaliteit' centraal. Voor een goed begrip van deze notie dienen we deze te plaatsen in het kader van het thema van de menselijke eindigheid, dat als geen ander de moderne filosofie bepaalt. Natuurlijk is het besef van de eindigheid van de mens niet exclusief voor de moderne tijd; ook in het middeleeuwse denken speelde het al een belangrijke rol. De filosoof Odo Marquard - een van de bezorgers van Plessners *Gesammelte Schriften* en sterk door hem beïnvloed - heeft echter laten zien dat het begrip eindigheid in de moderne filosofie een wezenlijk andere betekenis heeft gekregen. Oorspronkelijk werd het eindige - in tegenstelling tot een transcendente God die eigen oorzaak is (*causa sui*) - begrepen als datgene wat geschapen is en dus niet uit zichzelf voortkomt, maar in de moderne geseclariseerde cultuur wordt het eindige immanent bepaald als datgene wat begrensd is in ruimte en tijd.[\[xii\]](#)

In hun reflectie op het menselijk bestaan vertrekken Plessner en Heidegger beiden vanuit deze notie van eindigheid. Maar waar Heidegger in *Sein und Zeit* eindigheid in tijd als uitgangspunt neemt, waardoor deze eindigheid primair wordt begrepen als sterfelijkheid en het menselijk zijn (*Dasein*) als een zijn-tendode (*Sein-zum-Tode*), dat wil zeggen als besepte sterfelijkheid, daar gaat Plessner in *Die Stufen des Organischen und der Mensch* uit van eindigheid in de ruimte, waardoor in zijn geval eindigheid primair wordt opgevat als positionaliteit en de menselijke existentie als excentrisch, dat wil zeggen als besepte positionaliteit.

Dit verschil is cruciaal. Doordat Heidegger in zijn analyse de ervaring van tijdelijkheid als uitgangspunt neemt, abstraheert hij grotendeels van de (inherent ruimtelijke) lichamelijke van de mens. Als gevolg hiervan zet hij zich sterk af tegen een dingmatige bepaling van de mens en geeft daarmee eerder blijk van affiniteit met de idealistische dan met de materialistische traditie.[\[xiii\]](#) Dit in tegenstelling tot Plessner die juist de ruimtelijke dimensie benadrukt en een centrale rol toekent aan (de verhouding tot) het fysieke lichaam. In samenhang hiermee speelt in Plessners antropologie de biologische dimensie een cruciale rol. Een groot deel van zijn transcendentiaal-fenomenologische analyse is gericht op het afbakenen van de mens van andere - levende en levenloze - lichamen. Daarbij richt hij zich primair op het 'materiële apriori', dat wil zeggen de lichamelijke mogelijkhedenvoorwaarden van de verschillende stadia van het leven.

Uitgangspunt van Plessners analyse is dat het levende lichaam zich van het levenloze onderscheidt, doordat het levende lichaam in tegenstelling tot het levenloze niet alleen contouren bezit, maar ook gekenmerkt wordt door een grens en dus door grensverkeer. Dit inzicht spoort met recent biologisch onderzoek waaruit blijkt dat bolvormige membranen die zijn ontstaan door zelforganisatie van vetmoleculen, een semi-permeabele grens creëren tussen binnen en buiten en daarmee een cruciale rol spelen in het ontstaan van leven.[\[xiv\]](#) Wat een levend lichaam volgens Plessner nu bij uitstek kenmerkt, is een specifieke relatie tot deze grens. Deze verhouding tot de grens die het lichaam van de buitenwereld scheidt, noemt Plessner *positionaliteit*. De positionaliteit van levende wezens wordt gekenmerkt door bi-aspectiviteit (*Doppelaspektivität*): levende wezens zijn gericht op beide zijden van de hen constituerende grens, zowel naar binnen als naar buiten.[\[xv\]](#) Met deze opvatting van bi-aspectiviteit keert Plessner zich expliciet tegen het cartesiaanse dualisme van geest en lichaam, waarbij beide polen ontologisch worden 'gefundamentaliseerd' tot respectievelijk *res cogitans* en *res extensa*. Voor Plessner zijn lichaam en geest geen afzonderlijke ontologische domeinen, maar vormen zij twee ervaringsdimensies van het ene (als psychofysische eenheid begrepen) menselijke organisme.

Het verschil tussen plant, dier en mens is vervolgens afhankelijk van de manier waarop de positionaliteit is georganiseerd. Bij de *open* organisatievorm van de plant is het organisme nog niet in een relatie tot zijn positionaliteit geplaatst. Binnen en buiten hebben hier geen centrum. De plant wordt dus gekenmerkt door een grens waar aan weerskanten niemand of niets is, subject noch object.[\[xvi\]](#) Een relatie tot de eigen positionaliteit treedt pas op bij de *gesloten* ofwel *centrische* organisatievorm van het dier. Bij het dier wordt het grensverkeer bemiddeld door een centrum dat fysiek te lokaliseren is in het zenuwstelsel, en dat zich in de psychische ervaring voordoet als een zich bewust zijn van de omgeving. Het dier onderscheidt zich dus van de plant doordat het niet alleen een lichaam heeft, maar ook *in zijn lichaam is*. De mens onderscheidt zich op zijn beurt weer van het dier doordat hij ook nog een specifieke relatie met dit centrum onderhoudt. Bij de mens is daarom sprake van een tweede bemiddeling: hij heeft weet van het centrum van ervaring en is als zodanig *excentrisch*. Hij *leeft* en *beleeft* niet alleen, maar *beleeft bovendien zijn beleven*. Voor excentrische wezens zoals de mens geldt dat zij niet zijn waar ze iets beleven en dat ze niet iets beleven waar ze zijn. In dit benadrukken van het gedecentreerde karakter van de menselijke subjectiviteit loopt Plessner vooruit op het (post)structuralistische

subjectbegrip, zoals we dat bijvoorbeeld kennen van Lacan.[\[xvii\]](#)

We kunnen de uit de excentrische positionaliteit voortkomende gebrokenheid van de menselijke levensvorm in termen van het lichaam als volgt uitdrukken: de mens *is* een lichaam (zoals ook een plant dat is), hij is *in* het lichaam (als innerlijk beleven, zoals ook een dier dat kent) en hij is tegelijkertijd ook altijd *buiten* zijn lichaam, als het gezichtspunt van waaruit hij beide is.[\[xviii\]](#) Vanwege deze drievoudige gebrokenheid leeft de mens in drie werelden: een buitenwereld (*Aussenwelt*), een binnenwereld (*Innenwelt*) en een gedeelde wereld van geest of cultuur (*Mitwelt*). Vanwege de bi-aspectiviteit die levende wezens eigen is, ervaart de mens elk van die drie werelden niet alleen vanuit een buitenperspectief, maar ook vanuit een binnenperspectief. Zo is ons lichaam (als deel van de buitenwereld) niet alleen een fysiek lichaam (*Körper*), dat wil zeggen een ding onder dingen dat een specifieke plaats inneemt in een objectief ruimte-tijdcontinuüm, maar ook een doorleefd lichaam (*Leib*) dat als centrum van ons waarnemen en handelen functioneert. De binnenwereld op haar beurt is niet alleen ziel (*Seele*), de bron van onze psychische ervaringen, maar ook beleving (*Erlebnis*), speelbal van psychische processen. En voor de wereld van de cultuur geldt dat we niet alleen een ik (*Ich*) vormen - dat een bijdrage levert aan de schepping van deze wereld - maar ook een wij (*Wir*) in zoverre we door die wereld worden gedragen en gevormd.

Drie antropologische wetten

In Plessners wijsgerige antropologie zijn cultuur en technologie onlosmakelijk verbonden met excentrische positionaliteit: 'Als excentrisch wezen is de mens niet in balans, plaatsloos, tijdloos in het niets staand, constitutief thuisloos [*konstitutiv heimatlos*] en moet hij "iets worden" en zich een evenwicht scheppen.'[\[xix\]](#) De mens kenmerkt zich dus door *natuurlijke kunstmatigheid*, aldus de eerste van de drie antropologische wetten die Plessner in het laatste hoofdstuk van *Die Stufen* afleidt uit de notie van excentrische positionaliteit:

De mens wil ontsnappen aan de ondraaglijke excentriciteit van zijn wezen, hij wil de halfheid van zijn eigen levensvorm compenseren. [...] Excentriciteit en behoefte aan compensatie zijn twee zijden van dezelfde medaille. Behoeftigheid mag daarbij niet psychologisch of subjectief worden opgevat; ze ligt immers logischerwijs ten grondslag aan iedere psychologische behoefte, drift, tendens of wil. In die fundamentele behoeftigheid of naaktheid ligt de beweeggrond voor het specifiek menselijke, dat wil zeggen het gericht zijn op het nog niet werkelijke

(*Irrealis*) en het toepassen van kunstmatige middelen, de uiteindelijke reden voor het *werktuig* en datgene wat het dient: de *cultuur*.[\[xx\]](#)

Met andere woorden: de mens is door zijn constitutieve thuisloosheid nooit af, maar moet zich altijd nog verwerkelijken en daartoe is hij aangewezen op techniek en cultuur. Deze kunstmatige middelen zijn niet alleen - en niet in de eerste plaats - instrumenten om te overleven, maar een ontische noodzakelijkheid (*ontische Notwendigkeit*).

Ook Plessners tweede antropologische wet - de Wet van de *bemiddelde onmiddellijkheid* (ook wel aangeduid als indirecte directheid) - is afgeleid uit de excentrische positionaliteit van de menselijke levensvorm. De relatie tussen organisme en positieveld wordt door het organisme bemiddeld. Maar waar het dier zijn omgeving frontaal en direct beleeft, daar is de mens zich van deze bemiddeling bewust en dient hij haar te voltrekken. In die zin is de mens ertoe veroordeeld acteur te zijn, hij kan slechts zichzelf zijn door in zijn omgang met de wereld en zijn medemensen uiteenlopende rollen te spelen. De mens kan zich niet werkelijk bloot geven aan zijn medemensen en zichzelf, omdat achter zijn maskers de radicale bodemloosheid van zijn bestaan schuilgaat.

Dat de mens om zichzelf te kunnen zijn technische en culturele middelen schept, betekent niet dat hij deze volledig zou beheersen. Hoewel de mens schepper is van techniek en cultuur, hebben de technische en culturele middelen op hun beurt een eigen 'agenda'. Ook dat is eigen aan de menselijke eindigheid:

Even wezenlijk voor de technische hulpmiddelen [...] is hun eigen gewicht, hun objectiviteit, die aan hen verschijnt als datgene wat slechts gevonden en ontdekt, en niet gemaakt kan worden. Alles wat de sfeer van de cultuur betreft, vertoont gebondenheid aan zijn menselijke schepper, maar is tegelijkertijd (en in dezelfde mate) van hem onafhankelijk.[\[xxi\]](#)

Technologische en culturele handelingen brengen allerlei vormen van onbedoelde neveneffecten met zich mee. Deze stellen strikte grenzen aan voorspelbaarheid en controleerbaarheid van de natuur en de sociale wereld, en daarmee ook aan het menselijk vermogen het eigen lot te bepalen.

Niet alleen de wetenschappelijke en technologische hoop om natuur en samenleving te beheersen, maar ook de religieuze en seculiere hoop om in genade het ultieme heil te ontvangen dan wel in de toekomst zelf te realiseren, is een illusie. Deze opvatting komt tot uitdrukking in Plessners derde antropologische wet, die van de *utopische positie* van de mens. Het is volgens

Plessner eigen aan de mens te dromen van datgene wat hij op grond van zijn excentrische positionaliteit per definitie moet ontberen: 'Geborgenheid, verzoening met het noodlot, begrip van de werkelijkheid, een thuis.'[\[xxii\]](#) Juist omdat de mens principieel thuisloos is, zal hij altijd religieuze en politieke dromen blijven koesteren over een thuis, maar deze dromen zijn ook veroordeeld om voor altijd illusies te blijven. In werkelijkheid verkeren pogingen om een paradijs te vinden of te creëren vaak in het tegendeel. Dat zou ons evenwel niet hoeven te verbazen, aangezien onmenselijkheid onlosmakelijk verbonden is met de menselijke excentriciteit. Of om Plessners eigen woorden in zijn essay *Unmenschlichkeit* te gebruiken: 'Onmenselijkheid is aan geen enkel tijdvak gebonden en geen historische grootheid, maar een met de mens gegeven mogelijkheid om zichzelf en zijn gelijken te negeren.'[\[xxiii\]](#)

Besluit

In de historische biografie van Carola Dietze komt Plessners oeuvre naar voren als een fascinerend tijdsdocument, waarin het filosofische thema van de constitutieve thuisloosheid van de mens versmolten is met Plessners levenservaringen als politiek vluchteling.[\[xxiv\]](#) Plessners werk is echter meer dan een tijdsdocument, want het bezit nog onverminderd filosofische en politieke relevantie. De hernieuwde belangstelling voor Plessners werk in Duitsland en Nederland en de ontluikende receptie daarbuiten getuigen van de blijvende actualiteit van dit oeuvre. In het bijzonder zijn wijsgerig-antropologische bezinning op de excentrische positionaliteit blijkt onverminderd vruchtbaar.

Om te beginnen is Plessners nadruk op de lichamelijke dimensie van de menselijke levensvorm een voorbode van de huidige - fenomenologische, hermeneutische en feministische - kritiek op de rationalistisch-instrumentele benadering van het menselijk bestaan, van cultuur en technologie en van de als alternatief ontwikkelde, fenomenologisch geïnspireerde theorieën over belichaamde cognitie (*embodied cognition*). Waar de vertegenwoordigers van belichaamde cognitietheorieën als Francisco Varela en Evan Thompson[\[xxv\]](#) daarbij, in aansluiting bij de fenomenologie van Merleau-Ponty, de nadruk leggen op de belichaamde intentionaliteit, daar ontsluit Plessners notie van de bi-aspectiviteit de mogelijkheid zich ook rekenschap te geven van het menselijk vermogen om het eigen lichaam te objectiveren en tot voorwerp van wetenschappelijk onderzoek te maken.[\[xxvi\]](#)

Daarmee opent Plessner een vruchtbare positie binnen de naturalisering van het

wereldbeeld die de actuele levenswetenschappen kenmerkt. Plessner aanvaardt volmondig de naturalisering van het wereldbeeld, anders dan zijn tegenpool Max Scheler die, in zijn verzet tegen de naturalisering van het wereldbeeld, in zijn antropologie tegenover de Natuur een *Geist* poneert en daarmee terugvalt op het 'gretig transcendentisme' van de traditionele metafysica.[\[xxvii\]](#) Maar tegelijkertijd kritiseert Plessner het 'gretig reductionisme' van de (neo)darwinisten, waarin de mens uiteindelijk niet veel meer is dan een geestloze machine of zombie, of op z'n best een 'vochtige robot' in de woorden van de Amerikaanse filosoof Dennett.[\[xxviii\]](#) De mens als centrisch-excentrisch dubbelwezen is zoals Plessner hem beschrijft immers niet het autonome morele subject waarvoor Descartes, Kant en Scheler hem hielden, en ook niet louter de speelbal van zijn natuurlijke aandriften, maar een wezen dat vanuit zijn excentrische positie op die aandriften kan reflecteren, zich ertoe kan verhouden en ze binnen bepaalde grenzen kan sturen, zonder overigens de illusie te koesteren dat hij ze volledig kan beheersen.[\[xxix\]](#)

In het inzicht in de fundamentele centrisch-excentrische gebrokenheid, en in de radicale scepsis die daaruit voortvloeit ten aanzien iedere totalitaire poging om een utopische heilstaat te realiseren, ligt ook de onverminderde politieke actualiteit van Plessners gedachtegoed. Plessners filosofie is een oproep om steeds 'aan deze zijde van de utopie' te blijven, om de titel van een bundeling van zijn cultuursociologische opstellen te citeren.[\[xxx\]](#) Dat zou ook een verklaring kunnen vormen voor de huidige groeiende belangstelling voor zijn wijsgerige antropologie juist in voorheen communistische landen als Rusland, Wit-Rusland, Polen, Kroatië en meer recent ook China.[\[xxxi\]](#) Maar ook in de context van de opkomst van het groeiende populisme en het debat over de toekomst van de Europese Unie hebben Plessners analyses nog niets aan betekenis verloren.

De met de excentrische positionaliteit verbonden notie van de natuurlijke kunstmatigheid is in de afgelopen decennia ook bijzonder vruchtbaar gebleken voor disciplines als de techniekfilosofie. Deze notie van natuurlijke kunstmatigheid maakt duidelijk dat werktuigen, machines en automaten geen vreemde machten zijn, maar veeleer begrepen moeten worden als supplementen die eigen zijn aan de menselijke levensvorm. In die zin zijn wij altijd al cyborgs geweest en is het nostalgisch terugverlangen naar een paradijselijke natuurtoestand al even illusoir als de hoop op een paradijselijke toekomst. Als wezens die 'kunstmatig van nature' zijn is het onmogelijk voor ons om *niet*

technisch te zijn, maar de tweede en de derde antropologische grondwet nopen ons ertoe de ogen niet te sluiten voor het feit dat de stormachtige ontwikkelingen in de bio- en neurotechnologieën ook fundamentele risico's en onzekerheden met zich meebrengen.^[xxxii] Daarom zijn de volgende zinnen woorden uit Plessners rede 'Die Aufgabe der philosophischen Anthropologie' nu niet minder relevant dan toen hij ze in 1936 neerschreef. In de vertaling van Marten de Vries:

Kant wilde het weten inperken om plaats te maken voor het geloof. [...] Ook nu gaat het weer om de noodzaak theoretische aanmatiging af te wijzen. Maar deze [noodzaak] richt zich niet op het metafysische, maar op de mens die zichzelf met zijn enorm toegenomen mogelijkheden door de vooruitgang van wetenschap en techniek aan grote gevaren blootstelt. Daarom is het noodzakelijk paal en perk te stellen aan de alsmaar nietsontziender wordende aanmatiging van politici, economen en artsen ten aanzien van sterilisatie, eugenetica, rassenpolitiek, mensenteelt, kortom het vermogen van de mens om zijn eigen lot te bepalen. [...] Hier manifesteert zich het echte filosofische doel van de wijsgerige antropologie: de drang om het menselijk kunnen als gevolg van grenzeloze ontsluiting van het kennen in te perken ter wille van zijn (menselijke) ondoorgrondelijkheid en onzekerheid tegenover het brongebied van zijn toekomst, en weer plaats te maken voor geloof in de mens.

—

Oorspronkelijke uitgave: [Carola Dietze - Nachgeholtes Leben: Helmuth Plessner 1892-1985. Eine Biographie.](#) (Wallstein Verlag 2006).

Carola Dietze, *Helmuth Plessner, leven en werk.* Met een inleiding van Jos de Mul.

Uitgeverij Lemniscaat, ISBN 9789047704362, Pb 632 pagina's, Prijs € 39,95 -

<http://www.lemniscaat.nl/HelmuthPlessner>

website Carola Dietze: <http://www.ghi-dc.org/>

website Jos de Mul: <http://www.demul.nl/nl/>

Bibliografie

Voor wie zich verder wil verdiepen in de teksten van Plessner en de internationale secundaire literatuur over zijn werk vanaf 1990, biedt de website van de Helmuth Plessner Gesellschaft een goed startpunt: www.helmuth-plessner.de

Ik volsta hier met het vermelden van de teksten van Plessner die in het

Nederlands zijn vertaald, alsmede enkele Nederlandstalige publicaties over zijn werk.

Naar het Nederlands vertaalde en door Plessner in het Nederlands geschreven teksten

Over het Object en de Beteekenis der Sociologie. Openbare Les gegeven bij den aanvang zijner Colleges (18.10.1938) en de opening van het Sociologisch Instituut te Groningen, afgedrukt in: *Publicaties van het Sociologisch Instituut te Groningen*, Groningen 1938.

De huidige Verhouding tusschen Oorlog en Vrede. Rede uitgesproken (28-10-1939) bij de Aanvaarding van het Ambt van Bijzonder Hoogleraar vanwege de Stichting Sociologisch Instituut te Groningen aan de Rijksuniversiteit te Groningen. *Publicaties van het Sociologisch Instituut te Groningen*, Groningen 1939.

Is er vooruitgang in de wijsbegeerte? Rede uitgesproken bij de Aanvaarding van het Ambt van Hoogleraar aan de Universiteit te Groningen op Zaterdag 15 Juni 1946. Groningen/Batavia: Wolters 1946.

'Het Spel der phantasie en het kader der kennis', in: *Scripta Academica Groningana I*, Groningen/Batavia, 1947, p. 109-124.

Debat over Duitsland. Amsterdam, 1947.

'Levensphilosophie en phaenomenologie', in: *Philosophia: Beknopt handboek tot de geschiedenis van het wijsgeerig denken 2* (1949), p. 314-336 [*Gesammelte Schriften IX*, 192-223].

'Het probleem der generaties', in: *Sociologisch Jaarboek*, Leiden, 1949, p. 3-23.

'Sociologie en anthropologie', in: *Mens en Maatschappij* 25 (1950), p. 276-289.

'Nederland en de wijsbegeerte'. Afscheidscollege aan de Rijksuniversiteit te Groningen 1951, in: *De Gids* 115 (1952), p. 45-56.

'De zaak Schlüter', in: *De Nieuwe Stern* 10 (1955), p. 463-465.

Lachen en Wenen: Een onderzoek naar de grenzen van het menselijk gedrag, vert. door J. M. G. van Helmond, Utrecht/Antwerpen 1965.

Hoe de mens bestaan kan: Inleiding in de wijsgerige antropologie (Conditio humana), vert. door Hein Ruijgers, Alphen aan den Rijn, 1978.

Filosofische wegwijzer: correspondentie van F.J.J. Buytendijk met Helmuth Plessner. Bezorgd door Henk Struyker Boudier. Zeist, 1993.

Enkele Nederlandstalige publicaties over Plessner

Corbey, Raymond. *De mens een dier? Scheler, Plessner en de crisis van het*

traditionele mensbeeld. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1988.

Corbey, Raymond. 'De mens blijft verborgen. Helmuth Plessner laveerde tussen Kant en Darwin'. *De academische boekengids* no.79 (2010): p. 9-11.

Kockelkoren, Petran. *De natuur van de goede verstaander*. Proefschrift. Technische Universiteit Enschede, 1992.

Nauta, Lolle. 'Een natie van achterblijvers. Plessners interpretatie van het nationaalsocialisme'. *Krisis*, jaargang 7, no.4 (2006): p. 6 - 16.

Oosten, Jetske van. *Ruimte in dubbelperspectief: Helmuth Plessner, Constant Nieuwenhuys en de betekenis van utopische architectuur*. Doctoraalscriptie. Faculteit der Wijsbegeerte, Erasmus Universiteit Rotterdam, 2004.

Redeker, Hans. *Helmuth Plessner of de belichaamde filosofie*. Delft, 1995.

Weiland, Jan Sperna. 'Helmuth Plessner.' *Kritisch Denkerslexicon*, april (1989).

Verbeek, Peter-Paul. *De grens van de mens: Over techniek, ethiek en menselijke natuur*. Rotterdam, 2011.

NOTEN

[i] H. Plessner, *Gesammelte Schriften in 10 Bänden*. Onder redactie van Günther Dux, Odo Marquard en Elisabeth Ströker en met medewerking van Richard W. Schmidt, Angelika Wetterer en Michael-Joachim Zemlin. Frankfurt a. M., 1980-1985 (sinds 2003 ook verkrijgbaar in een pocketeditie). Overigens bevatten deze verzamelde schriften niet alle werken van Plessner. Een selectie van niet in de *Gesammelte Schriften* opgenomen teksten is nadien uitgegeven door Salvatore Giammusso en Hans-Ulrich Lessing onder de titel H. Plessner, *Politik-Anthropologie-Philosophie: Aufsätze und Vorträge*, in de reeks *Übergänge*. München, 2001. Een evenmin in het verzameld werk opgenomen collegetekst, waarin Plessner zijn wijsgerige antropologie in een brede filosofische context presenteert, is door Hans-Ulrich Lessing uitgegeven onder de titel: H. Plessner, *Elemente der Metaphysik: Eine Vorlesung aus dem Wintersemester 1931/32*. Berlin, 2002.

[ii] Zie voor een overzicht van de vertalingen en secundaire literatuur de website van de Helmuth Plessner Gesellschaft: www.helmuth-plessner.de.

[iii] 'Wijsgerige antropologie' moet hier niet begrepen worden als een subdiscipline van de filosofie, maar als de naam van een specifieke denkrichting binnen deze subdiscipline die zich onderscheidt doordat zij bij de wijsgerige bezinning op de mens vertrekt vanuit een algemene theorie van biologisch leven. Voor een uitvoerige geschiedenis van dit paradigma, zie Joachim Fischer, *Philosophische Anthropologie: Eine Denkrichtung des 20. Jahrhunderts*

Freiburg/München, 2008.

[iv] Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Gesammelte Schriften IV*, Frankfurt, 385.

[v] Kersten Schüßler, *Helmuth Plessner: Eine intellektuelle Biographie*. Berlin, 2000.

[vi] Christoph Dejung, *Helmuth Plessner: Ein deutscher Philosoph zwischen Kaiserreich und Bonner Republik*. Zürich, 2003.

[vii] Zie over de invloed van Kants transcendentiaal filosofie en Husserls fenomenologie op de levensfilosofie van Dilthey en Plessner: Jos de Mul, *The Tragedy of Finitude: Dilthey's Hermeneutics of Life*. New Haven, 43, 316v, 369, en Jos de Mul, 'Understanding nature: Dilthey, Plessner and Biohermeneutics', in: G. D'Anna, H. Johach, E.S. Nelson (Hrsg.), *Dilthey, Anthropologie, und Geschichte*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013, 459-478.

[viii] Zie hiervoor hoofdstuk 2 van deze biografie.

[ix] Zie hiervoor hoofdstuk 3.

[x] Zie hiervoor met name hoofdstuk 4 en de paragrafen 5.2 en 5.3.

[xi] Zie hiervoor verder hoofdstuk 5.

[xii] Odo Marquard, *Abschied Vom Prinzipiellen: Philosophische Studien*. Stuttgart, 1981, p. 120.

[xiii] Walter Schulz, 'Über den Philosophiegeschichtlichen Ort Martin Heideggers.' *Philosophische Rundschau* (1953-1954): p. 65-93, p. 211-32.

[xiv] Pier Luigi Luisi, *The Emergence of Life: From Chemical Origins to Synthetic Biology*. Cambridge, 2006.

[xv] Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, a.w., p. 138 e.v.

[xvi] Idem, p. 282 e.v.

[xvii] Zie Thomas Ebke und Matthias Schloßberger (Hrsg.), *Dezentrierungen: Zu Konfrontation von Philosophischer Antrhopologie, Strukturalismus und Poststrukturalismus. Internationales Jahrbuch für Philosophische Anthropologie*. Band 3. Herausgegeben von Bruno Accarino, Jos de Mul und Hans-Peter Krüger. Berlin, 2012, p. 364

[xviii] Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, a.w., p. 365.

[xix] Idem, p. 385.

[xx] Idem, p. 396.

[xxi] Idem, p. 397.

[xxii] Idem, p. 420.

[[xxiii](#)] Helmuth Plessner, 'Unmenschlichkeit'. In: Helmuth Plessner, *Mit anderen Augen: Aspekte einer philosophischen Anthropologie*, Stuttgart, 1982, p. 205.

[[xxiv](#)] Zie hiervoor met name de epiloog.

[[xxv](#)] Francisco J. Valera, Evan Thompson, and Eleanor Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, 1991; Evan Thompson, *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge, 2007.

[[xxvi](#)] Raymond Corbey, 'De mens blijft verborgen: Helmuth Plessner laveerde tussen Kant en Darwin'. *De academische boekengids* (2010), nr. 79, p. 9-11. Zie ook: Jos de Mul, *Kunstmatig van nature: Onderweg naar Homo sapiens 3.0*. Rotterdam, 2014, p. 63-76.

[[xxvii](#)] Corbey, Raymond, *De mens een dier? Scheler, Plessner en de crisis van het traditionele mensbeeld*. Proefschrift Katholieke Universiteit. Nijmegen, 1988.

[[xxviii](#)] Florentijn van Rootselaar, 'Mens en robot verschillen niet zoveel', interview met Daniel Dennett, *Trouw*, 14 januari 2014.

[[xxix](#)] Jos de Mul, *Kunstmatig van nature: Onderweg naar Homo sapiens 3.0*, p. 63-76.

[[xxx](#)] Helmuth Plessner, *Diesseits der Utopie: Ausgewählte Beiträge zur Kultursoziologie*. Düsseldorf/ Köln, 1966.

[[xxxi](#)] Zie hierover ook p. XXX (p. 536 Duitse editie).

[[xxxii](#)] Voor een uitvoeriger bespreking van Plessners naturalisme, zie Jos de Mul, 'Philosophical Anthropology 2.0: Reading Plessner in the age of converging technologies', in: Jos de Mul (ed.), *Plessner's Philosophical Anthropology: Perspectives and Prospects*. Amsterdam University Press, 2014.

Noam Chomsky On The Perils Of Market-Driven Education



Photo: en.wikipedia.org

Throughout most of the modern period, beginning with the era known as the Enlightenment, education was widely regarded as the most important asset for the building of a decent society. However, this value seems to have fallen out of favor in the contemporary period, perhaps as a reflection of the dominance of the neoliberal ideology, creating in the process a context where education has been increasingly reduced to the attainment of professional, specialized skills that cater to the needs of the business world.

What is the actual role of education and its link to democracy, to decent human relations and to a decent society? What defines a cultured and decent society? World-renowned linguist, social critic and activist Noam Chomsky shares his views on education and culture in this exclusive interview for Truthout.

*C. J. Polychroniou: At least since the Enlightenment, education has been seen as one of the few opportunities for humanity to lift the veil of ignorance and create a better world. What are the actual connections between democracy and education, or are those links based mainly on a myth, as Neil Postman argued in *The End of Education*?*

Noam Chomsky: I don't think there is a simple answer. The actual state of education has both positive and negative elements, in this regard. An educated public is surely a prerequisite for a functioning democracy — where "educated" means not just informed but enabled to inquire freely and productively, the primary end of education. That goal is sometimes advanced, sometimes impeded, in actual practice, and to shift the balance in the right direction is a major task —

a task of unusual importance in the United States, in part because of its unique power, in part because of ways in which it differs from other developed societies.

It is important to remember that although the richest country in the world for a long time, until World War II, the US was something of a cultural backwater. If one wanted to study advanced science or math, or to become a writer and artist, one would often be attracted to Europe. That changed with World War II for obvious reasons, but only for part of the population. To take what is arguably the most important question in human history, how to deal with climate change, one impediment is that in the US, 40 percent of the population sees it as no problem because Christ will return within the next few decades — symptomatic of many other pre-modern features of the society and culture.

Much of what prevails in today's world is market-driven education, which is actually destroying public values and undermining the culture of democracy with its emphasis on competition, privatization and profit-making. As such, what model of education do you think holds the best promise for a better and peaceful world?

In the early days of the modern educational system, two models were sometimes counterposed. Education could be conceived as a vessel into which one pours water — and a very leaky vessel, as we all know. Or it could be thought of as a thread, laid out by the instructor along which students proceed in their own ways, developing their capacities to “inquire and create” — the model advocated by Wilhelm von Humboldt, the founder of the modern university system.

The educational philosophies of John Dewey, Paulo Freire and other advocates of progressive and critical pedagogy can, I think, be regarded as further developments of the Humboldtian conception — which is often implemented as a matter of course in research universities, because it is so essential to advanced teaching and research, particularly in the sciences. A famous MIT physicist was known for telling his freshman courses that it doesn't matter what we cover, it matters what you discover.

The same ideas have been quite imaginatively developed down to the kindergarten level, and they are quite appropriate everywhere in the educational system, and of course not just in the sciences. I was personally lucky to have been in an experimental Deweyite school until I was 12, a highly rewarding experience, quite different from the academic high school I attended, which tended toward

the water-in-a-vessel model, as do currently fashionable programs of teach-to-test. The alternative ones are the kinds of models that should be pursued if there is to be some hope that a truly educated population, in all of the dimensions of the term, can face the very critical questions that are right now on the agenda.

The market-driven education tendencies that you mention are unfortunately very real, and harmful. They should, I think, be regarded as part of the general neoliberal assault on the public. The business model seeks “efficiency,” which means imposing “flexibility of labor” and what Alan Greenspan hailed as “growing worker insecurity” when he was praising the great economy he was running (before it crashed). That translates into such measures as undermining longer-term commitments to faculty and relying on cheap and easily exploitable temporary labor (adjuncts, graduate students). The consequences are harmful to the work force, the students, research and inquiry, in fact all the goals that higher education should seek to achieve.

Sometimes such attempts to drive the higher education system toward service to the private sector takes forms that are almost comical. In the State of Wisconsin, for example, Governor Scott Walker and other reactionaries have been attempting to undermine what was once the great University of Wisconsin, changing it to an institution that will serve the needs of the business community of Wisconsin, while also cutting the budget and increasing reliance on temporary staff (“flexibility”). At one point the state government even wanted to change the traditional mission of the university, deleting the commitment to “seeking truth” — a waste of time for an institution producing people who will be useful for Wisconsin businesses. That was so outrageous that it hit the newspapers, and they had to claim it was a clerical error and withdraw it.

It is, however, illustrative of what is happening, not only in the United States but also in many other places. Commenting on these developments in the UK, Stefan Collini concluded all too plausibly that the Tory government is attempting to turn first-class universities into third-class commercial institutions. So, for example, the Classics Department at Oxford will have to prove that it can sell itself on the market. If there is no market demand, why should people study and investigate classical Greek literature? That’s the ultimate vulgarization that can result from imposing the state capitalist principles of the business classes on the whole of society.

What needs to be done in order to provide a system of free higher education in the United States and, by extension, divert funding from the military-industrial complex and the prison-industrial complex into education? Would this require a national identity crisis on the part of a historically expansionist, interventionist and racist nation?

I don't feel that the issue runs that deep. The US was no less expansionist, interventionist, racist in earlier years, but it nevertheless was in the forefront of developing mass public education. And though the motives were sometimes cynical — turning independent farmers [into] cogs in mass production industry, something they bitterly resented — nevertheless there were many positive aspects to these developments. In more recent years, higher education was virtually free. After World War II, the GI bill provided tuition and even subsidies to millions of people who would probably never have gone to college, which was highly beneficial to them and contributed to the great postwar growth period. Even private colleges had very low fees by contemporary standards. And the country then was far poorer than it is today. Elsewhere higher education is free or close to it in rich countries like Germany (the most respected country in the world according to polls) and Finland (which consistently ranks high in achievement) and much poorer countries like Mexico, which has a high-quality higher education system. Free higher education could be instituted without major economic or cultural difficulties, it seems. The same is true of a rational public health system like that of comparable countries.

During the industrial era, many working-class people throughout the capitalist world immersed themselves in the study of politics, history and political economy through a process of informal education as part of their effort to understand and change the world through the class struggle. Today, the situation looks vastly different, with much of the working-class population having embraced empty consumerism and political indifference, or, worse, often enough supporting political parties and candidates who are in fact staunch supporters of corporate and financial capitalism and advance an anti-working class agenda. How do we explain this radical shift in working-class consciousness?

The change is as clear as it is unfortunate. Quite commonly these efforts were based in unions and other working-class organizations, with participation of intellectuals in left parties — all victims of Cold War repression and propaganda and the bitter class conflict waged by the business classes against labor and

popular organization, mounting particularly during the neoliberal period.

It is worth remembering the early years of the industrial revolution. The working-class culture of the time was alive and flourishing. There's a great book about the topic by Jonathan Rose, called *The Intellectual Life of the British Working Class*. It's a monumental study of the reading habits of the working class of the day. He contrasts "the passionate pursuit of knowledge by proletarian autodidacts" with the "pervasive philistinism of the British aristocracy." Pretty much the same was true in the new working-class towns in the United States, like eastern Massachusetts, where an Irish blacksmith might hire a young boy to read the classics to him while he was working. Factory girls were reading the best contemporary literature of the day, what we study as classics. They condemned the industrial system for depriving them of their freedom and culture. This went on for a long time.

I am old enough to remember the atmosphere of the 1930s. A large part of my family came from the unemployed working class. Many had barely gone to school. But they participated in the high culture of the day. They would discuss the latest plays, concerts of the Budapest String Quartet, different varieties of psychoanalysis and every conceivable political movement. There was also a very lively workers' education system with which leading scientists and mathematicians were directly involved. A lot of this has been lost ... but it can be recovered and it is not lost forever.

Previously published on <http://www.truth-out.org/>

Copyright, Truthout. May not be reprinted without permission.

About the authors:

[Lily Sage](#)

Lily Sage is a Montessori pedagogue who is interested in questions of symbiosis, intersectional feminism and anti-racist/fascist praxis. She has studied in the fields of herbalism, visual/performance art, anthropology and political theory in Germany, Mongolia and the US.

[C.J. Polychroniou](#)

C.J. Polychroniou is a political economist/political scientist who has taught and worked in universities and research centers in Europe and the United States. His main research interests are in European economic integration, globalization, the

political economy of the United States and the deconstruction of neoliberalism's politico-economic project. He is a regular contributor to Truthout as well as a member of Truthout's Public Intellectual Project. He has published several books and his articles have appeared in a variety of journals, magazines, newspapers and popular news websites. Many of his publications have been translated into several foreign languages, including Croatian, French, Greek, Italian, Portuguese, Spanish and Turkish.

Andrew Kahn & Jamelle Bouie ~ The Atlantic Slave Trade In Two Minutes

Usually, when we say “American slavery” or the “American slave trade,” we mean the American colonies or, later, the United States. But as we discussed in [Episode 2 of *Slate's History of American Slavery Academy*](#), relative to the entire slave trade, North America was a bit player. From the trade's beginning in the 16th century to its conclusion in the 19th, slave merchants brought the vast majority of enslaved Africans to two places: the Caribbean and Brazil. Of the more than 10 million enslaved Africans to eventually reach the Western Hemisphere, just 388,747—less than 4 percent of the total—came to North America. This was dwarfed by the 1.3 million brought to Spanish Central America, the 4 million brought to British, French, Dutch, and Danish holdings in the Caribbean, and the 4.8 million brought to Brazil.

Read more: http://www.slate.com/the_history_of_the_atlantic_slave_trade.html