

Shigehiko Toyama

# SHIKŌ

De Japanse kunst van  
helder denken

Vertaald uit het Japans door  
Thom van Dam



ALFABET  
UITGEVERS

2026

# INHOUD

<b>I</b>	Zweefvliegtuig	9
	Een ongelukkige paradox	17
	Voor het ontbijt	25
<b>II</b>	Gisting	35
	Laten rusten	42
	Cocktail	49
	Redacteurschap	56
	Katalysator	62
	Analogie	69
	Serendipiteit	76
<b>III</b>	Meta-informatie	85
	Knipsels	93
	Kaarten en notitieboeken	100
	De stapelmethode	107
	Notitieboekjes en agenda's	113
	Metanotitie	120
<b>IV</b>	Ordenen	129
	Veel vergeten	135
	Tand des tijds	142

	Weggooien	148
	Gewoon schrijven	155
	Thema en titel	162
	Zelfwaardering	168
<b>V</b>	Praten	177
	Goed gesprek	184
	Grenzen verleggen	191
	Drie momenten	198
	Wijsheid	205
	Wereld der spreekwoorden	212
<b>VI</b>	Eerste werkelijkheid	221
	Het bekende en het onbekende	229
	Centrifugaal en centripetaal	237
	Computer	245
	Nawoord	253
	Van vormloos naar gedachte:	
	Nawoord in de pocketuitgave van 1986	257
	Een nieuwe manier om je hoofd te gebruiken	267





# EEN ONGELUKKIGE PARADOX

---

Misschien is het wel onvermijdelijk dat scholen zijn verworden tot trainingsplekken voor zweefvliegtuigachtigen. Kinderen die net naar de basisschool gaan, begrijpen nog nauwelijks wat leren inhoudt. Ze willen wel van alles weten, maar hebben geen idee hoe je kennis vergaart. Dus krijgen ze te horen: doe gewoon wat de juf of meester zegt. En zo komt het in beweging: niet doordat het kind uit zichzelf begint te leren, maar omdat het wordt voortgetrokken. Het initiatief ligt niet bij het kind. Leren begint dus passief. Dat is natuurlijk niet hoe

leren in wezen zou moeten zijn, maar zodra je onderwijs als systeem organiseert, kun je moeilijk wachten tot ieder kind uit zichzelf leerdrang ontwikkelt. Er is immers een vaste leerplichtleeftijd. Op dat moment zijn lang niet alle kinderen er klaar voor, maar wie een klas vooruit wil trekken, heeft weinig aan individuele uitzonderingen. Een groep laat zich nu eenmaal het makkelijkst in één keer meetrekken. En zo gebeurt het dat kinderen jarenlang worden meegesleept zonder dat ze precies begripen waarom.

Die aanvankelijke gewoonte van afhankelijk leren blijft een leerling de hele schooltijd achtervolgen. Sterker nog, die houding wordt eerder versterkt dan afgezwakt. En het blijft daar niet bij. Zelfs als iemand eenmaal de school heeft verlaten, blijft het idee hangen dat leren betekent: er is iemand die je iets uitlegt, en een boek dat je moet lezen. Dat zelfs de beste leerling uit de klas lang niet altijd slaagt in de maatschappij, bewijst dat een uitstekende zweefvliegtuigcapaciteit nog geen garantie is voor werkelijk zelfstandig kunnen vliegen. Op school waarden de docenten vooral leerlingen die precies doen wat de docent zegt. Wie zijn eigen weg zoekt of zich niet laat meetrekken, wordt al snel als problematisch bestempeld.

Toch begon onderwijs niet met het ontstaan van scholen. Ook in tijden zonder formele onderwijssystemen vond er onderwijs plaats. Alleen leek men toen al snel te beseffen dat onderwijs niet slechts uit zweefvlieg-

tuigtraining kon bestaan. De houding van de leerling was ook anders: zonder oprechte leergierigheid begon het gesprek niet eens. De samenleving had niet genoeg belangstelling voor onderwijs om ook nog ongemotiveerde mensen iets bij te brengen. Hoe gingen de onderwijsinstellingen van vroeger, zoals privé-academies en leerhuizen, dan om met zulke leergierige leerlingen? Ze begonnen in elk geval niet meteen met lesgeven zodra iemand zich had aangemeld. Sterker nog, vaak weigerden ze juist om iets te onderwijzen. Een jonge leerling die dacht aan een opleiding in zwaardvechten, kreeg dag in dag uit de opdracht om hout te hakken, water te halen of zelfs op kinderen te passen. Vanzelfsprekend begon hij zich op een gegeven moment af te vragen waarom er maar niets werd uitgelegd. Dat leidde uiteraard tot ergernis. Maar juist die frustratie wakkerde zijn leerdrang verder aan. De leermeesters van weleer begrepen dat maar al te goed. Ze hielden hun kennis bewust een tijdje achter. Ze lieten de leerling eerst een periode wachten. Pas daarna begonnen ze met lesgeven. En zelfs dan onthulden ze de leerstof niet in één keer. Wat ze werkelijk wisten, hielden ze nog lang voor zich. Dat lijkt misschien achterbaks, maar uiteindelijk was het in het belang van de leerling. De leermeesters wisten dat uit ervaring. Leren doe je niet alleen met je hoofd. Je moet het in je lijf opnemen. Maar juist de dingen die ertoe doen, worden zelden in woorden uitgelegd. Een ware meester kent de diepste geheimen van

zijn vak, maar als hij die meteen allemaal prijsgeeft, valt het geheel al snel uit elkaar. Het doet denken aan een bekend Japans gezegde: de derde generatie moet het familiehuis verkopen, maar weet nog wel het ‘te koop’-bord te schrijven in sierlijke kalligrafie.\*

Geheime technieken blijven geheim. De meesters gaven ze zelfs niet prijs aan hun meest geliefde leerlingen. De leerling wist dat en gaf het op om ernaar te vragen; in plaats daarvan probeerde hij op eigen kracht te achterhalen wat zijn meester bezat. Dat was precies het uitgangspunt van onderwijs vroeger: men wist dat het niet verstandig was om iemand zomaar alles te leren, hoe leergierig hij ook was. Werkelijke overdracht en volwaardige inwijding waren voorbehouden aan een klein, select gezelschap. De leerling die probeerde te achterhalen wat zijn meester hem niet wilde uitleggen, ontwikkelde gaandeweg het vermogen om zelf nieuwe kennis en inzichten op te doen. Zonder dat hij het doorhad, was hij het stadium van het zweefvliegtuig ontstegen en uitgegroeid tot een vliegtuig dat wel een volwaardige inwijding ontving. Dat zelfs de traditionele kunsten en wetenschappen,

---

\* Dit is een ironisch gezegde dat kritiek uit op het verval van familiebedrijven in de loop van generaties. De eerste generatie bouwt iets op, de tweede onderhoudt het, de derde is te verfijnd geworden en begrijpt het vak niet meer, en doet alleen nog moeite voor uiterlijk vertoon, terwijl het huis inmiddels verkocht moet worden. De kalligrafie is mooi, maar de zaak is failliet.

ondanks hun vaste vormen en gewoonten, toch ruimte laten voor persoonlijke expressie, heeft waarschijnlijk te maken met precies deze manier van overdracht. Mensen van vroeger slaagden erin om juist dat wat gemakkelijk in passiviteit verzandt, om te zetten in actief leren. Dat was de sleutel tot de transformatie van een zweefvliegtuig tot een echt vliegtuig.

Vergeleken daarmee zijn scholen van nu vaak te actief aan de kant van de docent. Te zorgzaam, bijna. Alles moet en zal worden uitgelegd. En juist omdat dat zo duidelijk is, ontwikkelen leerlingen al snel een houding van afhankelijkheid: als je maar stilzit en je oren openhoudt, stroomt de kennis vanzelf naar binnen. Hoe toegewijder de school is, en hoe beter in het overdragen van kennis, des te passiever de leerling wordt. En zo faalt men ironisch genoeg juist in hoe onderwijs echt zou moeten zijn.

Zo komt, zij het wat laat, de bezinning op het ‘stamp-onderwijs’ op gang. Men begint zich zorgen te maken over de keerzijden van de zweefvliegtuigtraining. Het probleem zit echter niet in de hoeveelheid kennis die wordt aangeboden, maar dat het gebeurt op een manier die de motivatie ondermijnt. Wie echt wil leren, verwelkomt kennis juist, hoeveel het ook is. Zulke leerlingen willen niets liever dan dat het hun wordt ‘ingestamp’t. Voor iemand die afwijzend tegenover leren staat, voelt zelfs een klein beetje al snel als opdringerig. En dan volgt verzet.

Vroeger werd er in Japan ook klassiek Chinees gelezen. Zelfs piepjonge kinderen die nauwelijks konden lezen, kregen de Vier Boeken en Vijf Klassieken voorgeschoteld – de moeilijkste teksten uit de klassieke canon. Al is ‘lezen’ hier niet helemaal het juiste woord: ze moesten de teksten hardop reciteren. De leraar kende de betekenis wel, maar voor de leerlingen was het volkomen abracadabra, ze hadden geen flauw idee waar het over ging. Toch was het bij het lezen van klassiek Chinees gebruikelijk om geen uitleg te geven. Daarom noemen wij in het Japans deze manier van lezen *sodoku*, ‘lezen zonder uitleg’. Zelfs een jong kind zal zich afvragen wat al deze woorden toch moeten betekenen. Het is onmogelijk daar niet nieuwsgierig naar te worden. Maar als niemand het uitlegt, heb je geen keus: dan moet je het verdragen. Juist daardoor groeit het verlangen om de betekenis zelf te kunnen begrijpen. Zo werd het niet uitleggen uiteindelijk een effectieve vorm van onderwijs.

Taalonderwijs zoals we dat nu kennen, legt vanaf het begin betekenis op. Nog voordat er ruimte is voor verwondering of nieuwsgierigheid, wordt alles al uitgelegd. En dat beperkt zich niet tot de betekenis van de tekst zelf: ook over de auteur krijgen leerlingen meteen allerlei details te horen. Zo leert een middelbare scholier vandaag de dag al vroeg wat voor geloofsovertuiging de auteur Miyazawa Kenji had. Maar of dat hem werkelijk verder helpt, is zeer de vraag. Die overijverige vorm van ‘hulp’

lijkt eerder averechts te werken. Vroeger leerden kinderen klassiek Chinees door teksten hardop te reciteren, maar niemand vond dat ze daarom ook meteen de hele levensloop van Confucius of Mencius moesten kennen. Zoals ik nu al meerdere keren heb gezegd: het schoolstelsel van vandaag is er wel op ingericht om zweefvliegtuigvermogen aan te leren, maar nauwelijks om iemand tot een echt vliegtuig te vormen. Toch worden die twee in de praktijk vaak door elkaar gehaald. Iemand die een goed cijfer haalt op een toets, wordt zomaar aangezien voor 'iemand die kan vliegen'. Het is moeilijk te zeggen hoeveel verwarring dat al teweeg heeft gebracht.

Als we denken aan 'nadenken' komt wiskunde waarschijnlijk als eerste in ons op. Je krijgt een probleem voorgeschoteld en je moet het oplossen. Vergeleken met het lezen van een tekst en daaruit informatie of kennis halen, lijkt dat een veel actievere en zelfstandigere bezigheid. Grofweg kun je zeggen dat 'iets te weten komen' wordt geassocieerd met het vak taal en met lezen, terwijl 'nadenken' vooral wordt gekoppeld aan vakken als wiskunde. Men zegt weleens dat wiskunde het denkvermogen ontwikkelt, maar het blijft uiteindelijk een vorm van passief leren: je krijgt een probleem aangereikt en moet het oplossen. Binnen dat kader ben je misschien actief bezig, maar het probleem zelf is niet door jou bedacht. Het is je van buitenaf opgelegd. In het wiskundeonderwijs begint alles altijd met een gegeven probleem. De

kans om zelf een probleem te bedenken en op te lossen, krijgt men nooit.

We zeggen vaak dat de Grieken erin slaagden de basis te leggen voor een van de meest glansrijke culturen in de geschiedenis van de mensheid, juist omdat ze over een uitzonderlijk vermogen beschikten om zelf vragen te formuleren en in staat waren zich af te vragen waarom dingen waren zoals ze waren. Ze beschikten over een uitzonderlijk vliegtuigvermogen. Naarmate een cultuur complexer wordt, wordt het steeds moeilijker om je er nog vrij in te bewegen. Omdat scholen voortdurend nieuwe zweefvliegtuigachtigen afleveren, raakt de samenleving er op den duur mee overspoeld. Voor een zweefvliegtuig is een echt vliegtuig eerder hinderlijk dan inspirerend. Dat tegenwoordig zo vaak over ‘creativiteit’ wordt gesproken, laat voorzichtig zien dat men begint te beseffen dat het zo niet langer kan. Maar over hoe echte creativiteit tot stand komt, is nog nauwelijks nagedacht.