

*Wijsgerige vorming van religie- en theologiestudenten
als training in diversiteit*

Annewieke Vroom

Veelheid en eenheid

1

- Goed dan, als het Ene is, zal het toch onmogelijk Vele kunnen zijn, nietwaar?
- Hoe zou dat mogelijk zijn?
- Bijgevolg mag er geen deel van bestaan en mag het zelf ook geen geheel zijn.
- En waarom?
- Het deel is deel van een geheel, onderstel ik?
- Ja.
- En wat is het geheel? Zal niet datgene, waaraan geen enkel deel ontbreekt, geheel zijn?
- Beslist.
- Bijgevolg, in beide gevallen, zowel wanneer het een geheel was, als wanneer het delen bezat, zou het uit delen bestaan.
- Onvermijdelijk.
- In beide gevallen zou het Ene, op die manier, dus vele zijn, en niet één.
- Dat is waar.
- En het moet één zijn, en niet vele.
- Dat moet.
- Dus zal het geen geheel zijn noch delen bezitten, als het Ene één wil zijn.
- Inderdaad niet (Plato 1962, p. 675v.).

In deze dialoog van Plato, de Parmenides, is de vraag aan de orde of het Ene kan zijn. Aanvankelijk lijkt het van niet. Om Een te zijn mag het namelijk noch uit delen bestaan, noch geheel zijn. Want een geheel is ergens een geheel van, het bestaat ook dus uit delen, zij het uit alle delen. De fundamentele vraag wat ‘Eenheid’ is, lijkt er aanvankelijk op uit te lopen dat enkel veelheid denkbaar is. Maar als ‘eenheid’ ondenkbaar is, wat betekent, zonder dit

contrastbegrip, ‘veelheid’ dan? Is dat net als eenheid een categorie die enkel in het denken bestaat en daar eigenlijk onmogelijk is? Wat is diversiteit? Aan welke voorwaarden moeten delen voldoen om verschillend te zijn?

Gezien het thema van dit artikel, levensbeschouwelijke en culturele diversiteit, lijkt het gepast om een andere dan een Europese wijsgerige traditie te betrekken in een reflectie op eenheid en veelheid. De meest aansprekende teksten over de identiteit van de fenomenen in hun samenhang trof ik in de Mahayana boeddhistische filosofie. Een ingang daartoe is de Hart-soetra, een kort geschrift uit de eerste eeuwen waarin de Mahayana wereldbeschouwing werd samengevat. Deze tekst, gecomponeerd als een onderricht van de *bodhisattva* van mededogen aan een monnik, bevat de beroemde regels ‘vorm is leegte, leegte is vorm, vorm is niet gescheiden van de leegte, leegte is niet gescheiden van de vorm’. Deze drukt een van de kerninzichten van de boeddhistische traditie uit. De term ‘vorm’ verwijst naar een lichaam of manifestatie. De term ‘leegte’ verwijst naar het ontbreken van een vaststaande kern van dit lichaam of deze manifestatie, het is er leeg van. Alle fenomenen kunnen zowel onder het aspect van vorm gezien worden als onder het aspect van leegte. In hun vorm bestaan ze in hun unieke particulariteit, onderscheiden van andere vormen. In hun leegte-aspect zijn ze openheid en niet afgescheiden van andere vormen, die de openheid doordringen. Zoals de van origine Vietnamese monnik Thich Nhat Hanh uitlegt in zijn commentaar op de Hart-soetra, bestaan de vormen enkel dankzij die openheid (Thich Nhat Hanh 1997). Thich Nhat Hanh legt uit dat in het blad papier de zon bestaat die de boom bescheen, de regen waardoor de bladeren groeiden, de houthakker die de boom omhakte, enzovoorts. Zo bezien ‘is’ het blad papier eigenlijk niet iets buiten die andere fenomenen die zich uitstrekken over tijd en ruimte. Thich Nhat Hanh stelt dan voor het begrip ‘zijn’ af te schaffen, en enkel over inter-zijn te spreken, omdat alleen dat reëel is. Niets is immers op zichzelf staand, alles is verweven en op elkaar betrokken. Dit inzicht klinkt ook in het gedicht *De identiteit van eenheid en veelheid* van de achtste eeuwse Chinese dichter Shítóu Xiqian, dat zenmonniken overal ter wereld dagelijks reciteren:

Elk van de tienduizend dingen heeft van nature zijn eigen waardevolle functie, waarvan je het natuurlijke functioneren met betrekking tot alle andere dingen zou moeten zien.

In de Zen-traditie oefent men om vanuit dit inzicht te leven, onder andere middels een-op-een interviews met een Zen-leraar. De vorm van dergelijke interviews verschilt per traditie. Als voorbeeld kan de vorm uit de *Kwan Um Zen* dienen. Deze Zen-stroming is in 1972 in Massachusetts gesticht door Seung Sahn, een Koreaanse Zen-patriarch uit de Chogyo traditie. De *Kwan Um* telt nu zo’n honderd centra in overwegend de Verenigde Staten en (oos-

telijker) Europa. De interviews in deze school gaan meestal over het heden en wat het is, dat daarin plaatsvindt. Bijvoorbeeld, er staat een theekop en er ligt een stok. De vraag die de leraar dan stelt: 'same or different'? De student slaat dan eerst hard op de grond. Dit drukt uit: er is enkel de onmiddellijke waarneming. Het antwoord dat hierna volgt, dient een levende relatie uit te drukken van de student met deze theekop en de stok. De vraag is uiteindelijk, via de stok en de theekop, wie de student is die daar zit, en daarmee wie de leraar is. Wie je bent kan niet in woorden uitgedrukt worden, het is een levend functioneren in relatie tot de andere fenomenen. 'Elk van de tienduizend dingen heeft van nature zijn eigen waardevolle functie, waarvan je het natuurlijke functioneren met betrekking tot alle andere dingen zou moeten zien', zoals Shítóu Xiqian dichtte. Ook wanneer het de diversiteit van mensen in hun particulariteiten betreft, bestaat deze altijd in relatie tot het zelf, de ander en de tienduizend dingen. Zo ook de visie op diversiteit zelf. Net als dit boeddhistische perspectief zijn er tal van kaders voor wijsgerig onderzoek naar de aard van diversiteit. Elke doordenking van diversiteit hangt samen met de wijze waarop het begrijpend subject de eigen identiteit beleeft.

Van Diversiteit naar Pluralisme

2

De waardering en beleving van diversiteit is persoonsgebonden en cultuur bepaald. Dat betekent ook dat deze waardering en beleving in zekere mate beïnvloedbaar zijn. Dat levert voor de Faculteit der Godgeleerdheid de vraag op, wat zij haar studenten wil leren. Wat is een vruchtbaar perspectief op diversiteit, in overeenstemming met de realiteit van de hedendaagse samenleving?

Om de leerdoelen aangaande diversiteit te formuleren, is er inzicht nodig in diversiteit zoals deze zich manifesteert en zich zou moeten manifesteren in de maatschappij. Diane Eck geeft in haar boek *A New Religious America* (2002) een prachtige beschrijving van religieuze diversiteit in de Verenigde Staten. Typisch voor de Amerikaanse geschiedenis hiervan is dat religieuze diversiteit stevast als subthema van de discussie over het recht op (godsdiens)t vrijheid aan de orde is. Al vanaf het moment dat de Pelgrims in 1620 de Atlantische oceaan overstaken en de eerste woningen bouwden op het land van de Wamponoag hebben de verschillende nederzettingen en later de staten ambivalente houdingen tegenover religieuze vrijheid. Godsdiensvrijheid geldt als hoogste goed, maar vaak treft dit enkel de eigen (christelijke) groepering (Eck 2002: 32-41). In haar boek illustreert Eck met tal van voorbeelden dat het religieuze landschap van Noord-Amerika divers was en is. Deze werkelijkheid wordt volgens haar door velen over het

241

hoofd gezien, wat een aanleiding was om dit boek vol 'bewijs' te schrijven. Eck noemt Noord Amerika 'the world's most religiously diverse nation' – wat met name ondersteund wordt door de *hoeveelheid* religieuze stromingen aanwezig in het land.

Eck's duidelijk normatieve positie aangaande diversiteit is interessant bij het vaststellen van de leerdoelen daaromtrent. Eck verwoordt haar positie door diversiteit van pluralisme te onderscheiden:

All of America's diversity, old and new, does not add up to pluralism. 'Pluralism' and 'diversity' are sometimes used as if they were synonyms, but diversity is just plurality, plain and simple – splendid, colorful, perhaps threatening. Pluralism is the engagement that creates a common society from all that plurality. On the same street in Silver Spring, Maryland, the Vietnamese Catholic church, the Cambodian Buddhist temple, the Ukrainian Orthodox church, the Muslim Community Center, the Disciples of Christ church and the Mangal Mandir Hindu temple are all located in the same neighborhood. This is certainly diversity, but without any engagement or relationship with one another it may not be an instance of pluralism (Eck 2006, p.1).

Vanuit een visie op diversiteit als gegevenheid, definieert Eck de keuzemogelijkheid helder: het gaat er niet om of we diversiteit willen, maar hoe we het willen. En Eck wil 'van diversiteit naar pluralisme', waarbij pluralisme te omschrijven valt als 'diversiteit plus gemeenschap'. De keuze voor pluralisme behelst wederzijdse betrokkenheid die zich manifesteert in relaties en dwarsverbanden.

De Faculteit der Godgeleerdheid leidt toekomstige religieuze leiders, geestelijk verzorgers, godsdienstdocenten en religiekenners op. Of ze zich nu wel of niet interesseren voor diversiteitskwesties, hun kennis over en houding ten aanzien van diversiteit zal in belangrijke mate bijdragen aan de toekomst van religies en levensbeschouwingen in hun onderlinge verhouding en in relatie tot het publieke domein in Nederland. Aan de faculteit worden toekomstige dominees en islamitische, boeddhistische of hindoe-geestelijk verzorgers erop voorbereid verantwoordelijkheid te dragen voor het faciliteren van de religie-beoefening van hun gemeenteleden of cliënten. Die religie-beoefening die ze faciliteren vindt grotendeels plaats in het leven van alledag, dus midden in de samenleving, die religieus divers is. Kennis daarvan is dus noodzakelijk. Niet als noodzakelijk kwaad. Voor zover de inspiratie die de religie biedt te maken heeft met het zich verbinden aan anderen en met hen het goede willen delen, is concrete betrokkenheid op anderen geboden. De voorwaarde van werkelijk respect of naastenliefde is dat de ander in deze geen object van respect of naastenliefde is, maar een

participant in de beoefening ervan. De soort van respect of naastenliefde die de ander verkiest en gecultiveerd heeft, krijgt daarbij de ruimte om de relatie mede te bepalen.

Hierbij geldt dat het begrip ‘ander’ een construct is. Een nuttig construct, voor zover het de particulariteit van de ander beschermt, maar ook onwenselijk voor zover het de andersheid van de ander substantiveert. In feite is niet op voorhand vast te stellen welke aspecten de ander ‘anders’ maken, dit kan pas in een gesprek of in samenwerking met de ander ontdekt worden terwijl het gestalte krijgt. Dit, omdat als gezegd identiteit en verschil altijd relationeel zijn, en zich dus pas manifesteren in de relatie.

De Faculteit leidt, naast religieuze leiders, ook toekomstige godsdienstleraren, beleidsmakers en journalisten op. Hun vakgebieden overlappen deels die van de religieuze leiders, omdat een groot deel van de religieuze vormen heden ten dage buiten de georganiseerde religie plaatsvindt. Onderwijs, overheid en media spelen hier als bekend een belangrijke rol in. Ook voor deze groep studenten is het dus nodig om de eigen affiniteit met religie en de boodschap die zij expliciet of impliciet doorgeven kritisch te onderzoeken. Zij dienen te begrijpen hoe religie functioneert in een pluralistische samenleving, om de effecten van hun professioneel handelen op die samenleving kritisch te kunnen evalueren.

Uiteraard gaat het er bij alle studenten om, dat zij hun eigen perspectief op diversiteit ontwikkelen, een perspectief geworteld in zowel hun eigen particulariteit en traditie, als in de ontmoeting met anderen. Als gezegd, juist omdat differentie ten diepste relationeel is – verschil is altijd een verschil ten-opzichte-van – moet dit perspectief ontwikkeld worden vanuit de expliciete betrokkenheid van het subject. Het gaat om de ontdekking van zelf en ander die beiden bestaan in betrekking tot elkaar en ‘de tienduizend dingen’.

Binnen de Vrije Universiteit is er alle mogelijkheid om studenten de eigen en elkaars particulariteiten te laten onderzoeken. Per jaargang genieten zo’n honderd studenten onderwijs aan de Faculteit der Godgeleerdheid. Een kwart daarvan studeert Religie & Levensbeschouwing/Regulier, wat een gemengde groep is met hindoes, boeddhisten, agnosten, atheïsten, humanisten, christenen en een enkele moslim. Voorts is er een iets kleinere groep studenten voor het traject Religie & Levensbeschouwing/Islam, overwegend moslims, vaak van Marokkaanse of Turkse afkomst. Dan studeren er zo’n vijftig studenten Theologie. Ongeveer de helft van deze studenten volgt de reguliere opleiding (binnenkort weer verbonden aan de Protestantse Kerk in Nederland). Een even grote groep behoort tot het seminarie van de Hersteld Hervormde Kerk, een kerk die niet mee is gegaan in de fusie van 2004 van hervormden, gereformeerden en evangelisch-luthers en tot de Protestantse Kerken in Nederland. In de Hersteld Hervormde Kerk kunnen vrouwen geen

ambtsdrager worden. Voorts is er een handvol theologiestudenten Doopsgezind, Baptist, evangelisch en een enkele keer katholiek. In de toekomst komen er Russisch-orthodoxe studenten bij. Verder zijn er premaster studenten die uit bijvoorbeeld een journalistieke opleiding in het HBO doormoeten naar bijvoorbeeld de master Communicatie en media; een groot deel van deze studenten telt zich niet tot een religieuze traditie. Ook is er een handvol premasters Geestelijk Verzorging, imams die werken in een overheidsinstelling, en vanaf volgend jaar naar verwachting ook boeddhisten en hindoes.

3 Wijsgerige vorming en diversiteit: intersubjectiviteit beoefenen

De faculteit – en ik zou zeggen de universiteit als geheel, voor zover deze burgerschap hoog in het vaandel heeft – heeft de kans om ambassadeurs voor pluralisme op te leiden. Ambassadeurs van pluralisme zijn studenten die het belang ervan inzien en hun intellect en creativiteit willen inzetten om er aan bij te dragen. Het is daarvoor van groot belang dat ze culturele en religieuze verschillen boeiend vinden en er positieve ervaringen mee opdoen. Studenten vinden het meestal leuk om te leren, met name om te groeien in hun persoonlijke ontwikkeling en vakgebied. De wijsgerige vorming biedt daar een uitstekende ruimte voor. In het traject voor diversiteitstraining in wijsgerige vorming dat ik in de volgende paragraaf voorstel, geef ik voorbeelden van werkvormen die zulke positieve ervaringen kunnen genereren. Daarnaast geldt nog een specifiek criterium voor diversiteitsonderwijs. Volgens Eck is er uiteindelijk *betrokkenheid* nodig voor de overgang van diversiteit naar pluralisme. Hoe leer je betrokkenheid aan? Door haar te beoefenen. Het beschikbaar zijn van tijd en ruimte is daarmee de voorwaarde voor goed diversiteitsonderwijs. De wijsgerige vorming kan die open ruimte leveren. De kwaliteit van die beoefening schuilt bij diversiteitsonderwijs in de combinatie van zinvolle ontmoeting en de reflectie op die ontmoeting. Omdat de voorwaarde voor betrokkenheid wederzijds begrip is, dienen zelf en ander in de ontmoeting niet enkel ervaren maar ook toegelicht te worden.

In het kort, wijsgerige vorming kan positieve ervaringen met pluralisme – waarin de student over zichzelf, de ander en het vakgebied leert – faciliteren dankzij de twee kerneigenschappen van filosofie: zij is een open ruimte van denken, waarin ontmoeting mogelijk is, die kwaliteit krijgt door de rijke wijsgerige traditie van reflectie in de vorm van dialoog, analyse, interpretatie en betekenisgeving.

Pluralisme, diversiteit-plus-betrokkenheid, kan uiteindelijk alleen *beoefend* worden, zowel omdat het om betrokkenheid gaat als wel omdat diversiteitsvaardigheid op relationele kennis berust. Nu moet de vraag gesteld worden, hoe die ontmoetingen zich zo kunnen afspelen dat aspecten van zelf, ander en de relatie tussen beide onderzocht kunnen worden. Ik zal een voorstel doen welke aspecten aan de orde zouden moeten zijn in zo'n traject, aan de hand van de belangrijkste werkvormen die ik gebruikt heb in enkele vakken binnen het wijsgerige lint in de Bachelors van de opleidingen Theologie, Religie & Levensbeschouwing en Islam. De training vormt een natuurlijk onderdeel van de modules in het wijsgerig lint, die als hoofddoel (godsdienst)wijsgerige vorming hebben. Ik zal de modules waarin de werkvormen voorkomen waar nodig kort toelichten.

Diversiteitsonderwijs is overigens op veel meer manieren aan de orde in de opleidingen dan alleen in deze vakken, bijvoorbeeld in de lintmodule *Religies in een pluralistische cultuur*. Daarnaast is het zo, dat studenten elkaar ook uit eigen beweging opzoeken en zo van elkaar leren. Echter, pluralisme is te belangrijk en onvanzelfsprekend om aan het toeval over te laten, en bovendien als leeromgeving te rijk om te laten liggen. Ik spreek in het onderstaande van 'aspecten' in plaats van 'stappen' omdat sommige aspecten gelijktijdig aan de orde zijn.

Aspect 1.

Ontdekking en differentiatie van particulariteit Het wijsgerig lint begint met het vak *Geschiedenis van de westerse Wijsbegeerte*. In dit vak wordt de geschiedenis van het Europese denken behandeld. Speciale aandacht gaat uit naar verschuivende visies op de mogelijkheid en voorwaarden van (gods)kennis en naar de opkomst, bloei en relativering van het idee van de mens als subject. Alle studenten schrijven voor aanvang van het vak een essay over de Zin van het Leven. Bij het luisteren naar elkaars essays klapperen de studenten vaak met de oren. Sommigen hebben bijvoorbeeld nog nooit van dichtbij een moslim meegemaakt die het leven werkelijk als voorbereiding op het hiernamaals ziet. Of iemand die denkt dat het leven geen zin heeft dan ervan te genieten. Studenten verbazen zich over elkaar en ook over zichzelf – 'Je weet het wel, maar om het dan echt te horen', 'En ik betrapte mezelf toen op de gedachte, ze ziet er zo modern uit'. Ook inspireren ze elkaar, ze hebben de goede leeftijd voor een onderzoek naar de Zin. Voor sommigen gaat het leven over liefhebben, of over leren op zich. 'Hoe kan dat nu de zin zijn, als er niets na komt?' Een student uit het Midden-Oosten: 'Er is helemaal geen zin, je kunt er enkel het beste van maken, en nee, dat is niet hetzelfde'.

Dit aspect van diversiteitstraining, het ontdekken van levensbeschouwelijke diversiteit, is vrij eenvoudig te realiseren. Toch is het essentieel, gezien een groot deel van de studenten slechts een abstract idee van diversiteit heeft. En velen hebben zich nog nooit in een werkelijke uitwisseling over levensbeschouwing met andersdenkenden begeven. Een plenaire bijeenkomst is een goed begin hiervoor, de docent kan dan de veiligheid bewaren en een ruimte scheppen waarin ieders perspectief respectvol ontvangen wordt. Ook geeft het de mogelijkheid om de perceptie van diversiteit direct te beïnvloeden. Een plenair wijsgerig gesprek geeft de gespreksleider de mogelijkheid om kruisverbindingen tussen perspectieven zichtbaar te maken, bijvoorbeeld door nadat een moslim over ‘het dienen van Allah’ gesproken heeft, te vragen of er een christen is die over ‘God dienen’ schreef. Zo kan voorkomen worden dat de net tot leven geroepen ‘ander’ direct vastgelegd wordt als sjabloon voor een eenduidige categorie. Daartoe kan ook de diversiteit binnen ‘groepen’ uitgelicht worden, door na het horen van een moslim te vragen of er een andere moslim is met een heel andere visie, en zo ook een christen, et cetera. Zowel het verschil als de verwantschap is vaak zo groot dat het de toehoorders verbaast. Deze uitwisseling is de tijd zeer waard, omdat zo’n ervaring veel beter tegenwicht biedt aan verwaarlozing van verschil enerzijds en categorisch denken anderzijds dan een theoretische beschouwing over ‘diversiteit binnen religie x’ of ‘overeenkomsten tussen perspectief y en z’.

Het leereffect van deze opdracht kan geoptimaliseerd worden door de studenten na de plenaire sessies in duo’s kernbegrippen uit hun papers te laten analyseren. De centrale vraag bij het beoordelen van deze essays is, of dit nu wijsbegeerte is of niet. De gezamenlijke discussie gaat over de vorm en voorwaarden van de essays, en niet om de inhoud. Dit is een prachtig kader, omdat de wijsbegeerte zo iedereen uitnodigt om het perspectief van zelf en anderen vanuit een zekere losheid te bekijken. Ieders perspectief wordt zo –voor zover studenten dit toelaten- geplaatst voor de vraag waarmee filosofie begint, ‘wat is wijsheid?’, en niet meteen, ‘wat is waar?’. Die vraag is van later orde. Zo scheidt wijsgerig onderzoek het juiste klimaat voor dialoog. (Zie aspect 4, het opsplitsen van betekenisvragen en waarheidsvragen).

Aspect 2.

Ik en ander de-centreren: identiteit in context Tegelijk met de ontdekking van de veelheid aan subjecten in de collegezaal, kan deze veelheid begrijpelijk gemaakt worden door haar te plaatsen in de geschiedenis van het denken van Europa en verder. Zowel het zelf als de ander worden zo in een samenhangend verband geplaatst. Middels een kort hoorcollege maken de studenten kennis met hun gedeelde identiteit als erfgenaam van een veelvormige geschiedenis van denken. Er is geen traditie in de zaal aanwezig die niet reeds eerder in de geschiedenis de andere tradities doorkruiste, op

herhaalbare of schadelijke wijze. Tegelijk zijn hun visies uniek, als zodanig zijn zij actoren die deze geschiedenis verder brengen. Studenten houden van dat perspectief, omdat het hun aanvankelijke gevoel van ‘product van de geschiedenis’ openbreekt. Later onderzoeken ze per wijsgerige stroming welke ideeën daaruit ze in hun eigen denken herkennen.

Ook proberen ze het denken van ‘de’ Nederlandse cultuur te plaatsen in de geschiedenis van Europees denken. Niet zozeer die cultuur, maar wel de reflectie daarop, fungeert als basis voor gemeenschappelijkheid. Studenten die met een been of voet in een ander land wonen worden om hun bijdrage aan deze reflectie vaak op handen gedragen. Ze noemen als ‘typische Nederlandse tijdsgeest’ het idee dat je iets moet maken van je leven, het idee dat alles tegelijk en beter moet, desnoods ten koste van anderen. Dit bedrukt hen allen in zekere zin, moslim, christen of ietsist. Hun gezamenlijk verzet tegen ‘de’ massacultuur faciliteert verbinding. Aanvankelijk lijkt dit een gemeenschappelijke (interne) vijand. Een positievere grondslag voor verbinding is het verlangen onder die irritatie, dat gaat dan om zin, waardigheid en rechtvaardigheid, verlangens die ze herkennen bij elkaar. Dit roept een soort sentimenteel gevoel op, althans in mijn beleving van de groep. Mijn idee is dat zo’n reactie op deze glimp van groepsgevoel aangeeft hoe sterk het verlangen naar verbondenheid leeft.

Aspect 3.

Verbeelding Als methodiek om zowel de particulariteiten als de dwarsverbindingen in dit epos van Westerse denkwijzen hanteerbaar te maken, schrijven de studenten in de geest van een denker uit elk tijdvak (oudheid, middeleeuwen, moderniteit, postmoderniteit) een essay. Eerst verwoorden ze de belangrijkste vraag, die de desbetreffende filosoof dreef. Die beantwoorden ze aan de hand van een aantal kernbegrippen. Vervolgens stellen ze een kritische vraag aan de denker, bespreken met elkaar vanuit welk kader deze vraag bij hen opkomt, en formuleren het antwoord dat de filosoof in kwestie wellicht zou geven. Dit is een telkens te herhalen oefening in het inleven in andere denkkaders, wat, naast helder formuleren, de belangrijkste vaardigheid is die ze in dit vak moeten opdoen. Dit oefenen, is van groot belang want de ervaring van telkens een nieuwe bril waardoor de werkelijkheid kan worden waargenomen, is een belangrijke vaardigheid voor omgang met levensbeschouwelijke diversiteit.

Aspect 4.

Betekenisvragen en waarheidsvragen opsplitsen In de plenaire discussie over de essays voor *Geschiedenis van de Westerse Wijsbegeerte* stellen de studenten een lijst met criteria op, waaraan een essay zou moeten voldoen om ‘filosofie’ te mogen heten. Sommigen oordelen dat ‘gewoon de visie van een

religie samenvatten' geen filosofie is. Of anderen, met traditie, zeggen dat een paar losse levensmotto's die niet in verband met elkaar staan 'weinig verschillen van een borrel-gesprek'. Criteria die studenten opvoeren, is dat het essay duidelijk geformuleerd, goed doordacht en kritisch moet zijn. Bij gebruik van religieuze bronnen gaat het erom hoe ze die bronnen gebruiken, 'dogmatisch' of niet.

Als verdieping van het antwoord op de vraag wat nu eigenlijk 'filosofie' is, gebruik ik een glashelder verhaal van Paul van Tongeren over de geboorte van de westerse filosofie, die hij ziet plaatsvinden in de dialoog de *Politeia* van Plato. Uit zijn verhaal zijn twee basiscriteria voor filosofie af te leiden. Ten eerste, er wordt door een van de aanwezigen in de dialoog een *betekenisvraag* gesteld: wat is rechtvaardigheid? Ten tweede, er wordt op enig moment de *waarheidsvraag* gesteld: klopt dit nu wel, dat rechtvaardigheid zo omschreven kan worden? Van Tongeren betoogt dat deze twee vragen de conceptie van de filosofie belichamen. De filosofie wordt vervolgens daadwerkelijk geboren, wanneer in de behandeling van deze vragen twee obstakels overwonnen worden. Een *restaurateur* die aanwezig is in de dialoog wil graag terug naar hoe het vroeger werd gezien. Deze restauratieve poging bedreigt de betekenisvraag, stelt Van Tongeren. Voorts stelt een *relativist* voor, dat ieder er gewoon het zijne van denken moet. Deze relativistische poging bedreigt de waarheidsvraag.

Dit spreekt studenten enorm aan, omdat ze beide pogingen herkennen. De restauratieve poging is menig religie niet vreemd, en de relativistische is wijd verbreid in de cultuur. Dit perspectief geeft ook aan hoe een religieuze traditie als bron gebruikt kan worden zonder dogmatisch te worden: dat kan, indien zij het stellen van de twee vragen niet bedreigt.

In het kader van diversiteitstraining is dit onderscheid tussen betekenis- en waarheidsvragen essentieel, en dit onderscheid blijven ze beoefenen in elk wijsgerig vak. Pas als de betekenisvraag gesteld is, is de waarheidsvraag welkom. Dit loopt parallel aan het proces dat wenselijk is in dialoog oefeningen, namelijk dat het begrijpen van de ander en het begrijpelijk maken van de eigen positie vooraf gaan aan het samen zoeken naar waarheid. In staat zijn deze twee vragen te kunnen onderscheiden en te stellen is de kern van de wijsgerige attitude, en van groot belang voor omgang met diversiteit. Deugden die hierbij beoefend dient te worden zijn het geduld om opinies uit te stellen en de aandacht om precies te formuleren.

Aspect 5.

Grenzen en mogelijkheden tot begrijpen In een volgend vak in het wijsgerig lint, *Encyclopedie der Godgeleerdheid*, zijn weer die beide vragen aan de orde, de betekenisvraag en de waarheidsvraag. Wat is 'religie' eigenlijk? Op een forum op internet posten ze hun definitie van religie. De veelheid van

mogelijke definities brengt ons op een wetenschapsfilosofische vraag die nauw samenhangt met de perceptie van verschil: hoe definieer je een fenomeen? De studenten bekijken hun eigen definities: zijn die essentialistisch, normatief, functionalistisch? Zijn ze op meerdere religies van toepassing of met name op hun eigen religie? Ook bespreken we de veronderstellingen die elke definitie herbergt. Ze zien dan dat hun religiedefinities vaak al de kernen voor een religietheorie bevatten, met een bepaalde voorkeur voor een antropologische, psychologische, theologische of sociologische benadering.

In de collegeserie komen verschillende religietheorieën uit die disciplines aan de orde in het kader van de geschiedenis van de godsdienstwetenschap. Voor het laatste college krijgen ze de vraag hoe een onderzoeker, die hun religieuze of levensbeschouwelijke visie en praktijk zou willen begrijpen, te werk zou moeten gaan. De grote meerderheid van de studenten kiest dan voor participerende observatie. Ze willen gevolgd worden, hun intenties en emoties uitleggen, hun ouders voorstellen, hun boeken laten lezen en muziek laten horen, hun religieuze beoefening laten doen, hun dagelijkse reisroute laten reizen en hun hobby's laten bekijken. Het onderzoek moet 'up close and personal' zijn. De vraag die we op college bespreken is dan: iemand die hier de tijd niet voor heeft, wat doet die? Toch ten minste een interview. Dit brengt ze een voorzichtige attitude bij in hun onderzoek naar anderen. Ik trap die bal er nooit in, onder het motto 'gun ze hun inzichten'. Je ziet ze bezorgd kijken: wat doen wij eigenlijk, religiewetenschappers die zo maar een religie hier en een religie daar onderzoeken en er van alles over beweren? Vanuit een inzicht in de complexiteit van het zelf krijgt de ander ineens weer de diepte van een mysterie. En, denk ik, daarmee wordt de studie weer een zoeken naar begrip in plaats van een verzamelen van kennis.

Aspect 6.

Gevolgen van particulariteit: wijzen van verstaan Bij het onderdeel hermeneutiek is onderwerp van reflectie hoe ieder 'de tienduizend dingen' begrijpt. Een fragment uit de film *As it is in heaven* van Kay Pollak (2004) fungeert als stand-in voor de werkelijkheid die religiewetenschappers en theologen onderzoeken. Deze film is zeer geschikt omdat die alle elementen bevat die (religie)studenten boeien: vriendschap, liefde, ruzie, verzoening, feest, sex en God. Het gebeuren speelt zich af in een ingeslapen en ietwat ongelukkig dorpje in Zweden. In de betreffende scène oefent een koortje in de achterzaal van een kerk, onder begeleiding van een bevlogen dirigent die al weken probeert ze hun eigen stem te laten vinden. Op deze repetitie beleeft het ene na het andere koorlid een emotionele doorbraak. Vervolgens ontstaat er een feestje waarbij de koorleden uitbundig door de oefenzaal dansen. Een nogal bevangen type belt de dominee erover, die als zijn echtgenote laat het huis binnen stapt met een rood hoofd roept: 'Ik weet alles!' Een

confrontatie volgt, waarin zonde, vergeving, God, de kerk, de pornoblaadjes van de dominee en liefde aan de orde zijn. Dan vinden hun lichamen elkaar en de suggestie wordt gewekt dat ze vrijen met overgave. Als de vrouw de volgende ochtend met een gelukzalige blik naar beneden komt, zit de man voor het kruis geknield om vergeving van zonde te bidden. Hij begroet haar met de woorden, 'dit is nooit gebeurd'.

De studenten schrijven na het filmfragment op wat ze gezien hebben. Ze lezen dan beurtelings de hoofdpunten van hun perceptie voor. Bij elke perceptie is de vraag: in welke scène zag je dat? Er ontstaat steevast ook een discussie over de film: of 'religies' nu seksualiteit onderdrukken, en of dat nu goed of slecht is, wat nu de eigenlijke zonde van de dominee was, en of God nu vergeeft of oordeelt of, zoals de vrouw van de dominee zegt, niet vergeeft omdat Hij niet oordeelt. De meningen lopen uiteen en doorkruisen de hokjes van Islam, Christendom, agnost, atheïst. Telkens breng ik de discussie terug naar de vraag wat er werkelijk op het filmdoek gebeurde. De bedoeling is hier dat ze onderzoek doen naar de voorwaarden van zo'n discussie, en niet dat ze debatteren over dergelijke thema's. De wijsbegeerte biedt die mogelijkheid van voorwaardenvragen.

Alle studenten komen aan het woord. Dit kost tijd, met veertig studenten, maar de onuitputtelijkheid van hun percepties is deze tijd waard. Er is, meen ik, meer kans op een besef van een *community of learners* als er momenten zijn waarop feitelijk iedereen gehoord wordt over hetzelfde onderwerp op hetzelfde moment.

Altijd volgt dan de vraag: is onze interpretatie niet veel belangrijker dan wat er feitelijk in de film gebeurde? Voor we die vraag oppakken gaan we opnieuw eerst in op de voorwaardenvraag: is er wel een feitelijk verslag mogelijk? Ze proberen een begin te maken. 'Een vrouw met bruin haar komt aanfietsen en gooit haar fiets tegen het huis'. 'Gooit?' vraagt een student dan, 'ze laat volgens mij de fiets gewoon los'. Goed, overnieuw, 'ze laat haar fiets los, waarna deze tegen de muur van het huis valt'. Uiteindelijk is de conclusie, dat zelfs met het script in handen een honderd procent accurate weergave van de film onmogelijk is. De film zelf nogmaals afspelen is de enige manier om de film feitelijk weer te geven. Maar wat zou zo'n herhaling opleveren? En vertaald naar het probleem van het college: gaat religiewetenschap over de registratie van feiten, of over de interpretatie van feiten?

In dit college leren ze onderscheid maken tussen perceptie en interpretatie, en ervaren ze dat ook perceptie altijd particulier is. (Later bespreken ze het nut en belang van expliciete kaders en zoekvragen voor de geesteswetenschap.) De grootste schat van dit college is de verwondering die de studenten ervaren over elkaars en de eigen perceptie. Het onderwijsprincipe 'show, don't tell' is aan de orde, maar belangrijker, ze zijn zelf onderdeel van de show, waardoor ze een ervaring opdoen waarin ze zichzelf wel moeten ver-

houden tot de ontdekking van zelf en ander. Ze ontdekken hun eigen uniciteit zoals deze zich manifesteert in hun perceptie van een filmfragment, een perceptie die blijkbaar door niemand precies zo gedeeld wordt. Ook merken ze dat de ontdekking van de eigen uniciteit volledig synchroon loopt aan de ontdekking van die van de ander. 'We need the other to meet ourselves', dat is het educatieve principe onder de eerder genoemde zen-interviews, en ook hier van toepassing. Er zijn er enkelen in de zaal die ook een dergelijke ervaring hebben. Uit zulke ervaringen groeien mogelijk ambassadeurs voor pluralisme.

Aspect 7.

Oriëntalisme Uiteraard is een kennismaking met oosterse filosofie een mooi moment om de studenten hun vooroordelen over oosterse wijsheid te laten onderzoeken. Blijkens de marginale plaats die oosterse filosofie in de filosofiecurricula inneemt, is de academie zelf niet van dergelijke vooroordelen verschoond. Het eerste college oosterse filosofie betreft de voorwaarden voor het begrijpen van oosters denken, tegen het licht van de discussie over oriëntalisme. Daarbij bekijken we twee verfilmingen van de *Mahabharata*, het grote Indiase epos over de geschiedenis van de mens. Het fragment dat we zien is de climax van dit epos, een scene die in de moderne hindoe-filosofie een zeer centrale rol speelt. Het toont de held Arjuna, die het startschot voor een veldslag moet geven, maar in vertwijfeling geraakt door zijn gevoel dat hij daarmee tegen de *dharma* (juist handelen; de kosmische orde) ingaat. Hij krijgt onderricht van zijn wagenmenner Krishna. Krishna spreekt eerst over lafheid en moed, maar als er sprake blijkt van een oprechte religieuze vraag, onderricht Krishna hem over de relatie tussen de individuele plichten van de strijder en de universele dharma van *ahimsa* (niet-doden). Tot slot openbaart Krishna zich aan Arjuna. Deze ziet dan in dat geboren worden en sterven onwerkelijk is, dat het een spel is van de goden, van het goddelijke dat alles omvat, bevat en is.

De studenten noteren verschillen tussen de dramatische, barokke, folkloristische, humoristische, eeuwigdurende Indiase verfilming, die al decennia een hit is in India, en de eenvoudige, spirituele, ingetogen versie van Peter Brooks. De laatste versie sluit mooi aan bij de idee van 'Oosterse spiritualiteit' die zo goed te slijten was aan het 'Materialistische Westen'. Vervolgens is de diepere vraag: is er een juiste verfilming? Is dat de versie met de personages met koninklijk goud getooid, of de versie met sobere Griekse kledij? Wat zijn daar de criteria voor? De studenten ontwikkelen door hier over na te denken een bewustzijn van de mogelijkheden en grenzen van begrip alsook gevoel voor het belang van de betekenisgevende context.

Aspect 8.

Waarheidsvraag In het tweede jaar van de opleidingen wordt de kennis en het inzicht dat is opgedaan in het vak *Geschiedenis van de westerse wijsbegeerte* in mondiaal perspectief geplaatst. De centrale vraag is daarbij hoe de verschillende visies op mens, wereld en transcendentie, die we aantreffen in de wereldwijde geschiedenis van het religieuze denken en leven, zich tot elkaar verhouden in het licht van de vraag naar waarheid.

In deze module, *Godsdienstwijsbegeerte*, onderzoeken studenten de kerninzichten van vijf wereldreligies en twee levensbeschouwingen over de werkelijkheid, gekoppeld aan de visies die binnen die tradities bestaan over ‘waarheid’ op zich. Het blijkt, dat het waarheidsbegrip altijd gekoppeld is aan een praktijk van beoefening, die het initiële inzicht of de conventionele waarheid helpt overstijgen naar een dieper begrip. Waarheid heeft dus met waarachtigheid te maken. Dit gelaagde waarheidsbegrip leidt meteen tot het probleem van verstaan: hoe begrijpen wij de ander, als wij zelf niet leven in of vanuit die inzichten?

Deze kennis en dit inzicht in wat de religies feitelijk beweren, wordt uitgebreid met een godsdienstwijsgerig model dat een antwoord biedt op de vraag, hoe religies ondanks diepe verschillen van inzicht toch op verschillende wijzen aanspraak op ‘waarheid’ kunnen maken (Vroom 1988). Dit model schetst levensbeschouwelijke tradities als dynamische veranderlijke complexen van los-vast aan elkaar verbonden basisinzichten. Die basisinzichten over het leven ontstaan bij de interpretatie van indrukwekkende ervaringen van bijvoorbeeld het goede en geluk, het kwade en lijden, van falen en verantwoordelijkheid. Kenmerkend voor de basisinzichten is dat ze als ‘impressief’, van buitenaf komend, ervaren worden, in tegenstelling tot ‘zelf bedacht’. In verschillende tradities worden die ervaringen uiteenlopend geïnterpreteerd en afgewogen, hetgeen interpretatiekaders oplevert waarmee volgende generaties hun ervaringen duiden. Inzichten zijn ‘waar’ in een context van een levensbeschouwing en in relatie tot de onderliggende ervaring.

Aan de hand van diverse thema’s verbonden aan ervaringen die de menselijke conditie typeren, exploreren de studenten diverse religieuze en levensbeschouwelijke visies op die ervaringen, alsook de eigen visies. Dat doen ze in twee gekoppelde trajecten van schrijven en spreken. In beide trajecten gaat het stellen van de betekenisvraag vooraf aan een behandeling van de waarheidsvraag. In het kader van de betekenisvraag kan besproken worden welke aspecten van de ervaring door bepaalde interpretaties recht gedaan worden. De waarheidsvraag gaat over de kwestie of er aspecten over het hoofd worden gezien of onvoldoende worden overwogen. Die afweging hangt altijd samen met fundamentele levensbeschouwelijke kaders en is dus nooit te voeren vanuit een neutrale, context-loze blik. De waarheidsvraag wordt in het wijsgerig gesprek veeleer onderzocht en verfijnd dan besloten.

Aspect 9.

Dialog De eerste opdracht van het gesprekstraject is om aan de hand van een ooit gevoerde zinvolle, prettige dialoog de kenmerken en voorwaarden van een goede dialoog op te schrijven. Studenten noemen meestal respect, openheid, interesse en basiskennis als voorwaarden. Ik voeg er aan toe duidelijke afspraken en overeenstemming over de werkwijze en het te behalen doel. Bij elk van de criteria kunnen we nagaan, of het mogelijk is om er ‘te veel’ van te hebben. Bij openheid bijvoorbeeld hoort grenzen aangeven, en bij belangstelling grenzen respecteren.

Het traject vindt plaats in verschillende fases, zo is de opdracht om tijdens de eerste sessie te luisteren, de tweede keer te spiegelen en door te vragen. Vervolgens formuleren ze een punt van waardering en een interne kritiek, dus binnen het denkkader van de ander, en tot slot komen ze tot een punt van waardering en een externe kritiek, vanuit de eigen veronderstellingen.

Het samenwerkingsverband, dat begint als dialoog en voortgaat als diapraxis, duurt elf bijeenkomsten waarna ze een reflectie schrijven op het proces. Ook is er tussendoor een plenaire reflectie.

Pluralisme –onderscheiden van diversiteit– is onmogelijk in een situatie van anonimiteit. Het valt daarom binnen de taak en rol van de docent om zich als subject bloot te geven. Ik doe dit door aansluitend op het dialoogtraject, indien de studenten het willen horen, ook aan te geven hoe ik op dat moment in het leven sta en waarom. Ik nodig ze dan uit tot reactie en kritiek op mijn pad dat na jaren boeddhisme-onderzoek tot een combinatie van christelijke en boeddhistische beoefening heeft geleid. Docenten moeten op hun levensbeschouwing en levenswijze aanspreekbaar zijn, wil de Vrije Universiteit een omgeving van niet enkel diversiteit maar ook van pluralisme zijn.

Aspect 10.

Vorbereiden op een differend Voorts is er een keer op de weg van de dialoog, namelijk de *differend*. Wat als men tot een verschil komt, dat wel te begrijpen maar niet te overbruggen is? Het optreden van zo’n aporie (een onbegaanbare weg) biedt de mogelijkheid om de voorwaarden van begrip en onbegrip en de soms diepe verschillen onder gedeelde waarden te onderzoeken. De reflectie op deze ervaringen is onderdeel van het aanleren van diversiteitsvaardigheden. Het is van groot belang om de studenten hiermee vertrouwd te maken vooraf aan het dialoogtraject. Hiervoor gebruik ik een dialoog tussen zenboeddhist Masao Abe en procestheoloog John Cobb Jr. (1990). Daarin verschillen de basisinzichten op een aantal punten dusdanig, dat er geen brug te bouwen valt. Het schouwspel van de discussie is een veilig oefenterrein voor denken over verschil. Het is de uitdaging om te laten zien dat dit verschil op een specifiek punt plaats kan vinden, terwijl op andere punten de posities elkaar dicht kunnen raken.

5 Reflectie op aspecten van diversiteitstraining

In de context van diversiteitsonderwijs biedt de wijsgerige vorming een prachtige gelegenheid voor tal van ontdekkingen tot begrijpen van en oefenen met diversiteit. Terugblikkend zijn de tien genoemde aspecten van de ontdekking van het zelf, de ander en hun relatie onder te brengen in vier onderdelen in het diversiteitstraject. Ten eerste het cultiveren van *inzicht in het functioneren van particulariteit*. Hieronder valt dan het ontdekken van het zelf en de ander in context (aspect 1 en 2) alsook het ontdekken van de diversiteit in de beleving van de werkelijkheid die de particulariteiten karakteriseert (aspect 6). Het tweede onderdeel van het diversiteitstraject is het *oefenen van begrijpen*. Om te beginnen leven de studenten zich in in een veelheid van perspectieven (aspect 3). Vervolgens oefenen ze het begrijpen van elkaar (aspect 9). Ten derde is nodig een *reflectie op de voorwaarden van begrijpen*. Hieronder valt de reflectie op de grenzen en mogelijkheden van begrijpen (aspect 5) en op het misverstaan dat voortkomt uit gebrek aan kennis van context (aspect 7). Ook bevat deze stap de reflectie op het bestaan van diepe onoverbrugbare verschillen (aspect 10). Ten vierde leert de student de wijsgerige attitude door het *stellen van betekenisvragen en waarheidsvragen*. Daartoe leert de student het onderscheid tussen beide (aspect 4) en krijgt zij of hij inzicht in de complexe relatie tussen ervaring en interpretatie (aspect 8).

Het welslagen van zo'n diversiteitstraining hangt samen met de reflectie op het proces van ontdekking van zelf, ander en hun relatie ertussen. Het expliciet maken van het leertraject en er vervolgens op reflecteren is voor het incasseren en verankeren van het leereffect van groot belang.

Het in de praktijk brengen van diversiteitsvaardigheden hangt af van de communicatievaardigheden van de student. Die zijn mijns inziens nog te impliciet aan de orde. Als handvat bij het communicatieproces licht ik op college enkele aspecten van de methodiek van geweldloze communicatie van Marshall B. Rosenberg (2006) toe. Een simpele lijst met kenmerken en voorbeelden van passief, assertief en agressief communiceren is voor veel studenten al een eye-opener. Bovendien is het mogelijk een voorbeeldrol in te nemen. Maar een *begeleide training* in kleine groepjes zou nuttig zijn.

6 Uniciteit en particulariteit

Dit artikel opende ik met een bespreking van eenheid en veelheid aan de hand van een passage uit de *Parmenides* van Plato. Later in die dialoog is het begrip 'identiteit' aan de orde:

- En ja, gelijkend-op-iets of niet-gelijkend zal het (Ene) ook niet zijn, zomin op zichzelf als op iets verschillends.
- En waarom?
- Omdat gelijkend is: datgene wat op een of andere manier een identieke eigenschap vertoont.
- Jawel.
- Nu vertoont de identieke, zoals we zagen, een natuur die onderscheiden is (van die) van het Ene.
- Dat zagen we inderdaad.
- Welnu, als het Ene een eigenschap vertoont die onderscheiden is van het één-zijn, dan zal het wel het karakter vertonen méér dan één te zijn: wat echter onmogelijk is.
- Inderdaad.
- Het is dus volkomen uitgesloten dat het Ene een karakter van identiteit zou vertonen noch met een ander, noch met zichzelf.
- Het ziet er niet naar uit.
- Het kan dus ook onmogelijk gelijken noch op iets anders, noch op zichzelf.
- Blijkbaar niet.
- Maar evenmin vertoont het Ene het karakter van verschillend te zijn; ook op die manier zou het immers het karakter vertonen van méér dan één te zijn.
- Méér dan één, inderdaad.
- En wat het karakter vertoont verschillend te zijn hetzij van zichzelf, hetzij van iets anders, zal wel niet gelijken op zichzelf of op iets anders: aangezien datgene wat een karakter van identiteit vertoont, gelijkend is.
- Juist.
- En het Ene, daar het op geen enkele wijze een karakter van verschillendheid vertoont, is ook op geen enkele wijze ongelijkend op zichzelf, noch op iets anders.
- Inderdaad niet.
- Bijgevolg zal het Ene noch gelijkend noch ongelijkend zijn, zomin op iets verschillends als op zichzelf.
- Het schijnt van niet (Plato 1962, p. 675v).

Kan het Ene bestaan? Wat is ‘identiteit’ en wat maakt ons dan ‘identiek’? Wat is de aard van particulariteit? Onze perceptie van individualiteit is gebrekkig voor zover zij absolutistische trekken heeft en de ervaring van afgescheidenheid van anderen prioriteert boven die van verbondenheid. Religies bieden paden om de ervaring van verbondenheid te cultiveren. Het wijsgerig onderzoek kan dat ook, zeker indien het wordt uitgevoerd in een *community of*

learners die gezamenlijkheid waarborgt. Daarbij is oog voor particulariteit nodig als basis voor respect voor de integriteit van zelf en ander. Maar in de zoektocht naar wat die particulariteit precies constitueert, ontstaat ook inzicht in dwarsverbanden, die religieus geduid kunnen worden als een diepe verbondenheid waarbij de termen zelf en ander, eenheid en veelheid, niet toereikend zijn. Een besef van die verbondenheid biedt het vertrouwen om comfortabel te zijn in niet-weten, in het zien van de ander en zelf als telkens oud en nieuw. En voorts hoop ik, dat deze verbondenheid niet enkel een besef is, maar ook een realiteit, omdat studenten via hun studie een ervaring opdoen en een netwerk opbouwen dat hen in hun later werk in staat stelt en inspireert om verbindende factoren te zijn in de samenleving.

Literatuur

- Eck, Diane L. (2002). *A New Religious America: How a 'Christian Country' Has Become the World's Most Religiously Diverse Nation*. San Francisco: Harper.
- Eck, Diane L. (2006). *From Diversity to Pluralism*. <http://pluralism.org/pluralism/essays/from—diversity—to—pluralism.php>. Geraadpleegd 14 Juli 2010.
- Ives, C. and Cobb, John B. Jr. (ed.) (1990). *The Emptying God. A Buddhist-Jewish-Christian Conversation*, Maryknoll/New York: Orbis Books.
- Nhat Hanh, Thich (1997). *The Heart of Understanding: Commentaries on the Prajnaparamita Heart Sutra*. Full Circle.
- Plato (1962). Parmenides. In: *Verzameld Werk 11*. (vertaling: Xavier de Win), Haarlem: Tjeenk Wilink.
- Rosenberg, Marshall B. (2006). *Geweldloze communicatie. Ontwapenend en doeltreffend*. Rotterdam: Lemniscat.
- Vroom, Henk (1988). *Religies en de waarheid*. Kampen: Kok.
- Xiqian, Shítóu (achtste eeuw). *De Identiteit van Eenheid en Veelheid*, deze vertaling is zoals de *White Plum Asangha* en vertakkingen de tekst reciteren, zie www.zenamsterdam.nl/tekstenXiqian. Geraadpleegd 14 Juli 2010.