



Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen



Onder beschermheerschap UNESCO

UNESCO centrum Vlaanderen v.z.w.

Inhoud

Inleiding	3
De Verklaring van Parijs voor de filosofie	4
De belangrijkste reacties	5
Louis Van Beneden namens COV (Christelijk Onderwijzers Verbond), 17/6/97	5
Mark Lambrechts namens de HBK-spaarbank, 18/8/97	5
Frans van Mechelen namens de Bond van Grote en Jonge Gezinnen, 2/3/1998	5
Wilfried Vanhoutte, godsdienstleraar, 12/9/1997	5
Eddy De Waele namens OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap), 25/9/97	6
André De Wolf namens VSKO (Vlaams secretariaat van het Katholiek onderwijs), 22/9/97	9
Luc Tesseur, kabinet van de minister van onderwijs, 18/9/97	9
Peter Steenhaut namens het Gemeenschapsonderwijs, 18/8/97	10
Academische UNESCO zitting ‘Filosofie en democratie in de wereld’, Stadhuis Leuven, 31 oktober 1997	10
Prof. dr. em. Etienne Vermeersch, 31/10/1997	10
Theo Brabants namens het Gemeenschapsonderwijs, 31/10/97	11
Wim Vertommen namens het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs, 31/10/97	13
De aggregatiestudenten wijsbegeerte van de KULeuven en prof. dr. Jos Decorte, december 1997	14

Inleiding

Het hoogtepunt van het wereldwijde UNESCO-programma *Filosofie en democratie in de wereld* was wellicht de adoptie van de *Verklaring van Parijs voor de Filosofie*.

Deze Verklaring werd aangenomen door *alle* deelnemers aan door UNESCO georganiseerde studiedagen. Ze kwamen uit alle delen van de wereld en behoorden tot verschillende religieuze, levensbeschouwelijke en filosofische scholen of tradities. Doorheen deze verscheidenheid deelden de ondertekenaars de filosofische begeerte *zo goed mogelijk gebruik te maken van hun redelijke/rationele/kritische vermogens om de problemen en vraagstukken die rijzen tengevolge ons bestaan als mens aan te pakken*.

De *Verklaring van Parijs voor de filosofie* stelt onder andere: “*onderwijs in de filosofie dient ingevoerd waar het nog niet bestaat en expliciet ‘filosofie’ genoemd te worden*”. De relevantie voor Vlaanderen is duidelijk. Daarom is in juni 1997, onder beschermheerschap van de UNESCO, en met behulp van de brochure *Een School voor Vrijheid* aan de Vlaamse onderwijswereld gevraagd hierover een standpunt in te nemen.

De antwoorden werden in mei 1998 gebundeld in het *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*. Dit dossier is niet in digitale vorm beschikbaar. Wat volgt is een selectie en samenvatting van de belangrijkste antwoorden ten behoeve van de volledigheid op de website www.filosoferen.be .

Willy Poppelmonde
28 februari 2004

De Verklaring van Parijs voor de filosofie

Wij, de deelnemers aan UNESCO's internationale studiedagen 'Filosofie en democratie in de wereld' georganiseerd te Parijs op 15 en 16 februari 1995:

- stellen vast dat de vraagstukken die de filosofie behandelt de universele vragen van het leven en het menselijk bestaan betreffen;
- geloven dat filosofische reflectie kan en moet bijdragen tot beter begrip en sturing van dit menselijk bestaan;
- menen dat het beoefenen van de filosofie, waarbij men geen enkel idee uitsluit van vrije discussie, en waarbij men zich inspant voor het zo ondubbelzinnig mogelijk definiëren van de gebruikte termen, voor het verifiëren van de geldigheid van de gebruikte redeneringen, en voor het zorgvuldig onderzoeken van de argumenten van anderen, aan eenieder toestaat zelfstandig te leren denken;
- benadrukken dat onderwijs in de filosofie bevorderlijk is voor openheid van geest, burgerlijke verantwoordelijkheidszin, begrip en tolerantie tussen individuen en tussen groepen;
- herhalen dat de aanwezigheid van de filosofie in de opvoeding, door het vormen van onafhankelijke en bedachtzame mensen, bekwaam om te weerstaan aan diverse vormen van propaganda, fanatisme, discriminatie en onverdraagzaamheid, bijdraagt tot de vrede en eenieder voorbereidt tot het nemen van zijn verantwoordelijkheid in het aangezicht van de grote hedendaagse uitdagingen, in het bijzonder op het domein van de ethiek;
- bekrachtigen dat de ontwikkeling van het wijsgerig denken in het onderwijs en in het cultureel leven op belangrijke wijze bijdraagt tot de vorming van de burger, en dit door het oefenen van zijn oordeelsvermogen, zonder meer fundamenteel voor alle vormen van democratie.

Het is daarom dat we ons ertoe verbinden alles te doen wat in onze macht ligt in onze instituten en in onze respectievelijke landen om deze doelstellingen te bereiken, en dat we verklaren:

- de vrije beoefening van de filosofie dient, in al haar vormen en op alle plaatsen waar mogelijk, gegarandeerd voor iedereen;
- onderwijs in de filosofie dient behouden of uitgebreid waar het reeds bestaat, ingevoerd waar het nog niet bestaat, en expliciet 'filosofie' genoemd te worden;
- dit onderwijs in de filosofie dient gegeven door bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraren, en mag nooit ondergeschikt gemaakt worden aan economische, technische, religieuze, politieke of ideologische imperatieven;
- onderwijs in de filosofie dient, overal waar mogelijk en onder behoud van haar onafhankelijkheid, op een effectieve manier geïntegreerd - en niet slechts aangehecht, in alle universitaire en professionele opleidingen;
- de verspreiding van boeken die toegankelijk zijn voor een groot publiek, zowel naar taalgebruik als naar kostprijs; de productie van radio en televisieprogramma's, audio en video cassettes; het gebruik voor pedagogische doeleinden van alle vormen van audiovisuele en informaticatechnologie; het opzetten van veelvuldige mogelijkheden voor vrij debat en discussie; en alle andere mogelijke initiatieven, gericht op een eerste kennismaking voor zoveel mogelijk mensen met de filosofische vraagstukken en methodes, dienen aangemoedigd met het oog op een filosofische basisvorming voor volwassenen;
- kennis van filosofische inzichten uit verschillende culturen, vergelijkende studie van wat ze respectievelijk te bieden hebben, analyse van wat doet overeenkomen en wat doet verschillen, dient nagestreefd en ondersteund door onderzoeks en onderwijsinstellingen.

De filosofie kan, als vrije praktijk van onderzoek en reflectie, geen waarheid als definitief beschouwen en spoort aan tot respect voor de overtuigingen van eenieder, maar zal in geen geval, op straffe van verloochening van haar eigen natuur, doctrines aanvaarden die de vrijheid van de ander verwerpen, de menselijke waardigheid ridiculiseren en aanzetten tot barbaarsheid.

Deze Verklaring werd unaniem aanvaard door alle 22 deelnemende specialisten uit volgende 19 landen: Ivoorkust, Senegal, Benin, Marokko, Tunesië, India, Zuid-Korea, Turkije, Brazilië, Chili, Argentinië, de Verenigde Staten, Bulgarije, Albanië, Malta, Rusland, Groot-Britannië, Frankrijk en Duitsland. Ze is en wordt bijkomend onderschreven door de deelnemers aan de volgende door UNESCO georganiseerde regionale studiedagen: 'Filosofie en democratie in Azië en de Pacific', 'Filosofie en democratie in Latijns-Amerika' en 'Filosofie en democratie in Europa', 'Filosofie en democratie in Afrika'.

De belangrijkste reacties

Louis Van Beneden namens COV (Christelijk Onderwijzers Verbond), 17/6/97

De door u gevraagde aandacht voor filosofie in het onderwijs is ons niet onbekend. Filosoferen kan op een praktijkgerichte en vooral op een geïntegreerde wijze worden aangeboden aan leerlingen in het basisonderwijs. Wat de Verklaring van Parijs voor de filosofie betreft, willen wij wel duidelijk voorbehoud maken ten aanzien van de stelling dat “onderwijs in de filosofie dient gegeven te worden door bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraren”. Dit zou er immers toe leiden dat men filosoferen met kinderen zou beschouwen als een geïsoleerd gegeven, daar waar wij precies voorstander zijn van de integratie hiervan in het geheel van een onderwijsopdracht.

Mark Lambrechts namens de HBK-spaarbank, 18/8/97

Als onderneming stellen we een grondig gebrek aan en belangstelling voor filosofie vast bij jonge universitairers. Dit is een ernstige handicap voor vernieuwend, creatief en kritisch denken. Ons inziens kan een degelijke filosofische belangstelling hieraan heel wat verhelpen. Maar dit vraagt een noodzakelijke basiskennis, die de meesten ongelukkigerwijze missen.

Frans van Mechelen namens de Bond van Grote en Jonge Gezinnen, 2/3/1998

Onafgezien van het waardevolle van het betreffende project en het grote belang van filosofie, alsook ons akkoord met de basisprincipes in de Verklaring van Parijs zijn we vooral terughoudend om filosofie al te zeer als aparte discipline of vak in het onderwijs (althans lager of secundair) te zien. We zijn meer gewonnen voor een filosofische onderstroom in alle leergebieden. Elke leerkracht moet als het ware filosofisch denken en leerlingen terzake stimuleren zodat ze zelf- en maatschappijkritische wijze tegen het verloop der gebeurtenissen en de dingen kunnen aankijken en daar ook naar handelen. Filosofie als apart vak leidt tot nog verdergaande versnippering. Vele bijdragen in ons weekblad De Bond bevatten een duidelijke filosofische dimensie. We zullen dat in de toekomst ook zo houden.

Wilfried Vanhoutte, godsdienstleraar, 12/9/1997

Ik kan meedelen dat ik de kern van het voorstel volledig onderschrijf. Filosofie is inderdaad het geknipte vak om zowel jongeren als volwassenen een scherpere geest bij te brengen, hun horizon te verbreden en hen tot verantwoordelijke en verdraagzame individuen te maken. Toch zou ik een paar kanttekeningen willen maken bij een paar uitspraken uit de Verklaring van Parijs voor de filosofie.

“Onderwijs in de filosofie dient behouden of uitgebreid waar het reeds bestaat, ingevoerd waar het nog niet bestaat, en expliciet ‘filosofie’ genoemd te worden”.

Ik ben hiermee akkoord maar ik wil er tevens op wijzen dat de invoering van filosofie als afzonderlijk vak de aanwezigheid van filosofische reflectie niet mag uitsluiten of overbodig maken. Misschien is het overigens dát wat bedoeld wordt met de term ‘integreren’ in de volgende stelling:

“Onderwijs in de filosofie dient, overal waar mogelijk en onder behoud van haar onafhankelijkheid, op een effectieve manier geïntegreerd - en niet slechts aangehecht - in alle universitaire en professionele opleidingen.”.

Wanneer filosofie slechts een vak zou zijn uit het curriculum kan die integratie juist problematisch worden.

“De filosofie kan, als vrije praktijk van onderzoek en reflectie, geen waarheid als definitief beschouwen en spoort aan tot respect voor de overtuigingen van eenieder (...).”.

Naar mijn overtuiging ware het beter indien het woordje ‘waarheid’ hier zou worden vervangen door ‘waarheidstheorie’, aangezien het relativëren van de waarheid zelf eigenlijk een relativering van het object van de filosofische reflectie zou betekenen. Het is juist het passionele zoeken naar de ene waarheid, die de filosofische reflectie zo boeiend maakt. Niet de waarheid zelf, maar de menselijke theorieën of modellen dienen gerelativeerd te worden, vanuit het besef dat ‘das Wahre ist das Ganze’. Alleen vanuit dit oogpunt kan men garanderen dat filosofie niet vervalt in vrijblijvende discussie, wat eigenlijk een karikatuur van de échte filosofie zou zijn.

“Filosofie (...) mag nooit ondergeschikt gemaakt worden aan economische, technische, religieuze, politieke of ideologische imperatieven”.

In de lijn van mijn vorige opmerking zou ik hieraan willen toevoegen dat het autonome of ‘voraussetzungslose’ karakter van de filosofische reflectie niet verhindert dat zij tegelijk ook bepaalde waarden kan dienen. Het ontwikkelen van gevormde, kritische en verantwoordelijke geesten veronderstelt wel degelijk een bepaald mens- en maatschappijbeeld, waar de filosofie zich als project achter schaaft. De concrete didactische praxis of de inhoudelijke klemtonen die hierbij worden gelegd behoren hoofdzakelijk tot de verantwoordelijkheid van de individuele leerkrachten. Elke vorm van dwang van bovenaf valt hierbij af te keuren. Het filosofieonderwijs hoeft dus *geen nieuwe catechismus* te worden. Toch zou het de leerkrachten aan persoonlijkheid ontbreken, wanneer zij geen eigen visie op mens en wereld hebben en daar in hun lessen kunnen van getuigen.

Tot slot wil ik ook nog stellen dat de filosofie moeilijk haar ‘*luxe*’-karakter helemaal van zich zal kunnen afschudden, zolang het technisch-utilitaire het enige beoordelingsparadigma blijft vormen. Veeleer dient de filosofie zich in te spannen voor de ontwikkeling van een ‘*raison élargie*’, die het welzijn van de mens niet alleen met materiële factoren in verband brengt, maar daar ook het relationele en de zingeving bij betreft.

Eddy De Waele namens OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap), 25/9/97

Hiernavolgend elementen voor een standpunt t.a.v. de ‘Verklaring van Parijs’ en ‘Filosofie en democratie in Vlaanderen’ zoals te besproken door onze bestuursorganen.

1. Het begrip

1.1. Filosofie

Wij maken een onderscheid tussen ‘*filosofie*’ als wetenschappelijke discipline op academisch niveau en ‘*filosofie*’ als georganiseerde filosofische reflectie in een pedagogisch kader met verschillende doelgroepen in het basis en secundair onderwijs.

Deze ‘filosofische reflectie’ heeft raakpunten met begrippen als ‘waardenopvoeding’, ‘waardenontwikkeling’, ‘waardenverheldering’ en met de waarden die in de schoolcultuur vervat zijn. Deze reflectie heeft raakpunten met de levensbeschouwelijke vakken.

1.2. Doelstelling en inhoud

Filosofische reflectie heeft als doelstelling het zelfstandig denkvermogen van kinderen, jongeren en jonge volwassenen te ontwikkelen en ‘denkvaardigheid’ bij te brengen naast andere vaardigheden waarmee het onderwijs vandaag al beter bekend is.

De inhoud kan een bezinning zijn over het geheel van de werkelijkheid (natuur, wereld, mens) en de kennis daarvan. De thematiek die daarbij aan bod komt moet behoren tot de ervarings- en belevingswereld van de verschillende doelgroepen.

De didactiek moet aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau en de mogelijkheden van elke doelgroep en moet de creativiteit stimuleren. Er bestaan vandaag diverse bruikbare didactische methoden.

2. Maatschappelijke context

2.1. Optiemaatschappij

De maatschappij is complex en stelt jongeren en jonge volwassenen na hun schoolloopbaan voor een veelheid aan keuzen. Wat één generatie geleden evident was, is dat voor veel jongeren niet meer (bv. de organisatie van hun eigen leven). De maatschappij is een optimaatschappij die meer specifieke vaardigheden vereist dan vroeger.

2.2. Kennistoename

De snelheid waarmee de kwantiteit en de kwaliteit van de kennis evolueert maakt dat nieuwe kennis de oude snel kan relativiseren. Waar dat vroeger soms eeuwen duurde, kan zich dit nu binnen één generatie (meermaals?) voordoen. Deze groei zonder evenredig kritisch of ethisch bewustzijn kan leiden tot maatschappelijk gevaarlijke ontwikkelingen.

Een 'ethische dimensie' in de opvoeding, een 'waardenopvoeding', 'filosofische reflectie' of leren zelfstandig denken moet op een niveau gebracht worden dat aangepast is aan de ontwikkelingen van de kennistoename. Het moet een bijdrage zijn tot een 'beter' of 'verantwoord' denken en handelen.

2.3. Vakspecialisatie

De enorme kennistoename heeft vakspecialisatie als onvermijdelijk gevolg. Opsplitsing in deelaspecten maakt verbanden onduidelijk en belemmert het zicht op gehelen of het geheel van de werkelijkheid. Dit is een gevaar voor 'atomisering', versplintering en isolement.

2.4. Massamedia

De invloed van massamedia, reclame, drukingsgroepen, multinationals e.d. neemt toe. Zelfstandig denken kan verhelderend zijn om jongeren (on)waarheid, (on)eerlijkheid, (on)verdraagzaamheid, (on)verantwoord gedrag e.d. te laten herkennen en daartegenover een bewuste houding aan te nemen.

3. Onderwijs

Onderwijs moet zich bezinnen over zijn opdracht in het kader van de maatschappelijke ontwikkelingen van vandaag en de verantwoordelijkheid die zij draagt tegenover de jongeren. De vraag moet gesteld worden of 'filosofie' op school een bijdrage kan leveren en zo ja, hoe het kan worden gerealiseerd.

3.1. Schoolcultuur

Niets is waardenvrij. Ook de neutraliteit is dat niet. Waarden zijn bepaald door tijd en ruimte en dus relatief. Ofwel zijn waarden in de schoolcultuur expliciet of impliciet aanwezig. Expliciete waarden zijn duidelijk en hanteerbaar, impliciete waarden zijn verborgen en weinig hanteerbaar.

3.2. Waarheid

Fundamenteel zijn er twee uitgangspunten. In het ene geval vertrekt men van een (absolute, geopenbaarde of afgekondigde) unieke waarheid. Waardenopvoeding bestaat er dan in (levens)vragen vanuit deze waarheid of vanuit een autoriteit te duiden en de waarheid zelf over te dragen naar een volgende generatie.

In het andere geval vertrekt men vanuit de overtuiging dat elke waarheid relatief is. Waardenopvoeding bestaat er dan in (levens)vragen vanuit een verscheidenheid van (relatieve) waarheden te benaderen. Antwoorden worden gezocht vanuit een diversiteit van waarheden. Het doel is zelfstandig te leren onderzoeken, argumenteren en oordelen, m.a.w. zelfstandig te denken.

3.3. Zelfstandig denken

Om zelfstandig te leren denken wordt uitgegaan van een veelheid van elementen, die op een didactisch aangepaste wijze worden onderzocht en tegen elkaar afgewogen zodat ieder een eigen keuze en oordeel kan formuleren en beargumenteren. De toetsing aan het oordeel van anderen en de feedback van de groep is daarbij even belangrijk. De leerling leert formuleren, luisteren, repliceren, overtuigen en eventueel ongelijk inzien. Het pedagogisch belang ervan is duidelijk en transfereerbaar naar andere vakken. Het effect ervan is blijvend verworven.

3.4. Denkvaardigheid

De school van morgen moet leren omgaan met snelle veranderingen en moet jongeren vaardigheden laten inoefenen om hiermee om te gaan. In het leerplichtonderwijs leren kinderen doelgericht lezen, schrijven, rekenen en oefenen zij luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheden in afhankelijk van het vak en het niveau. Zij leren er tot nog toe niet op een doelgerichte en didactisch verantwoorde wijze denken, zoals hoger geschetst. ‘Filosofie’ zou denkvaardigheid kunnen bijbrengen.

De inbreng van levensbeschouwelijke waarden gebaseerd op een filosofische of religieuze overtuiging is niet tegengesteld aan oefeningen in denkvaardigheid. De inbreng van deze waarden kan een verrijking zijn voor de anderen. Feedback en vrije discussie kan leiden tot correctie of verdieping van de eigen inzichten. Het hoeft de levensbeschouwelijke vakken niet te hinderen. Een voorwaarde is dat er bij filosofie niet wordt uitgegaan van één onveranderlijk gegeven. Dat zou de eigenlijke doelstelling ervan opheffen.

3.5. Pedagogische project en eindtermen

‘Zelfstandig denken’ of ‘denkvaardigheid’ sluit aan bij de volgende thema’s van het gemeenschappelijk pedagogisch project (‘tienpuntenplan’) van steden en gemeenten: ‘verscheidenheid’, ‘openheid’, ‘socialisatie’, ‘emancipatie’ en mensenrechten. Het draagt bij tot de realisatie van opties die de schoolbesturen hebben genomen.

Het sluit eveneens direct aan bij de vakoverschrijdende doelstellingen ‘leren leren’, ‘sociale vaardigheden’ en ‘burgerzin’. Een project ‘filosofie’ dat actief filosoferen beoogt, kan een stevige bijdrage zijn tot de inspanningsverplichting t.a.v. de gemeenschap.

4. Realisatie

4.1. Basisvorming

Het officieel onderwijs heeft in de basisvorming levensbeschouwelijke vakken gebaseerd op confessionele of niet-confessionele basis. De bevoegdheid ervoor ligt bij representatieve verenigingen. Filosofie kan geen alternatief zijn voor een confessioneel levensbeschouwelijk vak. De doelstelling ervan is een anderen dan de doelstelling van filosofie.

Niet-confessionele zedenleer benadert het meest wat onder ‘filosofie’ wordt verstaan. Indien het mogelijk zou zijn dit vak inhoudelijk en didactisch te laten samenvallen met de doelstelling van filosofie, dan bereikt men slechts die leerlingen in het officieel onderwijs die dat vak volgen.

Filosofie in de basisvorming is geen bruikbare piste. Wel kan men overwegen ‘denkvaardigheid’ in leerplannen op te nemen. Dan zou het te versnipperd zijn, waardoor de doelstellingen evenmin worden gerealiseerd.

4.2. Optioneel gedeelte

Het is binnen de huidige structuur van de wekelijkse lessentabel evenmin mogelijk ‘filosofie’ als vak voor alle leerlingen op te nemen. Het kan ook niet veralgemeend worden binnen het keuze- of complementair gedeelte van een structuuronderdeel.

4.3. Doelgroep

Kinderen hebben al vroeg existentiële vragen. Het komt er op aan het stellen van vragen en het formuleren van antwoorden te begeleiden op een wijze die hen inspireert en die hun mogelijkheden niet overstijgt. Op elke leeftijd komen analoge vragen terug, maar dan in de context van ervaringen en behoeften eigen aan de leeftijd. ‘Filosofie’ kan niet beperkt zijn tot een fase in de opvoeding. Het kan in alle ontwikkelingsfasen op een wijze die aangepast is aan de doelgroep.

Door waardenopvoeding in een eigentijds kader te plaatsen en doelstellingen af te leiden uit de toekomstige ontwikkelingen komt onderwijs aan zijn opdracht op een verantwoorde wijze tegemoet.

4.4. Filosofie als project

Filosofie lijkt het best te realiseren als project: niet een activiteit in de marge maar een project dat een plaats heeft in het geheel en dat de school ondersteunt. Er moet gedacht worden aan aanknopingspunten met bestaande werkvormen, verbanden met bepaalde vakken en aan integratie in de schoolcultuur.

4.5. Praktijk

Filosofieren is geen ongeordend proces. Het moet onder bekwame begeleiding gebeuren met respect voor de ontwikkeling van elke eerlijke en tolerante mening. De primauteit van het denken staat daarbij voorop.

Filosofieren met kinderen kan wel degelijk. Grote levensvragen kunnen eenvoudig geformuleerd worden. Het bewijs daarvan is reeds meermaals geleverd. Wij citeren hier bruikbaar materiaal en enkele modellen:

M. Lipman (Philadelphia), Philosophy goes to school;

F. Gaarder, De wereld van Sofie (roman);

F. Mortier (UG), Waardenvorming op school;

IM Gent, project 'Filosofieren met kinderen in de basisscholen van de stad Gent';

S. Vervoort (VUB), Filosofieren met kinderen in de Vlaamse basisschool.

André De Wolf namens VSKO (Vlaams secretariaat van het Katholiek onderwijs), 22/9/97

Filosofische, ethische en religieuze kwesties zijn bij opvoeding en onderwijs intens met elkaar verweven. Onderwijs met een levensbeschouwelijk profiel waakt over die samenhang door het godsdienstonderricht enerzijds en door het behartigen van de levensbeschouwelijke dimensie in de overige leervakken anderzijds. Door het werken met verscheidene vakoverschrijdende thema's wordt tevens de basis gelegd van de interdisciplinariteit.

Filosofie is hierbij niet als afzonderlijk vak noodzakelijk in het basis- en het secundair onderwijs maar wel als belangrijke methode om kinderen en jeugdigen te begeleiden in het stellen van goede vragen, het ontwikkelen van een degelijke gedachtengang en het uittekenen van een doordachte levenshouding.

Hiertoe lijkt het ons noodzakelijk dat, binnen het levensbeschouwelijk perspectief, in de lerarenopleiding aandacht wordt besteed aan de training van omgaan met de filosofische methode en de filosofische benadering van maatschappelijke, ethische en religieuze kwesties. De lerarenopleiding garandeert alzo het multiplicatie-effect naar het onderwijsveld.

Samengevat kunnen we stellen dat vanuit het katholiek onderwijs de 'Verklaring van Parijs voor de filosofie' niet moet onderschreven worden omdat de doelstellingen hiervan reeds verweven zitten in de levensbeschouwelijke dimensie van dit onderwijs.

Luc Tesseur, kabinet van de minister van onderwijs, 18/9/97

Ja, ik ben voor het aanleren van filosofische vaardigheden in het onderwijs (basis en secundair). "Dit onderwijs dient gegeven door bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraren", vraagt de Verklaring van Parijs voor de filosofie. Als u deze stelling verengt tot licentiaten filosofie is het antwoord neen. Ik ben gewonnen voor een vakoverschrijdende aanpak. D.w.z. de filosofische vaardigheden moeten geïntegreerd worden in de verschillende vakken. Net zoals informatica zou moeten geïntegreerd worden of sociale vaardigheden of leren leren. Toch kunnen deze vaardigheden niet als evident verworven worden beschouwd. Met ander woorden, opleiding en nascholing zijn essentieel. Als u dus de stelling verruimt tot 'opleiding en nascholing is nodig', dan is mijn antwoord ja. M.a.w. licentiaten filosofie hebben een rol te spelen in de nascholing.

Binnen de perken van de grondwet zijn enkel de eindtermen de bevoegdheid van het Vlaams parlement. Leerplannen en de keuze van methodes zijn evenwel de volle verantwoordelijkheid van de inrichtende macht. De minister *wil en kan* hier niet van afwijken. Een deel van uw verzuchtingen zal u moeten realiseren bij de vertegenwoordigers van de inrichtende machten.

Peter Steenhaut namens het Gemeenschapsonderwijs, 18/8/97

Wij kunnen de 'Verklaring van Parijs voor de filosofie' principieel onderschrijven. Een ongebonden, actief pluralistische, eerlijke vraagstelling en tegelijkertijd een gedegen kritisch-constructieve dialoog, en de zorg voor een radicaal democratisch project zitten verweven in het Pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs.

Een gelijkaardig gedachtengoed, zij het minder uitgesproken, zit eigenlijk ook grotendeels verweven in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de Vlaamse overheid. Zowel de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, als ons eigen Pedagogisch Project worden geoperationaliseerd op drie niveaus. Op het niveau van ARGO centraal gebeurt dit via de leerplannen. Op het lokale niveau van de school gebeurt dit via het schoolwerkplan. En uiteindelijk krijgt dit alles gestalte op klasniveau, zowel vakgebonden als vakoverstijgend. Het gedachtengoed van de Verklaring van Parijs voor de filosofie is dus reeds op diverse niveaus aanwezig in ons Gemeenschapsonderwijs.

De mate waarin filosofie als apart vak aan bod komt in het Gemeenschapsonderwijs en in het Vlaams onderwijs in het algemeen wordt in grote mate bepaald door de minimale eisen die de Vlaamse overheid ten aanzien van dit onderwijs stelt. Dit gebeurt vooral door het bepalen van eindtermen en ontwikkelingsdoelen en, in het secundair onderwijs, via de zogenaamde syntheselessentabellen. In de studierichting Menswetenschappen wordt van de mogelijkheid die de syntheselessentabellen bieden gebruik gemaakt om in de derde graad het vak 'Wijsgerige stromingen' stromingen aan te bieden als apart vak. Dit vak wordt in het geheel van de derde graad ASO eveneens aangeboden als complementaire activiteit.

Academische UNESCO zitting 'Filosofie en democratie in de wereld', Stadhuis Leuven, 31 oktober 1997

Een publieke academische zitting in het stadhuis van Leuven tegen de achtergrond van het 14^{de} driejaarlijks internationaal AIPPh-Congres over het thema 'Wetenschappen en waarden', waaraan plusminus 200 buitenlandse leraren filosofie, voornamelijk secundair onderwijs, deelnamen. De bedoeling van de academische zitting was opnieuw aandacht te vragen voor het niet-zijn van de wijsbegeerte in Vlaanderen.

Hierna volgen de standpunten zoals ingenomen tegenover de *Verklaring van Parijs voor de filosofie* door prof. dr. em. Etienne Vermeersch, Urbain Lavigne namens het Gemeenschapsonderwijs, Wim Vertommen namens het katholiek onderwijs. Dit alles in aanwezigheid van UNESCO-afgevaardigde dr. Yoro Fall en de congresdeelnemers.

Op het standpunt zoals geformuleerd door de heer Vertommen is later een scherpe reactie gekomen van de aggregatiestudenten filosofie (1997-1998) en hun prof, Jos Decorte, waarmee we zullen afsluiten.

Prof. dr. em. Etienne Vermeersch, 31/10/1997

Waarom zouden we in ons onderwijs een discipline binnenhalen waarover de specialisten zelf het niet eens geraken, noch over de vraag wat het belangrijkste onderwerp is of zou moeten zijn, noch over de methode om dit onderwerp te benaderen. Een vak dat ons geen zekere kennis levert zoals de exacte wetenschappen of waarbinnen geen minimale consensus bestaat over een centrale leerstelling.

Laat ons het na deze vaststelling even hebben over 'rationaliteit'. Met Anatole France, "*les sciences sont bienfaisantes, elles empêchent les hommes de penser*", zal de hiernavolgende argumentatie er op neer komen dat het niet toelaten van de brede vorm van 'kennirrationaliteit' die de filosofie is bijdraagt tot 'handelingsirrationaliteit' op macro-niveau.

Om dit aan te tonen is het nodig het begrip 'rationaliteit' verder op te splitsen in:

1. 'k-rationaliteit' (betreft kennis, denken, overtuigingen, onderzoek): 'k-rationeel' zijn die vormen van rationaliteit die aan de basis liggen van het vaststelbaar cumulatief karakter van de wetenschappen. Men bereikt resultaten die volledig of gedeeltelijk onomkeerbaar blijken te zijn en dit geheel van resultaten breidt zich voortdurend uit. Historische studie zal moeten uitmaken welke karakteristieken juist dit onderzoek cumulatief maken. Voorlopig volstaat het het '*streven naar betrouwbare kennis*' als wezenlijk kenmerk te beschouwen met

als voornaamste hulpmiddelen: *helderheid van taal*, *systematisering* van alle relevante oordelen, *empirische controle* door streng geplande observaties en experimenten.

'K-rationaliteit' kan alnaargelang de mate van betrouwbaarheid verder opgesplitst worden door er een index aan toe te kennen gaande van bijvoorbeeld 0 tot 1. K-rationaliteit-index-1 tot bv. 0,8 zal dan toegekend worden aan de wiskunde, de fysica en de scheikunde (logico-mathematische taal, controle door uiterst betrouwbare ervaringsgegevens); index 0,8 - 0,5 aan gedeelten van bijvoorbeeld de sociologie, de psychologie, de economie, enzovoort. Het doel, betrouwbare kennis, blijft behouden maar de eisen van strengheid gesteld aan genoemde hulpmiddelen, moeten noodzakelijkerwijs enigszins verzwakt worden. Hoe lager de index, hoe minder consensus onder specialisten, zowel over de betrouwbaarheid van de resultaten als over de weg om ze te bereiken, maar des te groter het aantal en/of de complexiteit van de problemen of vraagstukken die men kan aanpakken. Aan de basis ligt de wijsbegeerte als moeder van alle wetenschappen: het moeizaam zoeken naar zowel betrouwbare kennis als betrouwbare kennisverwervingsmethodes.

2. 'd-rationaliteit' (betreft doen, handelen, actie): 'd-rationeel' zijn die handelingen van een individu of een sociaal systeem waarbij welomschreven doelen aanwezig zijn die worden nagestreefd met de meest efficiënte middelen en waarbij de graad van efficiëntie van die middelen onderzocht wordt via k-rationele methodes.

Vermits het handelen van individuen of groepen duidelijk niet gekenmerkt is door een opeenvolging van losse acties die evenwaardige doelen hebben, maar wel door een doelen- of waardenhierarchy waarin bepaalde doelen zelf middel kunnen zijn voor meer algemene doelen of 'waarden', volgend bijkomend onderscheid tussen:
- 'micro-d-rationaliteit': d-rationaliteit waarbij partiële doelen efficiënt worden nagestreefd;
- 'macro-d-rationaliteit': d-rationaliteit waarbij individuen of groepen hun meest algemene doelen centraal stellen en waarbij alle partiële doelen worden beoordeeld op grond van hun bijdrage tot die algemene doelen.

Dit betekent dus dat 'd-irrationaliteit' zich kan voordoen wanneer (1) micro doelen niet efficiënt worden nagestreefd, of, en vooral, wanneer (2) een dysfunctionele relatie bestaat tussen micro- en macro-doelen (of waarden). Efficiënt realiseren van micro-doelen kan dan ofwel niets te maken hebben met macro-doelen (doelloze middelenontplooiing) of/en zelfs het realiseren van macro-doelen of waarden in het gedrang brengen.

Laat ons akkoord gaan dat we slechts over een rationele mens en samenleving kunnen spreken wanneer macro-d-rationaliteit wordt nagestreefd. Welnu, deze macro-d-rationaliteit vooronderstelt de aanwezigheid van k-rationaliteit, aangezien de efficiëntie van de micro doelen en het verband tussen micro en macro doelen slechts met k-rationele middelen behoorlijk kan worden uitgemaakt.

Wat blijkt zich echter, op dit domein van de k-rationaliteit, voor te doen. Hoe meer k-rationaliteit-index-1 tot 0,8 efficiënt was in het bereiken van doelen - zij het slechts micro-doelen - hoe meer men het rationeel is gaan beschouwen deze kennis zelf als waardevol doel na te streven. Stijgende k-rationaliteit heeft dus niet het inzicht doen groeien dat macro-d-rationaliteit moet worden nagestreefd. M.a.w. dat de wetenschap zelf als doel ondergeschikt gemaakt moet worden aan de ultieme doelen van mens en maatschappij. Integendeel, het fenomenale en daardoor verleidelijke succes van k-rationele-metodes-index 1 tot 0,8 heeft geleid tot steeds meer micro-d-rationaliteit ten koste van k-rationele kennis over macro-d-rationaliteit.

Tot besluit nogmaals Anatole France: "les sciences sont bienfaissantes, elles empeches les hommes de penser"...

Enkel bredere vormen van k-rationaliteit kunnen ons helpen bij ons verlangen naar of bij het evalueren van vermeende vormen van macro-d-rationaliteit. Verwaarlozing, in het onderwijs en elders, van de wijsbegeerte als breedste vorm van k-rationaliteit geeft vrij spel aan de d-irrationele ontwikkelingen van onze tijd, op macro-niveau, maar ook op individueel levensbeschouwelijk micro-niveau. Denk aan het succes van diverse sekten.

(Verslag WP)

Theo Brabants namens het Gemeenschapsonderwijs, 31/10/97

“Wise men learn by other men’s harms, fools by their own.”

Het is niet omdat “the last state is worse than the first” dat wij niet moeten trachten ook de eerste te vermijden. Wie wil stoppen met roken moet maar één sigaret laten, namelijk de eerste. Willen wij de jeugd realiteitszin

bijbrengen dan is het nodig dat wij hen leren zich over de realiteit te bezinnen en zich vragen te stellen over zin en onzin van het leven.

De historicus H.D.F.Kitto schreef in zijn boek 'De Griekse beschaving': *“de Oud-griekse taal is van nature nauwkeurig, subtiel en helder. De onnauwkeurigheid en het gebrek aan onmiddellijke begrijpelijkheid waartoe het Engels soms afdwaalt en waarboven het Duits zich soms weet uit te werken, zijn het Grieks geheel vreemd. Ik bedoel niet dat het onmogelijk is in het Grieks onzin te praten; het is zeer wel mogelijk maar het feit dat het onzin is, is ineens duidelijk.”*

Wees gerust: dit wordt geen pleidooi voor het Oudgrieks, maar als mensen dadelijk wanneer een communicatie uitmondt in onzin zouden inzien dat het nonsens is zou de omgang zich op een veel realistischer niveau situeren.

Ik denk dat wij jonge mensen moeten leren een taal te hanteren die enerzijds precies de gedachten uitdrukt die A voor de geest heeft en die B anderzijds toelaat exact te begrijpen wat A bedoelt. Die 'omgangstaal', die 'levenskunst' is nu juist wat wij in het Gemeenschapsonderwijs bedoelen met het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs:

- een pluralistische basis;
- aandacht voor de rechten van de mens en het kind;
- ontwikkeling van het individu in wederzijdse waardering;
- respect voor het verschil in oorsprong en voor de ontwikkeling in verscheidenheid;
- aandacht voor de totale persoonlijkheid;
- activeren van sociaal engagement.

Daarom zijn wij in onze leerplannen “Wijsgerige stromingen” uitgegaan van een aantal items zoals:

- de dingen kennen,
- taal gebruiken,
- wat bestaat?,
- de mens,
- de maatschappij,
- kunst en esthetica,
- politiek en burgerzin,
- mens, techniek en milieu.

In ieder item worden een aantal cruciale vragen gesteld waarbij filosofen aanzetten tot eigen kritisch en methodisch onderzoek door de jeugd.

Wat is kennis? Wat kennen wij? Epistemische waarden en procedures. Grenzen aan de kennis? Wat is rationaliteit? Waarheid? Neutraliteit, objectiviteit, wetenschappelijkheid? Zijn 'menswetenschappen' minder 'exact' of betrouwbaar dan 'natuurwetenschappen'? Uittreksels uit Carnap, Descartes, Frege, Hume, Kant, Plato, Popper, Spinoza kunnen misschien de aanzet vormen tot persoonlijk en verantwoord denken hierover. Wat is de relatie tussen dingen en namen? Wat zijn symbolen? Komen twee mensen tot hetzelfde begrip als ze dezelfde woorden gebruiken?

De mens. Wat onderscheidt de mens van dieren? Is de mens vrij? Waarin verschilt de wil van de emotie? Zijn mensen van nature agressief, solidair, goed, slecht? Niet met namen als Aristoteles, Augustinus, Freud, Lucretius, Nietzsche, Plato, Sartre, Schopenhauer of Spinoza moet men zijn jonge toehoorders neerslaan, maar uit hun wijsheid moeten zij de kracht putten om de mens en mensheid (het 'menschdom') beter te begrijpen.

Mens en techniek en milieu. Habermas, Singer en Heidegger, *de techniek en de ommekeer*. Kunnen wij een eind meedenken met Peter Singer die in zijn boek 'Tussen leven en dood' de oude ethische geboden een nieuw jasje aantrekt? Is het: 'maak geen eind aan uw eigen leven en probeer te voorkomen dat anderen een eind aan het hunnen maken', of 'respecteer iemands wens om te leven en te sterven'? Of, in verband met de technologie: 'als we het kunnen doen, moeten we het dan ook doen?'

Geen vraag is te dom, geen stelling te brutaal om gesteld te worden; soms valt alleen het antwoord uit de toon. Iedereen is toch van nature (een beetje) filosoof, iedereen heeft toch wel een mening over iets, iedereen die dat wil volgt toch zijn geweten. Het Gemeenschapsonderwijs wil de school zijn van iedereen, voor iedereen.

Wij willen het niet eens zijn met Schopenhauer die zegt in 'De wereld een hel': "*de mens is in de grond van de zaak een wild, angstaanjagend dier. Wij kennen hem alleen in een toestand die beschaving wordt genoemd; daarom schrikken wij zo van de incidentele uitbarstingen van zijn ware aard.*"

Willen wij echter van de jeugd vrije en rechtschapen jonge mensen maken dan moeten wij hen confronteren met hetgeen filosofen vertellen over het kleinste en het grootste, over de binnenkant, de buitenkant en de doorsnede en hen niet opvoeden tot gekloonde voorvaders.

Wij moeten hen leren dat 'deugd' de juiste maat is tussen 'roekeloosheid' en 'lafheid', 'oprechtheid' in het midden staat tussen 'arrogantie' en 'valse bescheidenheid' en dat 'lompheid' en 'onderdanigheid' als de scharen van een kreeft 'vriendelijkheid' omarmen (uit *Filosofiemaagazine*, september 1997)

Dat is de diepere zin die wij in onze leerplannen gestopt hebben:

- openheid tegenover anderen,
- vertrouwen in zichzelf,
- de ander benaderen in mundiaal perspectief en in authenticiteit,
- een open geest zonder vooroordelen maar met respect voor andersdenkenden,
- esthetische bewogenheid binnen een maatschappelijk aanvaard waardenpluralisme,
- sociale bewogenheid door een geëngageerde instelling,
- gelijkwaardigheid van man en vrouw.

En vermits onderwijs pretendeert orde uit chaos te scheppen is het onmogelijk, om het met Prigogine te zeggen, dat er een retrograde beweging zou komen en 'filosofie-onderricht' terug naar af zou moeten, tenzij onderwijs de bestaansgrond van zijn eigen theorie in vraag zou stellen. Moge eenieder die dat wenst er zijn voordeel mee doen!!

Wim Vertommen namens het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs, 31/10/97

Vanuit het UNESCO centrum Vlaanderen werd ons gevraagd om een standpunt te formuleren ten aanzien van de 'Verklaring van Parijs voor de filosofie'. Hiertoe lazen we aandachtig de brochure 'Een School voor Vrijheid' van april 1997, waarin die Verklaring werd opgenomen. Met een studiegroep van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs werd daarvoor een grondig gesprek gehouden, waarvan deze synthese de goedkeuring wegdraagt van de leiding van het secundair onderwijs.

De concrete vraag die voorlag was: "Dient het onderwijs in de filosofie in het katholiek (secundair) onderwijs ingevoerd te worden?"

Op deze vraag past alleen maar een goed doordacht antwoord. Het gaat hier eigenlijk vooreerst niet om de vraag om wat ruimte in het lessenrooster om er één of meerdere uren filosofie aan toe te voegen binnen het lessenspakket. Het gaat hier wel om een visie op opleiding en vorming waarin de filosofische component al dan niet een plaats heeft. Diezelfde vraag stelt zich eveneens voor andere interdisciplinaire dimensies in vorming en opvoeding zoals: de ethische dimensie, de sociale dimensie, de religieuze- of levensbeschouwelijke dimensie.

Nu weet u allen dat filosofische, ethische, sociale en religieuze kwesties intens met elkaar verweven zijn bij de opvoeding en het onderwijs van kinderen en jeugdigen. Deze dimensies zijn niet te herleiden tot specialisme of tot pure kennis alleen, maar appelleren steeds tot reflecties over fundamentele onderwerpen zoals zingevingsvragen en nodigen uit tot het maken van gemotiveerde keuzen.

Eens de keuze gemaakt staan we voor de praxis. Deze praxis kan dan weer de oorspronkelijke keuze amenderen door de opgedane ervaring enz.

De verwevenheid van het filosofische, ethische, de sociale en religieuze kwesties krijgt een bijzondere dimensie binnen levensbeschouwelijk onderwijs.

Levensbeschouwing wordt hedentendage nogal gemakkelijk geïdentificeerd met verzuiling en particularisme, in het ergste geval zelfs met fundamentalisme. Maar de geschiedenis van de monotheïstische godsdiensten is er echter een van voortdurend filosofisch-theologisch zoeken naar de zin van het werkelijkheidsverstaan. Het waarheidsgehalte daarvan is in het verleden onderworpen geweest aan argumentatie en rationele reflecties. Het katholiek onderwijs herkent zich in dit concept en kan zich moeilijk verzoenen met het huidige spreken over

pluralisme en verzuiling waarin de waarheidsvraag op de achtergrond dreigt te komen en waarin het procedurele, methodologische aspect van de dialoog de boventoon krijgt.

Het katholiek onderwijs heeft in het verleden en ook vandaag de filosofische vormingscomponent steeds gewaardeerd. Dit is onder andere merkbaar in het vak godsdienst. Hierin wordt naast een expliciete bespreking van de inhoud van de levensbeschouwing ook de kritische dialoog beoefend omtrent de waarheidsvraag. Dit zal ook blijven in de opmaak van het nieuwe leerplan van het leervak godsdienst.

Diezelfde grondhouding wordt in deze dagen uitgebreid naar de overige leerplannen. Meer nog, vanuit de overheid wordt gevraagd om op een planmatige wijze vakoverschrijdende thema's te bestuderen. Deze zijn: burgerzin, sociale en relationele opvoeding, leren leren, ecologische vorming en gezondheidsopvoeding. Deze vakoverschrijdende thema's zullen onbetwist het interdisciplinair denken in het onderwijs bevorderen. Ook hier zal het levensbeschouwelijk perspectief van het opvoedingsproject van het katholiek onderwijs centraal staan en filosofisch onderbouwd worden.

Er is in deze tijd een bijzondere nood aan zinvolle invulling van een identiteit. Welnu, het christendom dat aan de basis ligt van de hedendaagse cultuur drukt een eigen identiteit uit die vanuit de geschiedenis een eigen levensbeschouwelijke en filosofische traditie heeft. Het is deze traditie die in deze dagen nog een belangrijk deel is van de zingevende inhoud van de vorming in het katholiek onderwijs.

Daarnaast willen we ook de relatie tot democratie onderzoeken. Dit is terecht een kerngegeven in het UNESCO-document 'Een School voor Vrijheid', met als ondertitel 'Filosofie en democratie'. In een democratisch bestel komen verschillende levensbeschouwelijke competenties samen in een kritische dialoog. Democratie kan niet meer functioneren als de verschillen weggewerkt worden. Voor opvoeding en onderwijs ligt hier de verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen van burgerdeugden. Hier verwijzen we naar het werk van John Rawls, waarin de werking van de democratie steunt op de burgerdeugden. Welnu, deze burgerdeugden steunen op een mens- en wereldbeeld. Elk mens- en wereldbeeld heeft een levensbeschouwelijke basis van waaruit de maatschappelijke verantwoordelijkheid gedefinieerd wordt.

Ik kom tot de synthese.

- Het katholiek onderwijs heeft een duidelijk mandaat van de ouders die het levensbeschouwelijk perspectief van dit onderwijs willen kennen, aanvaarden en eerbiedigen. Bij de invulling hiervan zijn wij ervan overtuigd dat we zowel de ethische, maatschappelijke en filosofische dimensie in de vorming opnemen. Wij steunen hierbij op de argumenten die we hierboven besproken werden. Ten aanzien van het filosofieonderwijs als discipline lijkt het ons niet opportuun om filosofie op een systematische wijze als leervak in te voeren in het secundair onderwijs. De verwevenheid met de overige vormingscomponenten en een aantal vakoverschrijdende – interdisciplinaire – vormingsdomeinen garanderen de nodige aandacht en vorming.

Niemand betwist de waardevolle bijdrage van de filosofie tot de vorming van jeugdigen. Het lijkt ons daarvoor noodzakelijk dat in de lerarenopleiding op universitair en hogeschoolniveau de toekomstige leraars filosofisch gevormd worden. Hierdoor worden zij opgeleid om de leerlingen te helpen in het stellen van goede vragen, het ontwikkelen van een degelijke gedachtengang en het uittekenen van een doordachte levenshouding. Vanuit het katholiek onderwijs leeft de overtuiging dat indien in het universitair en hogeschoolonderwijs een degelijke filosofieopleiding bestaat, er de nodige garanties geboden worden voor de attitudes van de leraar om de filosofische dimensie in het secundair en ook in het basisonderwijs te verzorgen.

Het lag in onze bedoeling, dames en heren, om op een eerlijke wijze te argumenteren. Het levensbeschouwelijk perspectief van opvoeding en vorming speelt in onze beschouwingen een cruciale rol. Deze identiteit en de daarvan afgeleide keuzen wijzen op de verantwoordelijkheid die wij hebben ten aanzien van het mandaat dat we van de ouders krijgen.

De aggregatiestudenten wijsbegeerte van de KU Leuven en prof. dr. Jos Decorte (samenvatting), december 1997

Aan de heer Wim Vertommen

Wij wensen te reageren op uw antwoord op de UNESCO-vraag naar invoering van filosofie in het katholiek secundair onderwijs. Hoewel het standpunt van het VSKO ons in die materie bekend is, viel ons opnieuw de

slordigheid in filosofische argumentatie op – die er volgens ons op wijst dat men ondanks alle officiële retoriek over het belang van filosofie in de vorming van jonge mensen die filosofie nog steeds niet ernstig neemt (of nemen kan/wil). Wat volgt mag u beschouwen als een verzameling kritische bedenkingen die wij allen kunnen onderschrijven.

U schrijft dat op deze vraag “alleen maar een goed doordacht antwoord past”, en dat het “in uw bedoeling gelegen heeft om op een eerlijke wijze te argumenteren”. Uw bedoelingen willen wij hier niet in twijfel trekken, maar in hoeverre het antwoord goed doordacht is, valt nog te bezien. Tenminste: het valt te bezien wat hier met “goed doordacht” bedoeld is. Filosofisch heeft het in elk geval geen poot om op te staan, wat uit volgende analogeredeneringen moge blijken:

1. U schrijft: “wij allen weten dat filosofische, ethische, sociale en religieuze kwesties intens met elkaar verweven zijn bij de opvoeding en het onderwijs van kinderen en jeugdigen. Deze dimensies zijn niet te herleiden tot ‘specialisme’ of tot pure kennis alleen, maar appelleren steeds tot reflecties over fundamentele onderwerpen zoals zingevingsvragen en nodigen uit tot het maken van gemotiveerde keuzen”; anderzijds schrijft u: “ten aanzien van het filosofieonderwijs als discipline lijkt het ons niet opportuun om filosofie op een systematische wijze als leervak in te voeren in het secundair onderwijs. De verwevenheid met de overige vormingscomponenten en een aantal vakoverschrijdende – interdisciplinaire – vormingsdomeinen garanderen de nodige aandacht en vorming”. Als dit geldt voor filosofie, dan ook voor godsdienst (en is godsdienst als apart vak overbodig); als dit argument niet geldt voor godsdienst, dan ook niet voor filosofie.

2. U schrijft: “Niemand betwist de waardevolle bijdrage van de filosofie tot de vorming van jeugdigen. Het lijkt ons daarvoor noodzakelijk dat in de lerarenopleiding op universitair en hogeschoolniveau de toekomstige leraars filosofisch gevormd worden. Hierdoor worden zij opgeleid om de leerlingen te helpen in het stellen van goede vragen, het ontwikkelen van een degelijke gedachtengang en het uittekenen van een doordachte levenshouding. Vanuit het katholiek onderwijs leeft de overtuiging dat indien in het universitair en hogeschoolonderwijs een degelijke filosofieopleiding bestaat, er de nodige garanties geboden worden voor de attitudes van de leraar om de filosofische dimensie in het secundair en ook in het basisonderwijs te verzorgen”. Opnieuw: als dit geldt voor filosofie, dan ook voor godsdienst, en indien niet voor godsdienst, dan ook niet voor filosofie. U verschuift de vraag: we hebben in het secundair onderwijs geen leraars van een vak filosofie nodig (gezien de levensvormende waarde door alle vakken loopt en geen specialisme kan zijn) maar filosofische leraars (andere vakken). Welnu hetzelfde geldt voor godsdienst: dan hebben we in het secundair onderwijs geen leraars godsdienst nodig, maar godsdienstige (bijvoorbeeld die elke week naar de mis gaan) leraars (andere vakken). Nu weet u zo goed als wij dat de filosofische vorming in het Hoger onderwijs zich beperkt tot één (in sommige wetenschappelijke richtingen) of twee (in de meeste richtingen) vakken, zelden meer. Op dezelfde manier moet elke universitair (in Leuven, hij weze germanist of ingenieur, in het derde jaar een vak ‘godsdienst’ volgen. Als wij de lijn van uw redenering doortrekken, is er dus helemaal geen nood aan een opleiding godsdienstwetenschappen noch aan een vak godsdienst in het secundair onderwijs: laat alle licentiaten aan de universiteit nog één of twee vakken godsdienst méér volgen (in hun aggregatie-opleiding bv.), en ze kunnen als godsdienstige leraar (fysica, wiskunde, literatuur) in het secundair onderwijs de godsdienstige/geestelijke vorming van jongeren begeleiden.

3. U wijst op de identiteit van het Katholiek Onderwijs en het mandaat dat u van de ouders gekregen hebt om die te bewaren. Het is juist dat u van de ouders een mandaat gekregen hebt, dat de ouders een schoolreglement ondertekenen, en dat u ten aanzien van dat mandaat een verantwoordelijkheid heeft. “Het levensbeschouwelijk perspectief van opvoeding en vorming speelt in onze beschouwingen een cruciale rol”. Maar (a) wie zegt dat de invoering van een vak filosofie dat perspectief zou beschadigen, en is het zo ondenkbaar dat dergelijk vak geconcipieerd wordt als een bevordering ervan? (zie verder); en (b) het mandaat wat u van de ouders krijgt gebruikt u toch echt dubbelzinnig. De meeste ouders die voor het katholiek onderwijs kiezen doen dit omwille van de kwaliteit (van onderwijs, van levenssfeer, enz.), een minderheid slechts omwille van het feit dat ze hun kinderen een introductie in de katholieke godsdienst willen bieden, en zeker is dat nooit expliciet aan de ouders gevraagd wordt “of ze zich uitspreken voor een katholieke opvoeding *zonder apart vak wijsbegeerte*”. Deze vraag wordt aan de ouders nooit gesteld. Indien de ouders dergelijke vraag gesteld zou worden, *en ze die positief beantwoorden*, dan leggen we ons bij dat antwoord neer – maar dat is juist de vraag: zullen ze die positief beantwoorden, en is het niet uit schrik dat men ze negatief beantwoordt, of althans dat het positieve antwoord geen grote meerderheid zal behalen, dat men ze eenvoudig niet stelt? Hoe dan ook: u gebruikt de term ‘mandaat van de ouders’ in uw argumentatie zeer dubbelzinnig.

4. U schrijft dat filosofie in het vak godsdienst terug te vinden is: “Hierin wordt naast een expliciete bespreking van de inhoud van de levensbeschouwing ook de kritische dialoog beoefend omtrent de waarheidsvraag. Dit zal ook blijven in de opmaak van het nieuwe leerplan van het leervak godsdienst”. Het is waar dat men bv. ‘De

filosofen van het wantrouwen' (Nietzsche, Feuerbach, Freud, Marx) in het vak godsdienst behandelt. Daarom moet het ons van het hart dat de behandeling van bv. Nietzsches godsdienstkritiek (om het tot dit item te beperken) een aanfluiting is. Wat daar gebeurt is allerm minst ernstig; de uiteenzetting van die kritiek is gewoon te oppervlakkig, en meestal heeft men nog minder tijd nodig om die kritiek onder de mat te vegen dan om hem werkelijk uiteen te zetten. Elke poging om het (christelijk of een ander) geloof ook maar enigszins *werkelijk* in vraag te stellen, schittert door afwezigheid. De "kritische dialoog omtrent de waarheidsvraag" waar u het over heeft is een giller. Het gaat om platvloerse polemieken waaruit moet blijken hoe 'dom' Nietzsche wel gedacht heeft, in het beste geval hoe 'verkeerd' hij de godsdienst (die sinds de 19^{de} eeuw veel veranderd, lees verbeterd is) begrepen heeft, hoe onbetekenend zijn kritiek dus uiteindelijk wel is. Eén gedachte troost ons: te merken is telkens dat de leerlingen niet echt overtuigd zijn, en zich op een onbestemde manier ergens (zonder te weten waar) op een slimme manier om de tuin geleid weten. Ons pleidooi is daarom duidelijk en ondubbelzinnig: verwijder filosofie zoveel mogelijk uit de programma's godsdienst (zie verder).

Samengevat: wij pleiten niet voor de afschaffing van het vak godsdienst en de opleiding godsdienstwetenschappen, wel voor het ernstig nemen van de consequenties als men filosofie belangrijk vindt voor de vorming van jonge mensen.

Verder lijkt het geen twijfel dat uw antwoord goed doordacht is. Alleen spelen duidelijk andere elementen dan filosofische een rol (ideologische, politieke, enz.), en steekt er een verborgen agenda in.

(...)

Filosofie kan het vak godsdienst noch vervangen noch aanvullen. Zeker niet vervangen, want wij beschouwen ze als twee aparte vakken, met eigen methodische aanpak en eigen inhouden. Evenmin aanvullen, niet in de zin dat de filosofie de dienstmaagd van de godsdienst is zoals traditioneel gedacht, noch in de zin dat de filosofie een extra-religieuze bijkomende argumentatie voor de zinvolheid van de religieuze levenshouding zou kunnen bieden. In deze context willen wij pleiten (alweer) tegen een begripsverwarring- of vervaging: in de lessen godsdienst komen hoe langer hoe meer ethische kwesties en problemen van toegepaste ethiek aan bod. Veelal lijken buitenstaanders ook te denken dat filosofie min of meer tot ethiek te herleiden is. Zo bekeken zijn filosofie en godsdienst concurrenten, te meer daar de specialist filosofen (bv. prof. em. E. Vermeersch) dikwijls inzake die ethische kwesties een opvatting verdedigen die lijnrecht tegenover die van de religieus-geïnspireerden staat. Wellicht is het in die zin te begrijpen dat filosofie 'de identiteit van het katholiek onderwijs bedreigt', en dat er derhalve geen ruimte voor het vak filosofie gemaakt worden kan (het mandaat van de ouders) – en eigenlijk ook *niet hoeft* omdat dezelfde problematiek in de lessen godsdienst aan bod komt. Wij bekijken de verhouding godsdienst – filosofie grondig anders. Filosofie kan ethische problemen behandelen, maar zou zich vooral op epistemologische (wat is waarheid, wat is een natuurwet, wat is het statuut van het wetenschappelijke, literair-artistieke, godsdienstige 'weten', enz.) en antropologische thema's moeten concentreren; hierbij kunnen eventueel antropologieën van Feuerbach, Marx, Freud, Nietzsche evenzeer als de visie van M. Scheler (de mens is een biddend dier) en E. Cassirer (de mens is een animal symbolicum) aan bod komen – meer niet. Het vak godsdienst zou zich dan kunnen concentreren op de religieuze symboliek en de religieuze verhalen, op het lezen van het Oude en het Nieuwe testament, op sacramentenleer enz. (wat nu veel te weinig tot helemaal niet gebeurt: jonge mensen kennen de christelijke godsdienst eenvoudigweg niet, hebben geen flauw benul waarover het zou kunnen gaan, en kunnen die kennis ook niet meer krijgen, althans niet van hun ouders noch van hun godsdienstleerkrachten).

Samengevat: er is een verhoogde maatschappelijke belangstelling voor zingevingskwesties en voor allerlei ethische problemen en problemen van toegepaste ethiek. Wij althans kunnen ons moeilijk van de indruk ontdoen dat, nu de religieuze antwoorden op de zingevingproblematiek hun greep op de meerderheid van de mensen verloren hebben, men alsnog via de religieuze antwoorden op de ethische kwesties een soort greep wil behouden, en vooral in die antwoorden 'de identiteit van het katholieke onderwijs' situeert. Zo poogt men de maatschappelijke interesse te 'recupereren' door in de leerplannen godsdienst meer ruimte voor ethische kwesties, d.i. voor 'filosofische problemen' te voorzien, waarbij filosofie als 'vak' meteen overbodig geworden is. Wij willen van die poging uitdrukkelijk en met grote klem afstand nemen, omdat ze volgens ons tot mislukken gedoemd is vanwege de 'dogmatische' manier waarop het voorgekauwde antwoord de leerlingen door de strot geramd wordt – die het op hun beurt, zo gauw ze de klas verlaten hebben, opnieuw uitspuwen.

Om hetzelfde anders te zeggen: filosofie kan iets wat godsdienst niet kan en nooit zal kunnen. Filosofie kan laten zien dat er op de grote levensvragen zowel religieus als niet-religieus geïnspireerde antwoorden kunnen zijn, dat de religieuze antwoorden niet evident zijn, niet in onze tijd en niet in andere tijden, en dat mensen hierover (1^o) grondig van mening kunnen verschillen en toch goed samen kunnen leven, en (2^o) ieder voor zichzelf een

doordachte en verantwoorde keuze moeten maken. Filosofie vult godsdienst niet aan en kan godsdienst ook niet vervangen, maar gaat eraan vooraf. Filosofie creëert de ruimte voor de vrijheid al dan niet *bewust en vrijwillig* voor de religieuze antwoorden te kiezen. Wie deze ruimte nooit ervaren heeft, kan godsdienst alleen ondergaan als een ideologie die hem aangesmeerd wordt (zoals jongeren het de facto ervaren: zowel terecht, want ze zijn nooit door die open ruimte heengegaan, als ten onrechte, bekeken vanuit de bedoelingen van hun leerkracht – vandaar de gigantische communicatiestoornis in het godsdienstonderwijs). Als het geloof nog een toekomst heeft, zal het er een zijn voor (een deel van de) filosofisch geschoolden. Volgens ons is het beste wat iemand die het geloof nog een toekomst wil gunnen, kan doen: grondig werk van de filosofische scholing van toekomstige adepten maken.