

Leren filosoferen en levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003

Willy Poppelmonde, Wim van Rooy en Diederik Vandendriessche*

Inleiding

Filosoferen is een veelbelovende educatieve mogelijkheid met de toekomst voor zich. Dat is alvast een van de bevindingen van een wereldwijde UNESCO-enquête uit 1995.¹ Eigentijds filosofieonderwijs kan een antwoord bieden op vele hedendaagse onderwijsuitdagingen, ook in Vlaanderen. Sterker nog, het is noodzakelijk geworden. Dat zegt Federico Mayor, toenmalig directeur-generaal van de UNESCO, zelf geen filosoof.²

In 1996 is een werkgroep onder ‘beschermheerschap van de UNESCO’ begonnen ijveren voor kansen voor *ongebonden* filosofieonderwijs, ook in Vlaanderen. Vandaag heeft een en ander geleid tot de oprichting van het *Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs* en tot een resolutie in het Vlaams parlement ‘betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen’. Zowel over dit netwerk als over deze resolutie later meer.

De Vlaamse onderwijstop (kabinet, departement, VLOR en de belangrijkste onderwijsinrichters) toont tot dusverre, en om ons onduidelijke redenen, geen interesse. Enkele artikels over het levensbeschouwelijk onderricht die onlangs in dit tijdschrift verschenen zijn, kunnen misschien helpen verklaren waarom: de Vlaamse onderwijstop zit op een ander spoor. Blijkens deze artikels dreigt men zich echter vast te rijden in een juridisch imbroglio, terwijl aan (toch belangrijke) inhoudelijke pedagogisch-didactische aspecten voorlopig wordt voorbijgegaan.

In dit artikel stellen wij dat degelijk en ongebonden filosofieonderwijs een oplossing kan bieden die inhoudelijk superieur is en die bovendien géén of nauwelijks juridische, organisatorische of budgettaire moeilijkheden schept. De structuur van onze bijdrage is eenvoudig. We zullen:

- in deel 1 ons project ‘eigentijds filosofieonderwijs’ voorstellen. We schetsen het wat, het waarom en het hoe van eigentijds filosofieonderwijs, alsook een aantal relevante feiten en ontwikkelingen, in de wereld en in Vlaanderen, waaronder bovengenoemd netwerk en resolutie. In de resolutie is overigens een heel concreet en onmiddellijk toepasbaar voorstel uitgewerkt.

- in deel 2 kort ingaan op het (levensbeschouwelijk) spoor waarop de onderwijstop zit. We baseren ons daarvoor op de enige informatie die we hebben: de artikels hieromtrent in vorige edities van dit tijdschrift. De onderwijstop lijkt vooral gericht op de invoering van een nieuw

* De auteurs zijn respectievelijk lic. filosofie, lic. Germaanse talen en assistent moraalfilosofie aan de Universiteit Gent. Zij schrijven dit artikel namens het *Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs*.

¹ R.-P. DROIT, *Philosophy and Democracy in the World. A Unesco Survey*, Paris, UNESCO publishing, 1995, 65-94.

² Idem, 7.

levensbeschouwelijk restvak: ‘cultuurbeschouwing’. We schetsen ook de belangrijkste obstakels waarmee dit project geconfronteerd wordt.

We zullen besluiten dat degelijk, eigentijds en ongebonden filosofieonderwijs het origineel is als de vele hedendaagse onderwijsuitdagingen ernstig worden genomen. Een van die uitdagingen is de levensbeschouwelijke problematiek in een pluralistische samenleving. Onze voorstellen hieromtrent scheppen géén grondwettelijke of andere grote organisatorische moeilijkheden, integendeel. Vlaanderen heeft bovendien alles in huis om de achterstand in Europa inzake filosofieonderwijs in een voorsprong om te buigen en ongebonden, actief pluralistisch filosoferen te koppelen aan het koesteren van levensbeschouwelijke eigenheid.

De titel boven dit artikel is enigszins misleidend omdat filosofieonderwijs geen exclusieve verhouding heeft tot levensbeschouwelijke vorming. Filosoferen is veel ruimer en mag hier niet toe beperkt worden. Het verhoudt zich op dezelfde wijze tot levensbeschouwelijke vorming als tot wetenschappelijke, culturele, politieke vorming. De titel is gekozen met het oog op het debat dat in dit tijdschrift is opgestart door Adriaan Overbeeke onder de titel: ‘Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002’.³

³ A. OVERBEEKE, “Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002”, *T.O.R.B.* 2002-2003, nr. 2, 115-157.

1 Eigentijds filosofieonderwijs

Inleiding

Waarom zouden we ook maar overwegen om ons in het onderwijs met filosofie bezig te houden? Is de filosofie dan geen relikwie uit het verleden? Wat is het praktische nut ervan? Is het in deze tijd van vrijemarkteconomie, technologie, wetenschap en efficiëntie geen overbodige luxe? Gaat het in de filosofie niet om vraagstukken waar je toch geen antwoord op krijgt? Waarom jonge mensen daarmee lastig vallen? Zoveel belangrijke zaken staan te drummen: verkeersopvoeding, autorijlessen, computerlessen, leefsleutels, boeddhisme, ecologie, drugpreventie, mensenrechtenvorming, politieke vorming,... Waarom ook nog filosofie? Wat is dat trouwens: ‘filosofie’ en ‘filosoferen’? Bij de meeste mensen roepen deze begrippen zeer uiteenlopende denkbeelden, gevoelens en reacties op. Vaak heerst in verband met ‘filosofie’ een beeld van irrelevantie voor zowel het persoonlijke als het maatschappelijke leven, en tegelijkertijd bestaat de opvatting dat een leraar die bij gelegenheid een gespreksronde toelaat waar ieder wat losse meningen in het rond strooit, met zijn leerlingen aan het ‘filosoferen’ is. De vraag wordt ook niet beantwoord door ze aan beroepsfilosofen te stellen. Filosofie blijkt dan het enige vak waarbij de vraag wat het vak is deel uitmaakt van het vak zelf. Kortom, kunnen we met het begrip wel iets aanvangen? Wordt er al niet te veel ‘gefilosofeerd’? Waarom zouden we een discipline binnenhalen waarover zelfs de specialisten het niet eens geraken?

Dit eerste deel bestaat uit zeven hoofdstukken. Achtereenvolgens komen de volgende thema’s aan bod:

- een werkdefinitie van ‘filosofie’ (1.1)
- het verschil tussen filosofie en filosoferen (1.2)
- waarom filosoferen: de vraag naar filosofie (1.3)
- waarom filosoferen: kenmerken of argumenten. (1.4)
- de didactiek van het filosoferen (1.5)
- filosofie en filosoferen in de wereld (1.6)
- stand van zaken in Vlaanderen (1.7)

1.1 Filosofie

In de volgende werkdefinitie⁴ kunnen de meest uiteenlopende filosofische scholen en tradities zich herkennen: *Filosofie is de begeerte en stelselmatige poging zo goed mogelijk gebruik te maken van onze rationele/redelijke/kritische vermogens om de problemen en vraagstukken die rijzen ten gevolge van ons bestaan als mens aan te pakken.*

Typisch voor deze activiteit is dat noch het *antwoord*, noch de *zoekmethode*, zelfs niet de formulering van de *centrale onderzoeksvraag* op voorhand vastliggen. Toch zou het overhaast zijn te concluderen dat deze begeerte niets oplevert of opgeleverd heeft. Wat heeft ze ons tot dusverre ‘geschonken’?

⁴ Geïnspireerd door het wereldwijde UNESCO-programma ‘Filosofie en democratie in de wereld’. Zie ook R.-P. DROIT, o.c., 21-23.

Om te beginnen: alle wetenschappen (de filosofie als ‘de moeder van alle wetenschappen’). Filosofie was het experimentele veld waarop de wetenschappen zich hebben geoefend, tot zij hun eigen methodes hebben ontwikkeld. Doordat de bloeifase van hun wetenschap er kwam *na* de filosofische, denken veel (kortzichtige) mens- en natuurwetenschappers dat wijsbegeerte de *oorzaak* was van hun achterstand. Dat is hetzelfde als denken dat het zoeken naar antwoorden de oorzaak is van het uitblijven van antwoorden. Ook vandaag nog liggen de relaties tussen de wetenschappen en hun wijsbegeertes een stuk ingewikkelder dan deze naïeve emancipatiegedachte laat uitschijnen. Filosofie is zoeken naar manieren om wankelende gronden betreedbaar te maken: aan de hand van *logisch* opgebouwde redeneringen probeert de filosofie sluitende argumenten aan te reiken bij de antwoorden die de mens formuleert op de belangrijkste levensvragen. Zo wordt bijvoorbeeld in de wetenschapsfilosofie de wetenschap zelf op de onderzoekstafel gelegd: wat is dat eigenlijk, ‘wetenschappelijke kennis’, de ‘wetenschappelijke methode’? Waarop is ons vertrouwen in de wetenschap gebaseerd? Aan het formuleren van sluitende argumenten gaat in de filosofie telkens een grondig onderzoek vooraf naar de betekenis van de begrippen die in de argumenten gebruikt worden.

Op het praktische (ethische) vlak houdt de filosofie zich van oudsher bezig met het zoeken naar rechtvaardigingen voor ons handelen, en dit zowel op politiek vlak als op het vlak van mensenrechten, economische verhoudingen, relaties tot de natuur, relaties tot de ander, enzovoort. De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens zou er bijvoorbeeld niet zijn zonder alle filosofische arbeid die eraan voorafgegaan is en die vandaag onverminderd voortgezet wordt. Denk aan het debat over politieke rechten versus economische rechten, positieve vrijheid versus negatieve vrijheid, de rechten van het kind, enzovoort. Even actueel zijn de bio-ethische en milieufilosofische vraagstukken. Het gaat daarbij steeds om het zoeken naar de juiste verhouding tussen het wetenschappelijk-technologisch mogelijke en de menselijk-maatschappelijke waarden en verlangens, of over de vraag: wanneer draagt kennis bij tot een beter leven?

Natuurlijk hebben filosofen ook vele vraagstukken behandeld waarvoor we vandaag totaal geen interesse meer kunnen opbrengen. Maar voor sommige vragen hebben we dan weer wel ingezien dat ze, met behulp van onze rationele/kritische/redelijke vermogens, onoplosbaar zijn, wat ook een antwoord is. Bijvoorbeeld de vraag naar het ‘bewijs’ van het bestaan van God. Nog andere vragen – vaak dezelfde – zijn of vinden we echter zo belangrijk dat we moeten blijven zoeken naar een doordacht persoonlijk en/of eigentijds antwoord, bijvoorbeeld de vraag naar ‘de zin’ van het leven.

Kortom: de filosofie is niet zomaar de geïsoleerde, wereldvreemde discipline die zich bij voorkeur bezighoudt met het allereerste, het allerlaatste en het meest verafgelegene. Filosofie is gewoon de meest brede vorm van rationaliteit waarover we beschikken, met inbegrip van de attitude het zoeken niet te snel moe te worden.

1.2 Filosoferen

Er is een verschil tussen filosofie en filosoferen. De resultaten van boven geschetste begeerte vind je in ieder handboek over de geschiedenis van de filosofie. Ook de succesroman *De wereld van Sofie* is hiervan een voorbeeld. Deze ‘producten’ zijn belangrijk. Waarom zouden we de uitzonderlijke reserve aan grondig uitgewerkte en doordachte intellectuele werktuigen waarover we dankzij duizenden jaren *wijs-begeerte* beschikken, links laten liggen? Te vaak

echter wordt ons begrip van filosofie en filosofieonderwijs hiertoe beperkt: tot een verzameling historische producten van een activiteit, niet als de activiteit zelf, die aan de hand van de rede reflecteert over alle aspecten van het menselijk bestaan. De activiteit van het denken of het filosoferen zelf komt in vele handboeken vaak minder prominent aan bod. Nochtans is zij de essentie van het filosofieonderwijs.

Degelijk en eigentijds filosofieonderwijs is ongebonden, wijd verspreid, maatschappelijk relevant, didactisch toegankelijk, legt de klemtoon op vaardigheden en attitudes, heeft uitdrukkelijk oog voor de inzet van de verworven competenties in de andere vakken, en wordt gegeven door hiertoe opgeleide leerkrachten.

Relatief nieuw en veelbelovend is het zogenaamde *filosoferen met kinderen*. Filosoferen met kinderen of jongeren in een klaslokaal is het vormen van een filosofische *gemeenschap van onderzoek* vanuit vragen die de deelnemers *zélf* belangrijk vinden. Het is geen groepsdiscussie of twistgesprek (= tegen elkaar denken), en ook geen vrijblijvende uitwisseling van meningen of anekdotes. Samen denken (en dialogeren) staat centraal.

Al doende oefenen en ontwikkelen de deelnemers spontaan vaardigheden en ‘deugden’ als: helder formuleren van vragen en gedachten, efficiënt luisteren naar elkaar, de eigen mening onderbouwen, kritiek geven en verdragen, geen karikatuur maken van de visie van de ander, voortbouwen op andere ideeën, correcte afleidingen en gepaste veralgemeningen maken, drogredeneringen herkennen, onuitgesproken vooronderstellingen identificeren, goede voorbeelden geven, alternatieve gezichtspunten kunnen innemen, geduld, doorzettingsvermogen (het zoeken niet te snel moe worden), bedachtzaamheid, respect, verwondering,...

Matthew Lipman, de grondlegger van *filosoferen met kinderen*, heeft een lijst van denkvaardigheden en disposities opgesteld die door het filosoferen ontwikkeld worden. Hieronder volgen de belangrijkste vaardigheden uit de lijst⁵:

- begrippen precies formuleren
- gepaste veralgemeningen maken
- oorzaak-gevolgrelaties formuleren
- syllogistische referenties uit twee premissen kunnen maken
- elementaire standaardiseringsregels kennen
- regels van de relatiologica kennen
- consistenties en contradicties herkennen
- vragen formuleren
- onderliggende vooronderstellingen identificeren
- deel-geheelrelaties vatten
- weten wanneer ambiguïteiten te tolereren of te vermijden
- vage woorden herkennen
- relevante overwegingen in rekening brengen
- de interdependenties van doelen en middelen herkennen
- informele drogredeneringen herkennen
- begrippen operationaliseren
- redenen geven
- de contextuele aard van waarheid en onwaarheid erkennen

⁵ Voor de volledige lijst: zie R. ANTHONE en F. MORTIER, *Socrates op de speelplaats*, Leuven, Acco, 1997, 32.

- onderscheidingen maken
- verbanden leggen
- werken met analogieën
- alternatieven ontdekken
- hypothesen opstellen
- waarden analyseren
- voorbeelden geven
- definities geven voor gangbare woorden
- criteria identificeren en gebruiken
- rekening houden met perspectiefverschillen

De door Lipman bedoelde vaardigheden en disposities zijn fundamenteel. Iedere denkbezigheid, inbegrepen denken over alledaagse problemen, vereist immers dat je kan veronderstellen, vergelijken, afleiden, structureren, redenen geven, analyseren, herformuleren, opsplitsen, veralgemenen, verbanden leggen, doel-middelrelaties herkennen, relevante overwegingen maken, weten wanneer ambiguïteiten te tolereren en wanneer ze te vermijden, enzovoort. De filosofie is hier in haar natuurlijke biotoop. Zij heeft onder meer het ‘denken over het denken’ (met name de logica, de argumentatieleer, de wetenschapsfilosofie en de kennisleer) tot zelfstandige studiegebieden gemaakt.

Ervaring leert bovendien dat kinderen en jongeren het (vaak) graag doen: kinderen zijn wijsgerige natuurtalenten(tjes) en raken vaak gepassioneerd door de eigen vraagstelling. Ze ontwikkelen dan hun eigen gedachten en bovengenoemde vaardigheden en attitudes op een niet-kunstmatige manier. Filosoferen is daardoor geen afstandelijke didactische truc. Voor jongere kinderen is het tegelijkertijd een speelse activiteit waarbij geen gekke vragen uit de weg worden gegaan.

Enkele voorbeelden van mogelijke filosofische uitgangsvragen zijn: Waar zit mijn ik? Wanneer is werk zinvol? Wanneer is een verandering een verbetering? Wanneer verliest iemand zijn eigenheid? Wanneer moet men zich aanpassen? Beheerst de mens de techniek of de techniek de mens? Wat is tolerantie? Is tevredenheid hetzelfde als geluk? Hoe moeten we de maatschappij inrichten? Mogen overheden (bijvoorbeeld scholen) dwingende regels opleggen aan hun burgers (bijvoorbeeld leerlingen)? Wanneer draagt kennis/wetenschap/techniek/technologie bij tot een beter leven?

Vanaf een bepaald niveau (derde graad SO) kan en behoort dit verrijkt te worden door confrontatie met de *ervaring van de mensheid ter zake, met de tijd en wereld omspannende ‘gemeenschap van onderzoek’ buiten het klaslokaal, met het wijsgerig werelderfgoed*. Hier kan de geschiedenis van de filosofie aan bod komen. De leerlingen kunnen hun eigen vragen en antwoorden toetsen aan de vragen en antwoorden die filosofen vroeger en nu hebben neergeschreven. In het kader van ons voorstel, waarover later meer, vormen de leerlingen tot 16 jaar zelf een gemeenschap van onderzoek *in* het klaslokaal. Vanaf 16 jaar worden ze geconfronteerd met de onderzoeksgemeenschap *buiten* het klaslokaal. De jongeren krijgen dan de kans zich verder te ontwikkelen in dialoog met leeftijdsgenoten én denkers uit heden en verleden. Terwijl de leerlingen bijvoorbeeld in de tweede graad van het secundair onderwijs in de meest uiteenlopende vakken nog volledig zelf op zoek gingen naar de betekenis van een term als ‘geluk’, kan in de derde graad – onder begeleiding van de filosofieleerkracht - hun eigen betekenis van die term vergeleken worden met de betekenis die bijvoorbeeld de stoïcijnen aan die term gaven.

Vanuit de onderwijstop werd vroeger regelmatig gesteld dat filosofische vaardigheden belangrijk waren. Daar werd echter aan toegevoegd dat de confrontatie met wijsgerige teksten niet noodzakelijk was. Op zijn minst een vreemde redenering, zo vinden wij. Is het bijvoorbeeld mogelijk om godsdienst te bestuderen zonder de bijbel te lezen? Kan een timmerman anno 2003 een kast maken die beantwoordt aan alle hedendaagse normen zonder *confrontatie met de kennis van de mensheid ter zake*, met andere woorden zonder kennis van alle technische vaardigheden die sinds eeuwen door de mensheid zijn ontwikkeld? Neen, zo lijkt het ons. Maar in het kader van het kritisch leren denken is de overlevering van vaardigheden voor de onderwijstop blijkbaar niet noodzakelijk. Begrijpe wie begrijpen kan.

1.3 De vraag naar leren filosoferen

De roep naar bovengeschetste activiteit klinkt steeds luider. Onze maatschappij en wereld worden steeds complexer. Hierdoor worden steeds meer eisen gesteld aan het verantwoord kunnen denken en handelen van de hedendaagse mens.

- Gezaghebbende (nationale en internationale) beleidsdocumenten over onderwijs stellen dat het secundair onderwijs voor zichzelf een *vrijplaats* moet creëren waarin alle aspecten van de samenleving en van de cultuur aan een eerlijke vraagstelling kunnen worden onderworpen.⁶

- Onderwijs moet zorgen voor kennisoverdracht, leren leren, het bijbrengen van ethische inzichten, het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het vormen van een kritische geest.⁷

- Het is bovendien zeer belangrijk kinderen en jongeren reeds vanaf jonge leeftijd te leren participeren, een kritische mening te leren formuleren en presenteren, te leren luisteren naar het oordeel van anderen en in groep bepaalde beslissingen te nemen.⁸

- Bijzondere aandacht verdienen de eindtermen. Dit zijn immers voor Vlaanderen de noodzakelijk geachte (en decretaal vastgelegde) onderwijsdoelen waarover een brede maatschappelijke consensus bestaat. Een korte bloemlezing⁹:

- De leerlingen moeten betere probleemoplossers worden in allerlei wisselende contexten. Dit veronderstelt actieve inspanningen tot begrijpen, abstraheren, evalueren, verbanden leggen, reguleren, concretiseren en interpreteren. Problemen zijn situaties waarin men een doel probeert te bereiken, maar waarvoor men geen routine-oplossingen ter beschikking heeft.
- Opvoeden tot burgerzin heeft tot doel de jongeren te vormen tot kritische burgers, die bereid en bekwaam zijn tot constructief denken en handelen in de democratische rechtstaat.
- De leerlingen leren reflecteren over de mogelijkheden en beperkingen van techniek en de gevolgen ervan voor mens, milieu en samenleving.

⁶ E. DE CORTE e.a., *Algemene didactiek*, Leuven, Acco, 1994, 272-273.

⁷ Vlaams Regeerakkoord, *Een nieuw project voor Vlaanderen*, Brussel, 13 juli 1999, 48, www.vlaanderen.be/ned/sites/regeerakkoord/.

⁸ M. VANDERPOORTEN, *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 1999-2004*, Brussel, 11 januari 2000, 42, www2.vlaanderen.be/ned/sites/regering/beleidsnota/beleidsnota.html.

⁹ Wij parafaseren uit de volgende eindtermen ASO, eerste, tweede en derde graad: leren leren, burgerzin, technologische opvoeding, sociale vaardigheden, biologie, aardrijkskunde, Nederlands. Zie <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.html>.

- De leerlingen kunnen: voortbouwen op andermans inbreng, hun wijze van samenwerking evalueren, samen denken.
- De leerlingen spannen zich in om de belangstelling, de standpunten en de argumenten van anderen te respecteren.
- De leerlingen kunnen een kritisch oordeel formuleren over de wisselwerking tussen biologische en maatschappelijke ontwikkelingen.
- De leerlingen kunnen: bijkomende informatie vragen, hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen uiteenzetten en motiveren, gespreksconventies hanteren, non-verbaal gedrag inschatten, een betoog op controleerbaarheid en samenhang beoordelen en drogredenen onderkennen. Ze zijn bereid om een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen, een ander te laten uitspreken en om over hun taalgebruik en taalsysteem na te denken.
- De leerlingen kunnen samen denken.
- De leerlingen kunnen hun meningen motiveren, op controleerbaarheid en samenhang beoordelen en drogredenen onderkennen.
- De leerlingen kunnen beslissingen van een raad of parlement kritisch evalueren door ze te toetsen aan relevante informatie, aan de eigen opvatting en aan andere opvattingen.
- De leerlingen kunnen de onderlinge afhankelijkheid en het universeel karakter van de mensenrechten aantonen.
- De leerlingen kunnen de steeds complexer wordende mondiale dimensie in onze samenleving toelichten aan de hand van de concepten: onderlinge afhankelijkheid, beelden en beeldvorming, sociale rechtvaardigheid, conflict en conflicthantering, verandering en toekomst.
- De leerlingen kunnen aangeven dat er verschillende opvattingen zijn over de herverdeling van welvaart.
- De leerlingen kunnen gefundeerd oordelen over de rol van ondernemingen/organisaties in de samenleving met betrekking tot welvaart, ontwikkeling, welzijn.
- De leerlingen kunnen de ethische en culturele dimensie van natuurwetenschappen verduidelijken.
- De leerlingen kunnen de conceptuele ontwikkeling van de natuurwetenschappen en de genese en acceptatie van nieuwe theorieën illustreren.
- De leerlingen kunnen de sociale en ecologische gevolgen van natuurwetenschappelijke toepassingen illustreren.
- De leerlingen kunnen kritisch zijn tegenover de aangeboden informatie m.b.t. ontwikkelings-, welvaarts- en milieuproblemen.

Ook de eindtermen van het ‘project algemene vakken’ in het BSO bieden ruimte voor filosofische onderzoeksgesprekken. Er zijn bovendien voldoende aanwijzingen¹⁰ dat de jongeren die BSO volgen, tot veel meer in staat zijn dan de beperkte eindtermen van hen verwachten. Hier liggen tot dusverre onontgonnen mogelijkheden voor de opwaardering van het BSO.

¹⁰ G. DE SWAEF, “Filosoferen met jongeren in het deeltijds beroepssecundair onderwijs”, in W. POPPELMONDE, K. VAN ROSSEM, G. DE SWAEF, P. FRANSOO, *Filosoferen met jongeren*, Diegem, Kluwer, 2001, 83-140; *Socrates for six years old*. BBC-documentaire (Nederlands ondertiteld), Ned 3, januari 1992 (het tweede deel van deze documentaire handelt over filosoferen in een Amerikaanse gettoschool); J. KNOPS (ed.), *Mijn Plaats - Ma Place*, Gent, SM&K, 2001 (filosoferen met jongeren uit een Brusselse migrantenwijk).

Tot zover deze beknopte parafrasering uit de eindtermen. De filosofische dimensie keert onophoudelijk in de eindtermen terug. Ook de minister verwijst hiernaar in antwoord op een parlementaire vraag over filosofieonderwijs¹¹. Zoals reeds eerder vermeld zijn de eindtermen decretaal vastgelegde doelstellingen waarover brede maatschappelijke consensus bestaat. Ook de minister bevestigt dat uitgangspunt. Dat is echter niet voldoende: goede doelen zijn er genoeg, ze realiseren is de uitdaging. Filosoferen is dan van oudsher en ‘van nature’ het meest geëigende middel. Je kan ook een baksteen of een schroevendraaier gebruiken om nagels in de muur te kloppen, maar het is beter de hamer te gebruiken. Het is opvallend dat de *onderwijsdoelstellingen* blijkbaar van overheidswege mogen worden opgelegd, maar dat de *methodes* om die doelstellingen te bereiken niet ter sprake komen in overheidsdocumenten.

Wij willen absoluut niet de zoveelste lobbygroep zijn die per se haar ding wil doordrijven in het reeds overbevraagde onderwijs. We doen een open en eerlijk aanbod, gegeven de vraag. De vraag hebben we zonet al behandeld, over het aanbod zo dadelijk meer.

1.4 Argumenten

Praten met kinderen en jongeren is niet nieuw. Filosoferen, als geplande onderwijsactiviteit en onder begeleiding van daartoe geschoolde leerkrachten, wel. Nog nooit is daar in Vlaanderen officieel werk van gemaakt. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op enkele redenen waarom we het nu absoluut wél moeten doen.

We hebben in hoofdstuk 1.2 reeds een aantal vaardigheden en attitudes opgesomd waarvan we samen met Matthew Lipman beweerden dat ze tijdens het filosoferen spontaan ontwikkeld worden, zoals woorden definiëren, verbanden leggen, vooronderstellingen identificeren, enzovoort. Behalve de ontwikkeling van die vaardigheden zijn er echter ook nog andere argumenten te geven voor de invoering van gestructureerde filosofielessen voor kinderen op school. De argumenten die hieronder worden opgesomd, zijn alle tegelijkertijd kenmerkend voor het leren filosoferen.

- *Algemene denkvaardigheden*. Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen met wie regelmatig gefilosofeerd wordt ook op andere domeinen (rekenen, taal, ...) beter gaan presteren dan niet-filosoferende kinderen.¹² Filosoferen bezit deze algemene ontwikkelingswaarde doordat (1) gezamenlijk redeneren het denken en de ontwikkeling van de denkvaardigheden van ieder kind afzonderlijk stimuleert; doordat (2) reflexief nadenken over reeds aanwezige ervaring en kennis helpt deze ervaring en kennis beter te plaatsen en beter met elkaar te verbinden, wat leidt tot (belangrijke) ‘inzichtelijke kennis’; en doordat (3) metacognitieve vaardigheden (denken over denken) worden ontwikkeld die de kwaliteit van het denken op alle andere domeinen verbeteren.

- *De goede dialoog*. Het in gesprek kunnen oplossen van problemen is maatschappelijk gezien van groot belang. Met het oefenen van deze vaardigheid kan niet vroeg genoeg worden

¹¹ Minister VANDERPOORTEN, in *Hand.* VI. Parl. 2000-2001, Commissieverslag C 41-OND 6, 7 december 2000, 9-11 (antwoord op vraag van Kris Van Dyck).

¹² M. LIPMAN e.a., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, 217. In R. ANTHONIE en F. MORTIER, O.C., 33 wordt ook verwezen naar M. LIPMAN e.a., *Philosophy for Children: Where Are We Now?* IAPC, 1994 en naar V. VANDAELE, *Filosoferen met kinderen. Een evaluatie van enkele lopende projecten in Gentse Freinetscholen*. Universiteit Gent, onuitgegeven licentiaatsscriptie, 1996. Zie ook www.montclair.edu/pages/iapc/home.html.

aangevangen. Het niet-kunstmatige en niet-oppervlakkige filosofische onderzoeksgesprek is hiervoor zeer geschikt. Filosoferen is niet alleen *zo goed mogelijk denken*, maar ook *dialogeren*. Een lerares basisonderwijs getuigt, na ervaring met *filosoferen met kinderen*: “Ik heb jarenlang voorgehouden dat we de problemen samen in gesprek moeten oplossen. Nu ontdek ik dat ik het al die jaren nauwelijks zelf heb gedaan.”¹³

- *Persoonlijkheidsvorming*. Kinderen en jongeren betrekken het besprokene vaak op hun persoonlijke leven en ontwikkelen zo hun *eigen* gedachten op een niet kunstmatige manier.

- *Motivatie en zin*. Veel school- en leerproblemen houden verband met motivatieproblemen die op hun beurt te maken hebben met ervaringen van zinloosheid ervan door de leerlingen. Filosoferen geeft *zin* en *betekenis* aan schoolse en buitenschoolse ervaringen.

- *Abstract leren denken*. Abstract denken is een zeer krachtig intellectueel werktuig. Er zijn voldoende gegevens om aan te nemen dat het leerproces gebaat is met afwisseling tussen ervaringsgericht en reflexief denken. Bij filosoferen wordt voortdurend teruggegaan van ‘leefwereldervaring’ naar ‘denken over denken’ en omgekeerd.¹⁴

- *Horizontale en verticale samenhang*. In ons onderwijssysteem geraakt samenhang zoek ten gevolge van de steeds toenemende versnippering van de kennis. Filosoferen biedt tegengewicht en slaat bruggen. Door te reflecteren over grondslagen, eigen aard en onderlinge samenhang helpt filosofie bij het herstellen van de verbroken band tussen de verschillende vakken.

- *Inzichtelijke kennis*. Filosofie leidt tot verdiept inzicht in en beter begrip van de eigenheid van het wetenschappelijke, het technologische, het religieuze, het levensbeschouwelijke, het muzische, het talige, het wiskundige,...

- *Het democratisch ideaal en (indirecte) politieke vorming*. In het UNESCO-programma ‘Filosofie en democratie in de wereld’ wordt geargumenteed dat goed filosofieonderwijs de best mogelijke leer- en oefenschool is voor het aanscherpen van het eigen oordeelsvermogen; het zelfstandig leren denken; de confrontatie met en het begrijpen van de meest uiteenlopende gezichtspunten, problematieken en argumenten van de ander; het nadenken over de beste vorm van politieke en sociale organisatie; de vorming van vrije maar tegelijk kritische burgers, ook tegenover de eigen overtuigingen; de ontdekking van het universele en het inzicht dat de fundamentele vragen van het leven de mensen en de mensheid samenbrengen, eerder dan hen scheiden. Het draagt op beslissende wijze bij tot de vorming van vrije maar *tegelijk oordeelsbekwame* burgers en is daarom een *noodzakelijke voorwaarde* in een zichzelf ernstig nemend democratisch maatschappijmodel.¹⁵

- *Ethische vorming*. Een Chileense onderzoekster, die haar werk motiveert vanuit het Chileense (mensenrechten)verleden, komt tot de volgende conclusie: “Omwille van al deze eigenschappen beschouw ik de ‘gemeenschap van onderzoek’ als de ideale context (zij het niet de enige) voor ethische vorming. (...) Kinderen/toekomstige burgers kunnen en moeten geholpen worden zélf goede redenen te vinden om zich moreel te gedragen.”¹⁶

¹³ B. HEESSEN e.a., *Filosoferen op de basisschool*, Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1994, 27.

¹⁴ R. ANTHONE en F. MORTIER, o.c., 34-35.

¹⁵ R.-P. DROIT, o.c., 7-9.

¹⁶ A. M. VICUÑA NAVARRO, *Ethical Education Through Philosophical Discussion*, paper op 20ste ‘World Congress of Philosophy’ (1999), www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilVicu.htm (eigen vertaling).

- *Plezier beleven aan het denken*. Zij die ervaring hebben met *filosoferen met kinderen* zullen getuigen dat kinderen – én leerkrachten – het (meestal) graag doen en er vaak plezier aan beleven. Het onderwijs wordt leuker.

Tot slot: denken is, zoals ademen en voedsel verteren, een natuurlijk proces, schrijft Lipman¹⁷. Volgens hem trekken we hieruit echter te snel de conclusie dat we het reeds zo goed doen als we kunnen en dat niet veel kan gedaan worden om dit denken te verbeteren. Dit is niet het geval. We kunnen wel degelijk beter leren denken. De filosofie bekommert zich van oudsher om het *zo goed mogelijk denken*. We beschikken dankzij haar zelfs over criteria die ons in staat stellen het onderscheid te maken tussen vaardig denken en slordig denken, met name de regels van de logica.

Op dezelfde wijze zijn we, aldus Jos Kessels¹⁸, geneigd te denken dat iedereen van nature het onderscheid kent tussen ‘discussie’ en ‘dialogoog’ en dat dit gewoon een kwestie van goede wil is, waar verder niets te leren of te oefenen valt. Nochtans werden reeds in de klassieke oudheid de regels van de *goede dialoog* (dialectiek) uitvoerig onderzocht, onder andere door Aristoteles. De dialectiek was de kunst van het voeren van vraaggesprekken ten behoeve van het onderzoek van een thema, om waarheid van onwaarheid te onderscheiden en als instrument om leerprocessen op gang te brengen.

Tegelijkertijd houdt de filosofie zich, eveneens van oudsher, bezig met onderwerpen als rechtvaardigheid, waarheid, goedheid, schoonheid, wereld, identiteit, tijd, persoon, vriendschap, vrijheid, samenleving. Dit zijn concepten die verwijzen naar zaken die de mensheid steeds van het grootste belang geacht heeft voor zichzelf en voor het leven. Wat beschaving van barbarij onderscheidt, schrijft Lipman¹⁹, is dat ze zich bekommert om het verschil tussen mooi en lelijk, goed en slecht, waar en vals, rechtvaardig en onrechtvaardig...

Jonge mensen helpen bij het verwerven van zulke concepten dankzij vaardig en zelfstandig denken en dialogeren met anderen is onmisbaar als we meer willen maken van de sociale, ethische en esthetische aspecten in hun leven. De vraag dringt zich dan ook op waarom deze activiteit al niet decennialang een centrale plaats in het Vlaamse onderwijs bekleedt, maar dat is niet het onderwerp van dit artikel.

1.5 Hoe filosoferen met kinderen en jongeren?

Filosoferen met kinderen en jongeren is een nieuw en veelbelovend onderwijsconcept. Het is tevens een leuke en boeiende activiteit, niet alleen voor de kinderen, ook voor de leerkrachten. Bekwame, speciaal daartoe opgeleide leerkrachten-gespreksbegeleiders, tot 16 jaar idealiter de gewone klasleerkracht²⁰, zijn echter belangrijk om het maximale kansen te geven. De centrale uitdaging is steeds het vormen van een *gemeenschap van onderzoek* rond *filosofische vragen* die de deelnemers zichzelf stellen en belangrijk vinden. De taak van de gespreksbegeleider mag niet worden onderschat. Vaak merken leerkrachten op dat ‘ze dat al doen’. Filosoferen is echter geen discussie of twistgesprek (= tegen elkaar denken) en

¹⁷ M. LIPMAN e.a., *Philosophy in the Classroom*, o.c., 12-30.

¹⁸ J. KESSELS, *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*, Amsterdam, Boom, 1997, 30-31.

¹⁹ M. LIPMAN e.a., *Philosophy in the Classroom*, o.c., 12-30.

²⁰ Onder het begrip ‘klasleerkracht’ verstaan we in dit geval de klasleraar in het basisonderwijs en de vakleerkrachten in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs.

evenmin een (vaak) oppervlakkige, vrijblijvende uitwisseling van meningen, anekdotes of gevoelens in een kringgesprek of praatronde. Goed gemeenschappelijk onderzoek (*samen denken*) staat bij het filosoferen centraal. Zonder onderzoek heb je zwak denken. Het is aan de gespreksbegeleider deze *filosofische gemeenschap van onderzoek* tot leven te brengen en vorm te geven.

Een goed gespreksbegeleider:

- heeft een onderzoekende ingesteldheid en persoonlijke interesse in filosofische vragen, ook in deze van de kinderen of jongeren
- heeft een basiscursus gevolgd en kent de belangrijkste basisprincipes (houding van niet weten, onderzoeksplan, algemene vraagtechniek)
- beschikt over voldoende algemene gespreks- en groepstechnische vaardigheden
- heeft inzicht in de eigenheid van het filosofisch denken
- heeft ervaring in het zelf deelnemen aan filosofische onderzoeksgesprekken
- heeft relevante kennis van de ervaring van de mensheid ter zake (de geschiedenis van de filosofie)
- heeft elementaire kennis van de logica

De eerste drie zijn voldoende om van start te gaan, wat betreft de andere is een taak weggelegd voor de lerarenopleidingen.

Het is de inspanning waard en het is tevens een verrijking (ook voor de school en het leerkrachtenkorps) om de filosofische dimensie te integreren in de schoolcultuur. Waarom niet enkele keren per jaar met het leerkrachtenteam een filosofisch gesprek organiseren? Bijvoorbeeld over de reeds genoemde onderwijsvraag: *Wanneer draagt kennis bij tot een beter leven? Of: Wat is een goede leerkracht?*

Herinner het boven getrokken onderscheid tussen filosoferen tot 16 jaar en filosoferen in de derde graad van het secundair onderwijs. Voor het basisonderwijs is in Vlaanderen te velde en op vrijwillige basis door filosofen reeds heel wat ervaring en knowhow ontwikkeld.²¹ Voor het secundair onderwijs ligt dat, om diverse redenen, heel wat moeilijker. In Nederland is de integratie van filosofie in het middelbaar onderwijs nochtans wel gelukt en is ook voor het voortgezet onderwijs reeds behoorlijk wat didactisch materiaal ontwikkeld.²² Vlaanderen heeft alles in huis om de achterstand in een voorsprong om te buigen. Inzake *filosoferen met kinderen* in het basisonderwijs ontstaat nu al geleidelijk aan een Vlaamse variant. Er wordt dan bij voorkeur gewerkt met sprookjes en verhalen waarin niet van tevoren door een (diploma)filosoof thema's zijn aangebracht die er absoluut in teruggevonden moeten worden.²³ Het *Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs* is begonnen aan het uitwerken van een didactisch totaalconcept. Steun van de onderwijstop is vooralsnog afwezig.

²¹ Bijvoorbeeld door Zeno vzw in Antwerpen (www.zenopraktischefilosofie.be/), door Woord & argument vzw in Hasselt en door Initia vzw (www.initia.be/) in Brussel.

²² Vooral door pionier Huib Schwab in het Montessori Lyceum in Amsterdam. Zie o.a. H. SCHWAB en P. BOEKSTAL, *Wij denken over cultuur en maatschappij*, Damon, s.l.e.a.; H. SCHWAB, *Wij denken over filosofie*, Best, Damon, 1996; H. SCHWAB en P. BOEKSTAL, *Wij denken over kennistheorie*, Damon, s.l.e.a.; H. SCHWAB en P. BOEKSTAL, *Wij denken over wetenschapsfilosofie*, Damon, s.l.e.a.; M. SLAGTER e.a., *Via Delta Filosofie. Deel 1 Praktische filosofie*, Basis- en werkboek, SMD uitgeverij, s.l.e.a.; M. SLAGTER e.a., *Via Delta Filosofie. Deel 2 Theoretische filosofie*, Basis- en werkboek, SMD uitgeverij, s.l.e.a.; M. SLAGTER e.a., *Via Delta Filosofie. Deel 3 Sociale filosofie*, Basis- en werkboek, SMD uitgeverij, s.l.e.a.

²³ Zie R. ANTHONE en S. MOORS, *Van boeken ga je denken. Filosoferen met kinderen aan de hand van jeugdliteratuur*, Leuven, Acco, 2002.

1.6 Korte situering in de wereld

We gebruiken gegevens die door de UNESCO beschikbaar zijn gesteld om kort iets te vertellen over 'filosofieonderwijs in de wereld'²⁴. In 1950 besliste de Algemene Vergadering van de UNESCO tot een eerste onderzoek naar de plaats van de filosofie in de verschillende onderwijssystemen, de manier waarop het wordt gegeven en de invloed ervan op de burger. In 1978 machtigde de Algemene Vergadering haar directeur-generaal om de rol van de filosofie in de samenleving en het onderwijs in filosofie te promoten. In 1994 werd, ter ere van UNESCO's vijftigste verjaardag, het programma 'Filosofie en democratie in de wereld' opgestart met een nieuwe wereldwijde bevraging, gevolgd door (februari 1995) internationale studiedagen ter evaluatie van de resultaten. De daaropvolgende jaren werden diverse 'regionale' (regio Azië, Afrika, Arabische wereld e.d.) conferenties georganiseerd en lokale initiatieven zoals 'Filosofie en democratie in Vlaanderen (Koninkrijk België)' moreel gesteund. In maart 1998 kwamen specialisten uit alle werelddelen in Parijs samen rond het thema *filosoferen met kinderen*.²⁵ Op 21 november van vorig jaar ten slotte werd de eerste internationale Dag van de Filosofie georganiseerd.²⁶

We schetsen achtereenvolgens enkele voor ons relevante bevindingen van bovengenoemde enquête en studiedagen.

1.6.1 Een UNESCO-enquête

De bovengenoemde enquête peilde (1994) naar de relatie tussen filosofieonderwijs (niet specifiek *filosoferen met kinderen*) en democratische ontwikkelingen in de wereld. Alle data zijn verzameld in één jaar en 66 landen hebben geantwoord. Eerst, ter inleiding, vier opmerkingen vooraf, vervolgens de belangrijkste bevindingen.²⁷

1.6.1.1 Ter inleiding

(1) De bijdrage van de filosofie is noodzakelijk geworden, zowel om ons heden beter te begrijpen als om de maatschappij van morgen te bouwen. Zo motiveerde UNESCO's directeur-generaal Federico Mayor het wereldwijde UNESCO-programma 'Filosofie en democratie in de wereld'. Vele vraagstukken, evoluties, problemen en wantoestanden van onze tijd zijn dermate planetair van omvang en fundamenteel van aard geworden dat een kritische filosofische inbreng niet mag ontberen bij de mogelijke oplossingen. De constructieve mogelijkheden, maar ook de destructieve bedreigingen, waren nooit groter. Omgang met of strijd tegen deze hedendaagse ontwikkelingen is *niet langer* realistisch zonder de bijdrage van de filosofie, en dit in de eerste plaats in het onderwijs.²⁸

(2) Dit is geen pleidooi voor filosofieonderwijs als dienstmaagd van de democratie. Hierover mag geen enkel misverstand bestaan. De autonomie van de filosofie dient gevrijwaard. Zij mag aan geen enkel politiek regime of aan geen enkele ideologie of levensbeschouwing

²⁴ R.-P. DROIT, o.c., 31-36.

²⁵ Zie www.unesco.org/philosophy/

²⁶ Zie www.unesco.org/shs/eng/philosophyday.shtml

²⁷ R.-P. DROIT, o.c., 21-156.

²⁸ F. MAYOR, "Foreword", in R.-P. DROIT, o.c., 7-12.

schatplichtig zijn en nooit aarzelen alles aan een zorgvuldige, kritische en rationele bevraging te onderwerpen, inbegrepen haar *eigen* bestaan en haar *eigen* methodes. Wel delen de filosofie en de democratie een gemeenschappelijk fundament: met name de *capaciteit tot zelfkritiek*. De filosofie floreert dankzij de vruchtbaarheid van de twijfel. Het tegendeel is het geval met dogmatische denksystemen. Ook de democratie ondervraagt constant zichzelf en aarzelt niet eigen fouten en tekortkomingen in de verf te zetten. Het tegendeel is het geval met totalitaire systemen. Het verband tussen democratie en filosofie schuilt in de niet-tegenstrijdige aanmoediging van een vrije en kritische geestesgesteldheid in respect voor de integriteit en de waardigheid van de ander.

(3) Hebben filosofie en democratie *daadwerkelijk* iets met elkaar te maken? Er zijn voldoende voorbeelden van beroemde filosofen die de democratie niet gunstig gezind waren, van niet-democratische regimes die de ontwikkeling van belangrijke filosofische scholen of theorieën niet verhinderd hebben en van democratische landen die weinig of geen aandacht besteden aan filosofie. En toch is de verwantschap sterker en fundamenteler dan men op het eerste gezicht zou vermoeden. Zowel de filosofie als de democratie hebben een essentiële relatie met:

- kritiek en de bekwaamheid tot zelfkritiek: zie boven
- taal: zowel filosofische gedachten als politieke standpunten in een democratie beginnen pas dan echt te bestaan als ze uitgesproken worden, als er bereidheid is ze ter discussie te stellen en te toetsen aan argumenten van anderen
- gelijkheid: zowel voor het filosofisch debat als voor de politieke democratie is spreken of schrijven en argumenteren de enige voorwaarde om deel te mogen nemen
- zelfbepaling: beide ontvangen hun kracht enkel van zichzelf en zijn onderworpen aan geen ander gezag dan dit waarvan ze zelf de bron zijn
- een gemeenschappelijke consequentie ten slotte is het verlies van comfortabele zekerheden

(4) Het mondiaal perspectief is onvermijdelijk geworden: de uitdagingen van onze tijd kunnen niet langer geïsoleerd worden aangepakt. Ervaring heeft ons echter geleerd voorzichtig te zijn. Installeren we onder het mom van de universele rede en de filosofie geen nieuwe, subtiële vorm van imperialisme of bevoogding? Maken de van oorsprong Griekse (westerse) begrippen wel terecht aanspraak op universele geldigheid? Hebben ze equivalenten in andere culturen? Is het überhaupt denkbaar dat de mensheid met haar veelheid aan intellectuele en politieke registers enkele gemeenschappelijke modellen zou delen en tegelijkertijd de verschillen bewaren die haar identiteit uitmaken? Kortom: zijn bovengeschetste ideeën over filosofieonderwijs, ondanks hun theoretische aantrekkelijkheid, eigenlijk wel universeel relevant? Of nog: hoe dient het filosofieonderwijs georganiseerd opdat het mondiaal kan bijdragen tot de beoogde doelstellingen? Wat moeten de leerinhouden, de didactische werkvormen en de hulpmiddelen zijn opdat het zijn aanspraken kan waarmaken?

1.6.1.2 *Belangrijkste feiten en bevindingen van de UNESCO-enquête*

(1) Filosofieonderwijs, onafhankelijk van scholen en confessies, open en pluralistisch, op dezelfde manier bestemd voor alle leerlingen, is nieuw, en wereldwijd in volle ontwikkeling. Het verschijnsel heeft vooral de laatste decennia een felle groei gekend. Veel meer landen dan men doorgaans geneigd is te denken, hebben een initiatie in de filosofie ingericht in de laatste twee of drie jaren van het secundair onderwijs. Ook wordt volop geëxperimenteerd met *filosoferen met kinderen*. Verre van een overblijfsel van een ouderwetse, ten dode

opgeschreven traditie blijkt het een nieuwe, veelbelovende educatieve mogelijkheid, met de toekomst voor zich.

(2) Twee posities omtrent de plaats voor filosofie in het onderwijs kunnen onderscheiden worden. Volgens de eerste hoort filosofie, als fundamenteel onderzoek, enkel thuis aan de universiteit. Volgens de tweede positie is een degelijke filosofische basisvorming voor iedereen een sleutelement in de vorming van kritische en tot oordelen bekwame burgers, en aldus een niet te vergeten onderdeel voor de realisatie van het democratisch ideaal. Filosofie kan jonge mensen *helpen en oefenen* in kritisch denken en handelen, ook tegenover de eigen overtuigingen. Filosofie kan hen oefenen in het begrijpen van de veelheid van problematieken, gezichtspunten en argumenten van de anderen, in het verwerven van inzicht in het beperkt statuut van onze verschillende soorten kennis en in de bekwaamheid om met anderen een constructieve dialoog te voeren. Aldus bekeken is de filosofie helemaal geen wereldvreemd specialisme, maar een zaak voor iedereen, die ook thuishoort in het secundair en zelfs basisonderwijs. Zowel de vraag ernaar als de noodzakelijkheid ervan worden vaak en nadrukkelijk onderstreept. Enkele voorbeelden²⁹:

- uit Noorwegen: “Er bestaat een sterke interesse voor ethiek waarin dóórgedacht wordt over de problemen van onze moderne maatschappij: distributieve rechtvaardigheid, beheersing van de technologie (genetische manipulatie) en milieuvraagstukken.”
- uit Marokko: “Dit onderwijs is van levensbelang in de sterkste betekenis van het woord. (...) Wanneer de burgers niet de beschikking krijgen over een zeer krachtig en polyvalent intellectueel werktuig ter integratie (de filosofie), dan zullen de krachten die in onze wereld werkzaam zijn hen op de weg naar de desintegratie stuwten. De bekwaamheid tot filosoferen ontwikkelt een vorm van intellectuele immuniteit tegen particularistische reducties.”
- uit Uruguay: “Filosofische reflectie is in het bijzonder onmisbaar geworden in een tijdperk waarin de macht van de technologie die de mensheid ter beschikking heeft een reële destructiemacht betekent voor de ander, voor de planeet, voor zichzelf. Het opleiden van mannen en vrouwen die in staat zullen zijn om te gaan met de uitdagingen van de éénentwintigste eeuw is niet mogelijk zonder de filosofie.”

(3) De filosofie heeft in sommige kringen een slechte naam. De meest genoemde redenen voor die slechte naam en het vaak voorkomende gebrek aan interesse zijn: te schools, te abstract, slecht opgeleide leraren, te grote gebondenheid aan levensbeschouwelijke of ideologische tradities, de afwezigheid van onmiddellijke economische rendabiliteit. Dit laatste verwijt wordt het meest genoemd: filosofie als ‘luxe’ in een wereld die steeds meer enkel en alleen gestuurd wordt door de vraag van de technologie en de markt.

(4) Als we ons – met feit 3 in het achterhoofd - aansluiten bij de tweede positie onder feit 2 (de link tussen politieke vorming en filosofie), wordt de belangrijkste vraag de vraag naar de aangewezen didactische vorm en inhoud van goed filosofieonderwijs. Op dit punt is de bevraging zowel interessant voor de landen waar filosofie reeds lang deel uitmaakt van het onderwijscurriculum als voor de landen waar het nog niet bestaat.³⁰ Hoe moet het niet?

- *Geen neutrale inleiding* in de ideeëngeschiedenis: niet het voorbereiden van jonge mensen op de toekomst met behulp van een vrijblijvende encyclopedie van stelsels en doctrines.

²⁹ R.-P. DROIT, o.c., 114-115 (eigen vertaling).

³⁰ De landen waar het nog niet bestaat, hebben een dubbele kans: zij kunnen hun achterstand ombuigen in een voorsprong. In Italië bijvoorbeeld bestaat filosofie al 100 jaar, maar is het verworpen tot een museumvak.

- *Geen nieuwe catechismus*: uit de ‘familieverwantschap’ tussen filosofie en democratie volgt niet dat het overbrengen van democratische waarden, normen en principes haar taak moet worden. De filosofie mag in geen geval haar kritische vrijheid verliezen.
- *Geen onaangepastheid* aan hedendaagse hulpmiddelen (computer) en vraagstukken (bewapeningswedloop, ontwikkelingssamenwerking, genetische manipulatie, milieu-problematiek).
- *Geen aanpassing aan of functionaliteit* ten opzichte van de heersende conjunctuur, normen, opinie, tijdsgeest of andere ‘paradigma’s’. De roeping van de filosofie is niet zich aan te passen aan de sociologische realiteit van haar tijd, maar eerder omgekeerd die realiteit aan te passen aan de wijsgerige concepten en idealen zoals verworven door het denken (zoals bijvoorbeeld Socrates de idee van de rechtvaardigheid probeerde duidelijk te maken aan zijn Atheense medeburgers). In deze zin is de filosofie tijdloos. Een gedachte is waar of vals onafhankelijk van haar sociologische verspreiding. De filosofische ingesteldheid heeft niets te maken met conformisme, inbegrepen het mechanisch anticonformisme dat gedachteloos vijandig staat tegenover alle wijdverspreide ideeën.
- *Geen populaire oppervlakkigheid*: geen verwording tot ‘commentaar’ bij het nieuws van de dag.

(5) Hoe moet het dan wel? Wat is goed filosofieonderwijs? Volgens Roger-Pol Droit profileert zich een duidelijke tendens.³¹ Een degelijke, maatschappelijk relevante, didactisch toegankelijke en ongebonden filosofische basisvorming moet op de eerste plaats aandacht hebben voor de wijsgerige vaardigheden en attitudes, voor filosoferen als activiteit, als werkwoord. Het wordt dan (onder andere) mogelijk aan (indirecte) politieke vorming te doen zonder specifieke politieke onderwerpen ter sprake te moeten brengen. Goed filosofieonderwijs is op zich een authentieke democratische vorming. Leerlingen zullen - om te beginnen - exact mogen zeggen wat ze in gedachten hebben, geen enkele van hun opmerkingen zal worden gecensureerd en ook de uitspraken van anderen zullen ze mogen bekritisieren. Enige (streng) voorwaarde: er zal tegelijkertijd naar gestreefd worden de gewoonte te verwerven zich ondubbelzinnig uit te drukken en het uitgesprokene met degelijke argumenten te onderbouwen. Geleidelijk aan zullen ze leren dat rigoureuze argumentatie en groepsonderzoek, ook over onderwerpen uit hun eigen leefwereld, niets te maken hebben met minachting voor de ander. Kennis van de geschiedenis van de filosofie – wat wij totnogtoe ‘kennis van de ervaring van de mensheid terzake’ genoemd hebben - mag (en kan) dan pas meerwaarde toevoegen.

1.6.2 De Verklaring van Parijs voor de Filosofie

Tot zover de wereldwijde bevraging. Voorlopig hoogtepunt van dit UNESCO-programma is de ‘Verklaring van Parijs voor de Filosofie’³², waarover later meer. Die werd unaniem geadopteerd door alle deelnemers aan de studiedagen die ter evaluatie van de enquête georganiseerd werden in 1996. Ze kwamen uit alle delen van de wereld en behoorden tot verschillende religieuze, levensbeschouwelijke en filosofische scholen of tradities. Ze deelden enkel bovengenoemde begeerte zo goed mogelijk gebruik te maken van hun redelijke/rationele/kritische vermogens om de problemen en vraagstukken die zich voordoen ten gevolge van ons bestaan als mens aan te pakken.

³¹ R.-P. DROIT, o.c., 127-128.

³² Idem, 13-14.

1.6.3 Een wereldwijde onderzoeksgemeenschap

In maart 1998 werden op de hoofdzetel van de UNESCO in Parijs studiedagen georganiseerd over *filosoferen met kinderen*. Tot de behandelde onderwerpen behoorden: de doelstellingen van het filosoferen met kinderen, de plaats in onderwijsprogramma's, de pedagogische impact, adviezen ter verbetering van de praktijk en de relatie tussen filosofie en democratie.³³

Op deze UNESCO-meeting gaf Michel Sasseville, voorzitter van de ICPIC³⁴, een (beperkt) beeld van wat er gebeurt omtrent internationale samenwerking.³⁵ Hij stelt dat op basis van zijn informatie geschat kan worden dat meer dan 70 projecten in verband met *filosoferen met kinderen* mensen (filosofiedocenten, leerkrachten, kinderen) verbinden uit de volgende 50 landen: Argentinië, Australië, België, Brazilië, Bulgarije, Canada, Chili, Colombia, Denemarken, Duitsland, Ecuador, Estland, Filippijnen, Finland, Groot-Brittannië, Guatemala, Hongarije, Ierland, IJsland, Israël, Italië, Korea, Letland, Litouwen, Luxemburg, Malawi, Mexico, Nederland, Nieuw Zeeland, Nigeria, Noorwegen, Oostenrijk, Peru, Polen, Portugal, Rusland, Schotland, Singapore, Spanje, Sri Lanka, Tsjechië, Thailand, Turkije, Uruguay, Verenigde Staten, Wit-Rusland, Zimbabwe, Zuid-Afrika, Zweden en Zwitserland. De toekomst is moeilijk te voorspellen, maar gegeven al deze ontwikkelingen zal er volgens hem een filosofische onderzoeksgemeenschap met kinderen ontstaan die bijna ieder land van deze planeet omspant.

We mogen echter niet de indruk wekken dat filosofen het eens zouden zijn over filosoferen met kinderen. Op de studiedagen profileerden zich grofweg drie posities. Een eerste groep vertegenwoordigde het zogenaamde 'P4C-programma' (*Philosophy for Children*). Dit is een concept dat bedacht werd door Matthew Lipman, waarin hij wijsgerige problemen aan de hand van door hem zelf geschreven verhalen en romans ter sprake brengt. Het P4C-programma is bedoeld voor leerlingen van 5 tot 16 jaar en benadrukt het inoefenen van allerlei denkvaardigheden. Een tweede groep verdedigde een meer traditionele positie, waarin filosofieonderwijs beperkt blijft tot het curriculum van het secundair onderwijs. Zij pleiten voor verdieping, uitbreiding en versterking van de bestaande filosofieprogramma's. De vraag naar 'filosoferen' met (jongere) kinderen blijft voor hen vooralsnog open. De derde positie zegt ja tegen het concept *filosoferen met kinderen*, maar staat sceptisch tegen of verwerpt het materiaal en de methodologie van Lipman. Hier situeert zich ook de bovengenoemde Vlaamse variant (1.5.), die werkt met bestaande kinder- en jeugdliteratuur waarin niet op voorhand door een filosoof thema's zijn aangebracht die er door de leerlingen in teruggevonden moeten worden.

1.7 Stand van zaken en ontwikkelingen in Vlaanderen

In dit zevende hoofdstuk gaan we dieper in op de huidige situatie in Vlaanderen. Wat betreft het basisonderwijs en de eerste twee graden van het secundair onderwijs kunnen we kort zijn: er worden in het officiële curriculum geen momenten vrijgemaakt voor filosofie of

³³ Gepubliceerd in *Philosophy for children. Meeting of Experts, 26-27 March 1998*, Paris, UNESCO, Division of Philosophy and Ethics. Zie ook www.unesco.org/philosophy/.

³⁴ ICPIC staat voor International Council for Philosophical Inquiry with Children.

³⁵ M. SASSEVILLE, "The State of International Cooperation in Philosophy for Children", in *Philosophy for Children. Meeting of Experts, 26-27 March 1998*, Paris, UNESCO, Division of Philosophy and Ethics, 68-107.

filosofen. De leerlingen komen er dus nooit in contact met filosofen, tenzij via enkele sporadische initiatieven van leerkrachten op individuele basis. In de derde graad van het secundair onderwijs bestaat er wel een optievak ‘wijsgerige stromingen’, maar dat is in de praktijk vaak louter een opsomming van een aantal filosofische namen en heeft weinig met actief filosofen te maken. Nochtans bestaat er in Vlaanderen wel degelijk interesse in een grondige uitwerking van het vak ‘filosofie’. Dat bewijst onder meer een resolutie in het Vlaams parlement, die door alle democratische partijen ondertekend werd en die de bedoeling heeft om de Vlaamse achterstand in het filosofieonderwijs in een voorsprong om te buigen.

1.7.1 Het optievak ‘Wijsgerige stromingen’

Zowel in het gemeenschapsonderwijs als in het vrij katholiek onderwijs bestaat een optievak met de naam ‘wijsgerige stromingen’. De naam is ongelukkig gekozen, want suggereert wat het vak net *niet* moet zijn: een museumvak. Gelukkig dekt de vlag de lading niet, tenminste voor zover het de leerplannen betreft. Over wat er met dit vak in het klaslokaal gebeurt, is uiteindelijk niet zoveel bekend. Wel dat het beter is geen filosofie gestudeerd te hebben om dit vak te kunnen geven. Als het al ingericht wordt, wordt het vaak gegeven door de reeds in de school aanwezige leerkracht godsdienst, Latijn, Grieks, Nederlands of geschiedenis, die geen echte filosofische vorming hebben genoten en dus niet veel meer kunnen doen dan een weinig inspirerend overzicht van de geschiedenis van de filosofie te geven. Hieronder geven we alleszins een samenvatting van de leerplannen voor het vak ‘wijsgerige stromingen’. Waar en in hoeveel scholen het gegeven wordt, is niet bekend³⁶.

1.7.1.1 *Het leerplan ‘wijsgerige stromingen’ in het gemeenschapsonderwijs:*

In het gemeenschapsonderwijs was het vak ‘wijsgerige stromingen’ tot voor kort verplicht in de richting ‘menswetenschappen’. Sinds enige tijd is die richting hervormd tot ‘humane wetenschappen’ en is het vak ‘wijsgerige stromingen’ niet meer verplicht. Hieronder geven we een samenvatting van het leerplan van het vak ‘wijsgerige stromingen’ in het gemeenschapsonderwijs.³⁷

Om te beginnen stelt dat leerplan dat de filosofie zich bekommert om de ultieme vragen die zich op allerlei domeinen aandienen. Filosofie onderzoekt de grondslagen en de uiteindelijke doelstellingen van het menselijk handelen. Het leerplan wijst er ook op dat filosofie niet echt een eigen onderzoeksobject heeft. Telkens wanneer zich op een bepaald gebied een probleem voordoet dat nog niet of principieel niet door andere wetenschappen kan worden behandeld, probeert de filosofie zowel een kritische als een rationele vraagstelling en oplossing te bedenken. Filosofie onderzoekt die domeinen die door andere vakken worden verwaarloosd. De cursus heeft:

- (1) een inleidende betekenis: de grote filosofische systemen hebben een dusdanige invloed gehad dat een inleiding hierin op zich al bijdraagt tot dieper inzicht in de oorsprong en evolutie van onze cultuur.
- (2) een afrondende betekenis: door het reflecteren te bevorderen over de grondslagen, de eigen aard en de onderlinge samenhang van de verschillende mens- en natuurwetenschappen

³⁶ Dit wordt momenteel volop onderzocht door Diederik Vandendriessche en Johan Seminck. De resultaten van dit onderzoek zullen worden voorgesteld op een studiedag in het Vlaams parlement op 21 november 2003.

³⁷ Leerplan ASO derde graad ‘wijsgerige stromingen’, Gemeenschapsonderwijs, Brussel, s.d.

helpt de cursus bij het herstellen van de verbroken band tussen de verschillende disciplines en bij het bepalen van de plaats en de rol van de wetenschappen in een persoonlijke visie op mens, natuur en maatschappij.

(3) een eigen betekenis: door het bevorderen van rationeel, kritisch en metacognitief gestuurd denken. Doordat de wijsbegeerte rationeel probeert te zijn op die gebieden waar geen wetenschappelijke antwoorden beschikbaar zijn, heeft zij van oudsher veel aandacht besteed aan de studie van de manier waarop wij denken. Als het belangrijk is dat leerlingen zelfstandig leren denken, is het ook belangrijk hen daartoe de nodige instrumenten aan te reiken. Filosofische geletterdheid helpt aldus de leerlingen om zelfstandig na te denken en kritisch te reflecteren over de vele onverwerkte informatie waarmee zij in de huidige maatschappij geconfronteerd worden.

Enkele voorbeelden van leerdoelstellingen zijn: weten wat filosofie is; de leerling doet een poging om over de beginselen van een onderwerp of probleem na te denken; kennis van de fenomenen van de menselijke geest die het latere geestesleven en ook maatschappelijke ontwikkelingen geïnspireerd hebben (bijvoorbeeld het geloof in de rede, de begrippen vrijheid, waarheid, democratie, lot, enzovoort); kennis van de belangrijkste stappen in de geschiedenis van het menselijk denken; kennis van methoden van onderzoek, organisatie, studie, beoordeling en kritiek; kunnen zeggen wat de mededeling uit een tekst als implicatie of vooronderstelling inhoudt; een gedachtesprong kunnen ontdekken en aanvullen; de bekwaamheid het verschil te zien tussen gevolgtrekkingen qua probabiliteit; de bekwaamheid methodes toe te passen op een analoog probleem; de bekwaamheid rekening te houden met alle relevante overwegingen; een oplossingsmethode voor een probleem kunnen voorstellen en het probleem kunnen oplossen; een alternatieve visie op personen, feiten en toestanden kunnen geven; de bekwaamheid interne criteria toe te passen zoals het consequent gebruik van termen, de logische opeenvolging van gedachten, de vraag of een conclusie logisch uit de premissen voortvloeit; de bekwaamheid dragende krachten en waarden uit het verleden te vergelijken met het hedendaagse denken; de bekwaamheid te oordelen over de waarde van oplossingen die gegeven worden met betrekking tot fundamentele problemen van mens en maatschappij.

De leerinhouden van het optievak wijsgerige stromingen zijn opgebouwd rond 11 thema's:

- 1. *Dingen kennen*: Wat is kennis? Wat is betrouwbare kennis? Hoe is kennis mogelijk? Verschillen tussen soorten kennis? Wegen naar kennis? Grenzen aan kennis? Oorsprong van kennis? Mogelijkheden van kennis over kennis? Wat is rationaliteit, waarheid, dwaling, neutraliteit, objectiviteit, intersubjectiviteit, wetenschappelijkheid? Wat zijn 'feiten'? Zijn alle meningen evenveel waard? Is totaalkennis van de werkelijkheid mogelijk? Is de ontwikkeling van de wetenschappen cumulatief?...
- 2. *Taal gebruiken*: Wat is de relatie tussen taal en werkelijkheid? Is er denken zonder taal? Bepalen woorden wat men kan denken of bepaalt het denken welke woorden men heeft? Is een universele taal mogelijk? Verschillen tussen beschrijvende, aansporende, normatieve, literaire, dagelijkse, wetenschappelijke, humoristische taal?...
- 3. *Wat bestaat?* Wanneer zeggen wij dat iets 'bestaat' en welke soorten bestaan zijn er? De mogelijkheid van niet-waarneembare soorten bestaan? Wat is het verschil tussen schijn en zijn, tussen reële en schijnbehoeften? Wat is ruimte, bewustzijn, tijd? Bestaat toeval? Bestaan er natuurwetten?...
- 4. *De mens*: Waarin verschilt de mens van de dieren? Aangeboren en verworven eigenschappen/capaciteiten van de mens? Is de mens vrij? Zeggen emoties iets over de wereld of over onszelf? Wat is verbeelding? Is verbeelding een weg naar kennis? Bestaat

er een ziel? Kunnen wij ooit het perspectief van een andere mens innemen? Zijn mensen van nature agressief, solidair, goed, slecht? Is zelfbedrog mogelijk?...

- 5. *Grenservaringen*: Wat is 'gezond', 'ziek', 'normaal', 'abnormaal'? Wat zijn liefde en vriendschap? Bestaan er universele begeerten, passies, noden, behoeftes? Bestaat er zoiets als het 'kwaad' in de wereld en waar komt het eventueel vandaan? Is het mogelijk dat het universum onverschillig is? Hoe kan men eventueel leven in een onverschillige wereld? Wat zegt het 'bestaan' van de dood over onze plaats in de wereld? Hoe kan je je leven zin geven boven de horizon van je eigen leven uit? Is er naast een oorzaak ook een reden waarom ik in de wereld gekomen ben?...
- 6. *De maatschappij*: Wat is een 'maatschappij' en waarom leven wij in een maatschappij? Wat is cultuur? Zijn culturen vergelijkbaar? Bestaan er 'ontwikkelde' en 'onderontwikkelde' culturen? Zijn er grenzen aan de verhandelbaarheid? Wat is uitbuiting en hoe kan men die op het spoor komen? Hoe ontstaat maatschappelijke orde? Wat is macht? Wat is legitieme machtsuitoefening, als die al bestaat? Wat is eigendom en wat zijn eigendomsaanspraken? Krijgen mensen wat ze verdienen? Zijn ongelijke verdelingen van goederen, capaciteiten, kansen, enzovoort gerechtigd? Is een maatschappij zonder politiek denkbaar?...
- 7. *Kunst en esthetica*: Welke soorten schoonheid zijn er? Is schoonheidservaring subjectief of heeft ze iets te maken met de als schoon ervaren dingen? Hoe de geldigheid van esthetische oordelen toetsen? Waarom besteden mensen tijd en energie aan kunst? Is het goede leven ook het mooie leven? Zijn kunstzinnige culturen ook moreel goede culturen?...
- 8. *Politiek en burgerzin*: Wat is verdraagzaamheid? Wat is pluralisme? Is een neutrale staat mogelijk? Wat zijn de legitieme rollen van de staat? Hebben mensen rechten en plichten tegenover verbanden waarin zij tegen hun wil of buiten hun keuze terechtgekomen zijn? Bestaan er onrechtvaardige wetten? Welke vormen van legitiem verzet tegen onrechtvaardige wetten zijn er? Wat is democratie? Waar komt legitieme politieke macht vandaan? Wat is scheiding der machten en wat zijn de justificaties ervoor en de nadelen ervan? Is de 'publieke opinie' een legitieme machtsinstantie? Hoe kan men ze kennen? Verschilt de manier waarop men 'feiten' kent van de manier waarop men 'waarden' en 'normen' kent? Wat zijn universele mensenrechten? Bestaan er rechten die zo absoluut zijn dat ze nooit opgeheven mogen worden ten voordele van hogere belangen/rechten?...
- 9. *Ethiek en goed leven*: Wat is ethiek en waarin verschillen ethiek en moraal? Wat zijn 'rechten'? Heb je rechten nodig om een moraal op te bouwen? Is alles toegelaten als er geen god bestaat? Op welke manier kun je weten of waarden/normen/beginselen geldig zijn? Wat zijn de belangrijkste soorten ethiek? Wie het goede kent, handelt die ook noodzakelijk goed? Wordt moraal gevonden of gemaakt? Wat betekent zelfbeschikking, autonomie, heteronomie, waardigheid? Wat betekenen begrippen als 'goed', 'kwaad', 'slecht', 'juist', 'verkeerd',...?...
- 10. *Godsdienst en religie*: Bestaan mirakels? Is er naast Rede plaats voor Geloof? Wat zegt de ordening in de natuur over het bestaan van een opperwezen?...
- 11. *Mens, techniek en milieu*: Bepaalt de mens de techniek of de techniek de mens? Hebben niet-menselijke dieren of ecosystemen intrinsieke waarde? Hebben ze rechten? Hebben toekomstige generaties rechten? Wat is de plaats van arbeid in het menselijk leven? Is techniek/technologie een neutraal werktuig of bepaalt ze mee de vormgeving van maatschappijen? Verschil tussen techniek en technologie?...

1.7.1.2 Het leerplan ‘wijsgerige stromingen’ in het vrij katholiek onderwijs

Ook het leerplan van het katholiek onderwijs, waarin het vak ‘wijsgerige stromingen’ eveneens een keuzevak is, is grotendeels thematisch opgevat en laat veel ruimte voor ervaringsgerichte en gedifferentieerde invulling door de leraar in samenspraak met zijn leerlingen. In het leerplan lezen we: “Aan de basis ligt het stellen van open vragen. Ze worden ingekleed in goed geformuleerde probleemstellingen waardoor de leerlingen in een socratisch gesprek aan het denken worden gezet. Uiteraard vereist deze werkvorm van de leerkracht de onmisbare didactische vaardigheid in het leiden van het socratisch gesprek³⁸.”³⁹ Andere aanbevolen werkvormen zijn: groepswerk, lezen van filosofische teksten, maken van een persoonlijk werk.

Het leerplan legt onder andere volgende doelstellingen op: inzicht geven in de eigenheid en het algemeen begrippenkader van het filosofisch denken; inzicht geven in de filosofische achtergronden die meespelen in maatschappelijke en culturele ontwikkelingen; inzicht geven in de belangrijke rol die de filosofie gespeeld heeft in het ontstaan van visies op mens en maatschappij; de verwondering over het fenomeen mens denkend cultiveren; de bereidheid bevorderen tot verantwoord kritisch denken en handelen; de bekwaamheid bevorderen om met anderen een ernstig, inhoudelijk gesprek te voeren; via significante probleemstellingen de verschillende aspecten van het fenomeen mens-zijn filosofisch uitdiepen; inzicht in het epistemologisch statuut van de verschillende soorten kennis; op filosofische wijze leren nadenken over maatschappelijke verantwoordelijkheid en over de betekenis en de draagwijdte van een intellectuele vorming bij de uitbouw van een meer menswaardige en democratische samenleving.

Enkele voorbeelden van leerinhouden zijn:

(1) De mens en zijn levensloop: de spelende mens; de handelende mens (arbeid, de relatie cultuur-natuur, de rechtvaardige samenleving); de sprekende mens (taal en communicatie tussen mensen, waarheid, verschillende taalvormen); de spirituele mens.

(2) Thema’s: het ecologische, het economische, het esthetische, het historische, het religieuze, het talige, het technologische, het wetenschappelijke. Telkens worden drie subthema’s aangeboden. Enkele voorbeelden: ethische en maatschappelijke implicaties van technologische toepassingen; de relatie van de mens tot de natuur; menselijke waarden versus economische waarden; de macht van het woord; verschillen tussen wetenschappelijke, religieuze, dagelijkse of literaire taal;...

1.7.2 Een Vlaamse bevraging en een concreet voorstel

De bovengenoemde 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

³⁸ Een socratisch gesprek is een van de vele mogelijke didactische vormen van een les filosofie. Een socratisch gesprek vertrekt altijd vanuit de eigen ervaring van de deelnemers: de vraag moet van de deelnemers komen. De gespreksbegeleider moet daarbij zijn aandacht vestigen op de vorm van het onderzoek. Het mag geen vraag-leergesprek worden, waarin de leraar op voorhand het gesprek stuurt in de richting van één welbepaalde oplossing. De gespreksbegeleider moet een houding van niet-weten aannemen. Hij bewaakt de kwaliteit van de vorm van het onderzoek en stelt bijvoorbeeld vragen naar definities, consequenties en hypothesen.

³⁹ Leerplan secundair onderwijs ‘wijsgerige stromingen’, derde graad ASO-KSO, VSKO, Brussel, Licap, 1992, 8

worden.”⁴⁰ De relevantie voor Vlaanderen is duidelijk. Vlaanderen bengelt inzake filosofie-onderwijs helemaal aan de staart van het Europese peloton.

Door het UNESCO Centrum Vlaanderen is daarom in 1997 aan zoveel mogelijk betrokkenen gevraagd tegenover de Verklaring van Parijs een standpunt in te nemen. De respons op deze vraag is gebundeld in het ‘Dossier Filosofie en democratie in Vlaanderen’⁴¹. Vervolgens is - rekening houdend met de bevindingen van de wereldwijde UNESCO-enquête, met de lokale bevraging door het UNESCO Centrum Vlaanderen én met de Vlaamse onderwijsrealiteit - het document ‘Voor eigentijds filosofieonderwijs’⁴² tot stand gekomen. Hierin worden onder meer concrete voorstellen geformuleerd omtrent de optimale inpassing van filosofie-onderwijs in het complexe Vlaamse onderwijslandschap, met als doelgroep: iedereen binnen de schoolplicht. Op deze voorstellen zijn alvast zeer positieve reacties gekomen van Georges Monard, voormalig directeur-generaal van het departement Onderwijs, en van de vorige minister van Onderwijs Eddy Baldewijns. Ook in Wallonië is de aandacht voor deze ideeën groot: Bernadette Wynants, parlementslid in de Franse Gemeenschap, heeft ze bijvoorbeeld overgenomen in het rapport dat ze schreef naar aanleiding van deze problematiek⁴³. De huidige Vlaamse onderwijstop doet er echter niets mee. Ook Overbeeke en Verstege⁴⁴, die nochtans Bernadette Wynants citeren, vermelden het niet in hun artikels over de problematiek van een nieuw vak ‘cultuurbeschouwing’. De voorstellen zijn ondertussen echter overgenomen door de boven reeds genoemde resolutie van het Vlaams parlement. We zullen ze daarom daar bespreken.

1.7.3 Interesse aan de basis van het onderwijs

Voor wat wij geschetst hebben, bestaat ook interesse aan de basis van het onderwijs. Om te beginnen vertonen de leraars heel wat belangstelling. Zo zijn er in alle netten van het onderwijs leerkrachten van allerlei vakken terug te vinden die op individuele basis proberen te filosoferen met hun leerlingen. Een bekend voorbeeld is Paul Fransoo, leraar Nederlands aan het Koninklijk Atheneum van Eeklo. Fransoo begon ooit met filosoferen in zijn eigen lessen Nederlands en organiseert nu op verzoek van de leerlingen tijdens de middagpauzes filosofielessen. Hij heeft er trouwens ook een cursus over uitgewerkt die gedeeltelijk gepubliceerd werd in het boekje *Filosoferen met jongeren*⁴⁵. Ook de Freinetscholen van Gent, die vroeger onder de koepel van het vrij onderwijs zaten maar ondertussen zijn overgenomen door de stad Gent, staan bekend voor hun methodische aanpak waarbij leerlingen zelfstandig kunnen filosoferen. De grotere aandacht voor filosofie kan overigens rekenen op de steun van de Gentse schepen van Onderwijs Freya Vandenbossche. Op de campus Vorselaar van de Katholieke Hogeschool Kempen is inmiddels ook een aantal docenten gestart met lessen

⁴⁰ R.-P. DROIT, o.c., 13-14

⁴¹ W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998.

⁴² J. DECORTE, F. MORTIER, W. POPPELMONDE, J. P. VAN BENDEGEM, G. VANHEESWIJCK, *Voor eigentijds filosofieonderwijs*, Brussel, 1998.

⁴³ B. WYNANTS, *Rapport introductif sur 'l' introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme'*, in *La philosophie à l'école*, Parlement de la Communauté française, Bruxelles, Editions Luc Pire, 2001, 19-94. De verwijzing naar het Vlaamse debat staat op pagina 74-76.

⁴⁴ A. OVERBEEKE, “Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002”, *T.O.R.B.* 2002-2003, nr. 2, 115-157; R. VERSTEGEN, “Een nieuw vak over levensbeschouwing en ethiek in het licht van art. 24 G.W. en de fundamentele rechten en vrijheden?”, *T.O.R.B.* 2002-2003, nr. 3, 271-290.

⁴⁵ P. FRANSOO, “Een kleine cursus filosofie”, in W. POPPELMONDE, K. VAN ROSSEM, G. DE SWAEF, P. FRANSOO, *Filosoferen met jongeren*, Diegem, Kluwer, 2001, 141-173.

filosofen met kinderen voor de studenten in de lerarenopleiding. Zij bieden *filosofen met kinderen* ook aan in hun nascholingsprogramma's. In Nederland bestaat er voor leerkrachten een structurele nascholing over de didactiek van het filosofieonderwijs. Zij kunnen er vrijwillig worden bijgeschoold. De vraag naar filosofieleerkrachten vanuit de scholen is in Nederland groter dan het aanbod.⁴⁶ In ons land zijn we echter afhankelijk van afzonderlijke initiatieven, zoals dat in Vorselaar. Een ander belangrijk element in het kader van het Vlaamse filosofieonderwijs is het feit dat er aan de Vlaamse universiteiten meer studenten voor filosofie kiezen dan er studenten voor godsdienstwetenschappen of moraalwetenschappen kiezen. Ook als de aantallen studenten godsdienstwetenschappen en moraalwetenschappen worden samengeteld, zijn ze minder in aantal dan de filosofiestudenten. In het academiejaar 2001-2002 waren er aan de Vlaamse universiteiten voor de eerste cyclus wijsbegeerte (de kandidaatsjaren) 561 studenten ingeschreven tegenover 151 in de moraalwetenschappen en 101 in de godsdienstwetenschappen⁴⁷. Als we de laatste twee studiegebieden optellen, komen we dus aan 252 studenten (tegenover 561 in de filosofie). Voor de tweede cyclus (de licentiaatsjaren) zijn de cijfers niet anders. In totaal waren er 341 licentiaatsstudenten in de wijsbegeerte tegenover 68 in de moraalwetenschappen en 129 in de godsdienstwetenschappen. Als we godsdienst- en moraalwetenschappen samen nemen, zitten we nog ruim onder het aantal filosofen (197 tegenover 341)⁴⁸. Ook buiten de onderwijsstructuren kan de filosofie steeds meer op een grote maatschappelijke belangstelling rekenen. In Nederland heeft Antoine Verbij bijvoorbeeld alle maatschappelijke fenomenen in verband met filosofie in kaart gebracht, meer bepaald in zijn boek *Denken achter de dijken. De opmars van de filosofie in Nederland*⁴⁹. Daarin heeft hij het onder meer over de groei van filosofiecafés (waar wekelijks een debat georganiseerd wordt over filosofische thema's) en over 'filosofen in bedrijven'. Sinds vorig jaar is de maand april overigens in Nederland én Vlaanderen uitgeroepen tot de *Maand van de Filosofie*⁵⁰.

1.7.4 Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs

Filosofieonderwijs is een veelbelovende educatieve mogelijkheid met de toekomst voor zich. Vlaanderen hangt hierbij aan de staart van het Europese peloton, maar heeft alles in huis om de achterstand in een voorsprong om te buigen. Met dit doel is op 19 oktober 2002 het *Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs* opgericht. Het wil ijveren voor een eerlijke kans voor filosofieonderwijs, ook in Vlaanderen. Alle Vlaamse universitaire filosofievakgroepen (KU Leuven, UGent, UA, VUB) zijn erin vertegenwoordigd, alsook andere verenigingen die te velde reeds behoorlijk wat ervaring hebben opgebouwd. De statutaire doelstelling van de vereniging luidt als volgt: "Art. 3. De Vereniging stelt zich tot doel, met uitsluiting van enig

⁴⁶ Volgens onze laatste gegevens zijn er momenteel minstens 130 Nederlandse scholen die filosofie aanbieden (www.xs4all.nl/~bcfvo/index.html).

⁴⁷ Gegevens: *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs, schooljaar 2001-2002*, Brussel, ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 305.

⁴⁸ Wat de academische lerarenopleidingen betreft, geeft het Statistisch Jaarboek jammer genoeg geen cijfers per afzonderlijke studierichting. Men neemt dan gewoon de inschrijvingscijfers voor de lerarenopleiding 'wijsbegeerte en moraalwetenschappen' en voor de lerarenopleiding 'godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht' over, zodat we uit de cijfers niet kunnen afleiden hoeveel moraalwetenschappers en hoeveel filosofen voor de lerarenopleiding kiezen. In het academiejaar 2001-2002 volgden 41 studenten de lerarenopleiding 'wijsbegeerte en moraalwetenschappen' en 9 studenten de lerarenopleiding 'godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht'. Het opvallend lage cijfer voor de lerarenopleiding 'godgeleerdheid' bevestigt de trend die nu al enkele jaren aan de gang is in de scholen waar (katholieke) godsdienst wordt aangeboden: in die scholen wordt het vak godsdienst steeds vaker door filosofen gegeven.

⁴⁹ A. VERBIJ, *Denken achter de dijken. De opmars van de filosofie in Nederland*, Amsterdam, Ambo, 2000.

⁵⁰ Voor meer info: www.maandvandefilosofie.nl.

winstoogmerk, het ijveren voor en realiseren van degelijk en eigentijds filosofieonderwijs in Vlaanderen. Degelijk en eigentijds filosofieonderwijs is ongebonden, wijd verspreid, maatschappelijk relevant, didactisch toegankelijk, legt de klemtoon op vaardigheden en attitudes, heeft uitdrukkelijk oog voor de inzet van de verworven competenties in de andere vakken en wordt gegeven door hiertoe opgeleide leerkrachten.”⁵¹

1.7.5 Resolutie betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen

De plenaire vergadering van het Vlaams parlement heeft op 19 december 2002 een voorstel van resolutie aangenomen ‘betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen’, dat was ingediend door vertegenwoordigers van *alle* Vlaamse democratische partijen⁵². De resolutie luidt als volgt:

“Het Vlaams parlement neemt in overweging dat:

- 1° de maatschappelijke belangstelling voor filosofie groeit;
- 2° het filosofieonderwijs wereldwijd in de lift zit en Vlaanderen aan de staart van het Europese peloton bengelt;
- 3° filosofie een uitstekende leerschool kan zijn voor de confrontatie met de veelheid van problemen, gezichtspunten en argumenten van anderen, voor het nadenken over de beste vorm van sociale en politieke organisatie, voor de ontdekking van het universele en het inzicht dat de fundamentele vragen van het leven de mensen en de mensheid samenbrengen, in plaats van hen te scheiden; kortom, dat filosofie een sleutelement is in de realisatie van het democratisch ideaal;
- 4° filosofie ondubbelzinnig deel uitmaakt van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen;
- 5° volgens een recente OESO-studie Vlaamse jongeren zwak zijn in interpreteren en reflecteren;
- 6° er in de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid een consensus bestaat over de noodzaak van een filosofische vorming in de lerarenopleiding;

Het Vlaams parlement vraagt de Vlaamse regering dat zij werk maakt van kleine, maar ernstige stappen in de richting van eerlijke kansen voor filosofieonderwijs in Vlaanderen door:

- 1° bekwame filosofische gespreksleiders te vormen in de lerarenopleiding;

⁵¹ De oprichters zijn: het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte van de KU Leuven, vertegenwoordigd door prof. Stefaan Cuypers en Kristof Van Rossem; de vakgroep wijsbegeerte en moraalwetenschap van de UGent, vertegenwoordigd door prof. Freddy Mortier en prof. Fernand Vandamme; de vakgroep wijsbegeerte van de UA-UFSIA, vertegenwoordigd door prof. Guido Vanheeswijck, prof. Luc Braeckmans en Petra Van Brabandt; de vakgroep wijsbegeerte en moraalwetenschap van de VUB, vertegenwoordigd door prof. Jean Paul Van Bendegem; Zeno, centrum voor praktische filosofie vzw, vertegenwoordigd door Jan Knops; AIPPh (Association Internationale de Professeurs de Philosophie), vertegenwoordigd door Herman Lodewyckx; en verder Cathy Berx, Hugo Durinck, Wim van Rooy en Willy Poppelmonde. De leden van de eerste raad van beheer zijn alle genoemde personen. De voorzitter is Wim van Rooy. Er wordt gewerkt met een dagelijks bestuur. Leden daarvan zijn (onder anderen) gemotiveerde kandidaat-filosofieleraars.

⁵² De indieners zijn Frans Ramon (Agalev), Dirk De Cock (Spirit), Gilbert van Baelen (VLD), Kris van Dijk (N-VA), Luc Martens (CD&V) en Lucien Suykens (sp.a).

2° het evalueren en ondersteunen van de reeds ontwikkelde expertise en het bevorderen van de mogelijkheden inzake filosoferen met kinderen en jongeren, ook in het technisch en het beroepsonderwijs;

3° het promoten van het bestaande optievak ‘wijsgerige stromingen’ (te beginnen met een naamsverandering in ‘filosofie’) en bovendien gediplomeerde filosofen kansen te bieden om les te geven in dat optievak;

4° het ondersteunen van de oprichting en van de werkzaamheden van een begeleidingscommissie die studiedagen voor alle onderwijsbetrokkenen en intervisie tussen leerkrachten zou kunnen organiseren en een didactisch totaalconcept zou kunnen uitwerken;

5° het opstarten van onderzoek in Vlaanderen naar ‘filosofie en democratie in de wereld’ en naar de juiste plaats voor ‘eigentijds filosofieonderwijs’ op langere termijn, zoals de mogelijkheden tot opvoeding van het technisch en beroepsonderwijs en de richting menswetenschappen door filosofie/filosoferen en de kansen voor een apart vak filosofie voor iedereen in de volledige derde graad van het secundair onderwijs.”⁵³

Uit de resolutie in het Vlaams parlement kunnen we een aantal opmerkelijke besluiten trekken.

- De resolutie wil geen filosofie ter vervanging van de levensbeschouwelijke vakken, zoals bijvoorbeeld wel het voorstel was in de Franse Gemeenschap. Filosofie kan de bestaande levensbeschouwelijke vakken niet vervangen, maar ze misschien wel hun eigenheid teruggeven.
- De resolutie wil ook geen nieuwe, bijkomende onderwijsdoelstellingen. Er zijn voorlopig voldoende filosofische eindtermen (dixit minister Vanderpoorten⁵⁴). Een OESO-studie⁵⁵ stelt echter dat Vlaamse jongeren zwak scoren voor – in de eindtermen ingeschreven – vaardigheden als kritisch denken, reflecteren, interpreteren,... Filosoferen biedt ‘de originele blauwdruk’ voor deze vaardigheden en garandeert dat de bestaande filosofische eindtermen worden gerealiseerd.
- De resolutie behandelt het thema politieke vorming: “nadenken over de beste vorm van sociale en politieke organisatie”; het thema actief pluralisme: “leren omgaan met de veelheid van gezichtspunten en argumenten van anderen”; het thema ontdekken van gedeelde waarden: “inzien dat de fundamentele vragen van het leven de mensen samenbrengen veeleer dan ze scheiden”. Dankzij degelijk filosofieonderwijs vang je met andere woorden veel vliegen in één klap. Filosofieonderwijs kan als een krachtige en polyvalente leeromgeving ook fungeren voor het bijbrengen van zogenaamde ‘civic skills’ (maatschappelijke vaardigheden), sociale vaardigheden, kritische vaardigheden en algemene denkvaardigheden.
- De resolutie pleit ervoor om filosofische vaardigheden te integreren binnen de verschillende vakken voor leerlingen tot 16 jaar. In het basisonderwijs en de eerste twee graden van het secundair onderwijs zou er dus geen apart filosofievak dienen te komen. Dit vereist wel dat er in het pedagogisch hoger onderwijs en de pedagogische nascholing aandacht wordt besteed aan het vormen van bekwame gespreksleiders voor *filosoferen met kinderen*: filosoferen is niet hetzelfde als een praatronde of kringgesprek. Over de noodzaak van filosofische vorming in de lerarenopleiding bestaat er een consensus in de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams parlement.

⁵³ Parl. St. VI. R. 2001-2002, nr. 1138/3, 2.

⁵⁴ Minister VANDERPOORTEN, in *Hand.* VI. Parl. 2000-2001, Commissieverslag C 41-OND 6, 7 december 2000, 10: “De filosofische dimensie krijgt, weliswaar zonder expliciet zo genoemd te worden, ruimschoots aandacht zowel in de vakoverschrijdende als in sommige vakgebonden eindtermen.”

⁵⁵ Zie “De score van Pisa”, in *Klasse voor Leerkrachten*, februari 2002, 36-37.

Ditzelfde standpunt werd eerder ook reeds ingenomen door zowel de minister van Onderwijs als door het Vlaams Secretariaat voor het Katholiek Onderwijs (VSKO)⁵⁶. De minister neemt echter geen enkel initiatief ter concretisering van die idee.

- In de resolutie is er nergens sprake van de invoering van een bijkomend vak. Ook bijkomende eindtermen worden niet gevraagd, integendeel. De idee is dus zeker niet om van filosofie een nieuwe concurrent voor bestaande vakken te maken. De resolutie vertrekt van het bestaande vak ‘wijsgerige stromingen’ in de derde graad van het secundair onderwijs. Ze vraagt hiervoor enkel een naamsverandering in ‘filosofie’ en meer kansen om de in de voorgaande jaren ontwikkelde filosofische vaardigheden van jongeren te verrijken en te verdiepen door de confrontatie met ‘de ervaring van de mensheid terzake’, c.q. de wijsgerige overlevering. Dit is vanzelfsprekend. Wat voor andere disciplines geldt, geldt ook voor filosofie. Zoals een wiskundige, literaire of levensbeschouwelijke basisvorming niet volledig is zonder confrontatie met producten uit het wiskundig, literair of levensbeschouwelijk erfgoed (bv. De stelling van Euclides, *Max Havelaar*, de bijbel), zo kan een filosofische basisvorming niet volledig zijn zonder confrontatie met producten uit het wijsgerig werelderfgoed.
- De resolutie vraagt ook niet het van bovenaf opleggen van filosofie. Dat zou geen goed idee zijn. Het vak filosofie krijgt het best – gegeven ook onze zo geroemde vrijheid van onderwijs – een eerlijke maar ernstige kans. Het kan dan langzaam groeien en zichzelf bewijzen. Dat biedt ook de meeste garanties voor kwaliteit. De resolutie vraagt wel kansen voor (diploma)filosofen. Vandaag is het immers beter géén filosofie gestudeerd te hebben om voor dit vak in aanmerking te komen.
- Het vak filosofie dient gepromoot te worden omdat filosofieonderwijs geen zaak van individueel kortetermijnbelang is. Het is daarom, gezien de concurrentie van andere, meer utilitaire (optie)vakken, niet lonend filosofie in te richten. Directies die dat desondanks overwegen, verdienen een duwtje in de rug.
- De resolutie stelt dat filosofie kan bijdragen tot opwaardering van het technisch en beroepsonderwijs. Er is inderdaad voldoende materiaal voorhanden om te staven dat filosoferen een waardevolle rol kan spelen in het beroeps- en technisch onderwijs⁵⁷.
- In de resolutie is er sprake van een ‘begeleidingscommissie’, naar analogie met Nederland, waar een soortgelijke commissie de begeleiding van de kwaliteit van de leerkrachten filosofie op zich neemt⁵⁸. Wat Vlaanderen betreft liggen er enerzijds op het vlak van vertaling naar het klaslokaal al enkele goede leerplannen klaar en is er op het

⁵⁶ Wim Vertommen, directeur van de Algemene Pedagogische Begeleidingsdienst van het VSKO, zegt hierover het volgende: “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.” (in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 45). Ook kanunnik André De Wolf, directeur-generaal van het VSKO, benadrukt het belang van een dergelijke vorming in de lerarenopleiding: “Het lijkt 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.” (in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 30). Minister van Onderwijs Vanderpoorten zegt in antwoord op een parlementaire vraag: “Uiteraard dienen ook leraren en docenten over de nodige vaardigheden te beschikken om te leren filosoferen met hun leerlingen en studenten. Hieraan moet de nodige aandacht geschonken worden in de initiële lerarenopleiding en in de nascholing.” (Minister VANDERPOORTEN, in *Hand.* VI. Parl. 2000-2001, Commissieverslag C 41-OND 6, 7 december 2000, 11 (antwoord op vraag van Kris Van Dyck)).

⁵⁷ Zie noot 10.

⁵⁸ In Nederland is filosofie geen verplicht vak, maar wordt het sinds enkele jaren serieus gepromoot. De begeleidingscommissie zorgt er mee voor dat het vak op een weloverwogen manier wordt geïntegreerd in bestaande onderwijsprogramma's. In Vlaanderen is het *Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs* vanuit zijn pluralistische en interuniversitaire basis kandidaat om die rol te vervullen.

gebied van het *filosoferen met kinderen* reeds heel wat knowhow opgebouwd. Voor een les filosofie is het hoe dan ook belangrijk veel vertrouwen te delegeren naar de ‘bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraar’. Anderzijds is verdere studie, inclusief vergelijkend onderzoek van buitenlandse ervaring, absoluut noodzakelijk. Een degelijk alomvattend didactisch totaalconcept dient uitgewerkt.

2 ‘Cultuurbeschouwing’ vs. een eigentijdse synthese van filosoferen en levensbeschouwelijke initiatie in Vlaanderen

Inleiding

Tot op heden is er vanuit de onderwijstop (kabinet, departement, VLOR en de belangrijkste onderwijsinrichters) geen enkele ontwikkeling te melden omtrent boven beschreven *ongebonden* filosofieonderwijsproject. Zelfs niet op die puntjes waarover consensus bestaat tussen de huidige minister van Onderwijs en het VSKO: het vormen van bekwame filosofische gespreksbegeleiders in de lerarenopleiding⁵⁹.

Nochtans beweegt een en ander: in het openbaar onderwijs (gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs (dat verstrekt wordt door steden, gemeenten en provincies)) wordt aangestuurd op een ingrijpende wijziging van het onderwijslandschap door de invoering van een nieuw, verplicht en levensbeschouwelijk neutraal restvak ‘cultuurbeschouwing’. De onderwijstop zit dus blijkbaar op een ander spoor, wat mag helpen verklaren waarom men de mogelijkheden die filosofieonderwijs kan bieden, links laat liggen. We geven in 2.1 een korte samenvatting van deze ontwikkelingen én van de juridische en andere problemen die daardoor gecreëerd worden.⁶⁰ Vervolgens bepleiten we (2.2. tot en met 2.7.) een eigentijdse synthese van filosoferen en levensbeschouwelijke initiatie in Vlaanderen.

2.1 ‘Cultuurbeschouwing’

Vandaag bevat het levensbeschouwelijk keuzepakket in het openbaar onderwijs definitief geen cursus meer die kan gelden als een niet aan een levensbeschouwing gebonden restvak. Dit heeft te maken met ontwikkelingen binnen het vrijzinnig humanisme. Het keuzepakket niet-confessionele zedenleer is volstrekt evenwaardig geworden aan de andere levensbeschouwelijke vakken. Het is belijdend vrijzinnig geworden en zodoende formeel toevertrouwd aan de erkende vrijzinnige gemeenschap. Dit is een andere positie dan die die aanvankelijk door de (grond)wetgever aan dit vak werd toegekend (onder meer in de schoolpactwet van 1959): het voorschrijven van een neutraal restvak in het levensbeschouwelijke keuzepakket.

De vrijstellingsregeling, die leerlingen een ‘vrijstelling’ geeft voor het levensbeschouwelijke luik van hun opleiding als ze zich niet kunnen vinden in het aangeboden keuzepakket, is door de vrijzinnige invulling van de niet-confessionele zedenleer een noodzakelijke aanvulling geworden op het keuzepakket. Als alle vakken uit het keuzepakket ‘belijdend’ blijken te zijn, dan kan de overheid niet tot een keuze tussen dergelijk vakkenpakket dwingen. Soms wordt de vrijstellingsregeling zelfs ingezet als ‘middel’ voor het collectieve ontwijken van het gehele keuzeregime (bijvoorbeeld bij enkele tot het gemeenschapsonderwijs toegetreden Freinetscholen). De vrijstellingsregeling wordt echter om diverse redenen vaak als een

⁵⁹ Zie noot 53.

⁶⁰ Voor de juridische problemen baseren we ons op de artikels van Adriaan Overbeeke en Raf Verstegen: zie noot 44.

probleem ervaren.⁶¹ Als oplossing stelt de onderwijstop de introductie van een nieuw vak ‘cultuurbeschouwing’ voor.

De invoering van dat nieuwe vak is juridisch minder evident dan het lijkt, zoals blijkt uit vroegere artikels in dit tijdschrift. Bovendien is er meer aan de hand dan een zuiver juridisch probleem. De onderwijstop houdt geen rekening met de problemen die kunnen rijzen bij de *inhoudelijke invulling* van deze cursus. Het is verre van zeker of de introductie van ‘cultuurbeschouwing’ het voortbestaan van het recht op keuzevrijstelling overbodig kan maken, omdat er misschien nieuwe inhoudelijke klachten op de tafel van de Raad van State zullen belanden. Totnogtoe is er immers geen onderzoek gedaan naar de levensbeschouwelijke motieven van de aanvragers van een vrijstelling. Het lijkt erop dat het gemeenschapsonderwijs zich hier liet leiden door het lobbywerk van de tot zijn net toegetreden Freinetscholen. Het is niet geweten of ‘cultuurbeschouwing’ ook gewenst wordt door de betrokken ouders. Niet alle ouders die vrijstelling vragen, doen dat omdat ze cultuurbeschouwing missen. Een verplicht restvak zou de ouderrechten wel eens kunnen schaden, in tegenstelling tot de vrijstellingsregeling. *Recht* op levensbeschouwelijke vorming wordt op die manier *plicht* tot levensbeschouwelijke vorming. De invoering van ‘cultuurbeschouwing’, gekoppeld aan de afschaffing van de vrijstellingsmogelijkheid, zal uitmonden in een nieuwe toetsing door de rechter van het neutrale karakter van het restvak. Een vak ‘cultuurbeschouwing’ dat de karaktertoets doorstaat, voldoet wellicht niet aan de wens van het gemeenschapsonderwijs (lees Freinetscholen), maar een cursus die dat wel doet, voldoet dan weer niet aan de karaktertest.

Men moet zich ons inziens in de eerste plaats de vraag stellen hoe men een *niet-levensbeschouwelijk gebonden levensbeschouwelijk* vak concreet gaat realiseren. Men dreigt hier - onder het mom van het relatief nieuwe en hoogst onduidelijke begrip ‘cultuurbeschouwing’ - te verzanden in een pedagogisch-didactisch onontwarbare kluwen omtrent de (normaliter) duidelijk afgebakende begrippen ‘levensbeschouwing’, ‘ethiek’ en ‘cultuurfilosofie’. Is een ‘niet-levensbeschouwelijk levensbeschouwelijk’ vak geen *contradictio in terminis*? Wij vrezen dat de invoering van een dergelijk vak de levensbeschouwelijke desoriëntatie en onverschilligheid van vele leerlingen⁶² alleen maar groter zal maken omwille van het absurde uitgangspunt bij de invoering van het vak.

Waarom zouden we alle vrijgestelde leerlingen voorzien van één nieuw (verplicht) vak cultuurbeschouwing, daar waar kan worden vastgesteld dat in deze categorie zeer onderscheiden groepen bestaan (bijvoorbeeld - naast Freinetscholen - getuigen van Jehova)? Al even onduidelijk is ook welke vakinhoud aan dit vak dient gegeven, zoals we daarnet al hebben aangestipt. Waar Overbeeke aantoont dat de invoering van ‘cultuurbeschouwing’ juridisch een kluwen wordt (zeker als de vrijstelling verdwijnt en er een verplichting in de plaats komt), willen wij wijzen op het pedagogische kluwen van een vak als ‘cultuurbeschouwing’. De oplossing die wij voorstaan – de versteviging van het bestaande vak ‘wijsgerige stromingen’ of ‘filosofie’ -, komt aan de beide problemen tegemoet: ze is *didactisch* elegant (vanwege de beproefde pedagogische concepten) én ze is *juridisch* behoorlijk eenvoudig, omdat ze een bestaand vak (dat bij de introductie geen grondwettelijke problemen veroorzaakte) uitdiept.

⁶¹ Zie A. OVERBEEKE, o.c., 134-151.

⁶² Cfr. de sociologische onderzoeken omtrent zingeving van Mark Elchardus.

Een nieuw vak invoeren is niet alleen een zaak van principes, maar ook van beheer van de schaarse overheidsmiddelen. Overbeeke ziet twee mogelijke varianten⁶³:

(1) alle levensbeschouwelijke vakken vervangen door ‘cultuurbeschouwing’. Dit is de meest verregaande variant, die echter reeds bij mondjesmaat is genoemd door de huidige minister van Onderwijs. In een interview met *De Standaard* van 19 december 2001 vraagt zij zich luidop af: “(...) kan het vak cultuurbeschouwing de morele of religieuze vakken niet vervangen?”⁶⁴

(2) een verplicht vak ‘geestelijke stromingen’, dat aan alle leerlingen in het secundair onderwijs zou worden gegeven, *afgezonderd* van het in art. 24 van de Grondwet gegarandeerde levensbeschouwelijk onderricht. Deze laatste variant sluit het meest aan bij onze voorstellen, maar in plaats van ‘geestelijke stromingen’ stellen wij ‘filosofie’ voor. Objectieve kennismaking met verschillende geestelijke stromingen gebeurt in verschillende lessen, bijvoorbeeld aardrijkskunde en geschiedenis. Een actief-pluralistische dialoog en stellingname ten opzichte van die stromingen bestaat heden ten dage nog niet in het Vlaamse onderwijs. Dankzij de filosofie kan die mogelijkheid worden gerealiseerd.

2.2 Een eigentijdse synthese

Laat er geen misverstand over bestaan: deel 1 (eigentijds filosofieonderwijs) en hoofdstuk 2.1 (‘cultuurbeschouwing’, het spoor van de onderwijstop) van deze bijdrage hebben in se niets met elkaar te maken. Filosofie is een algemeen vak, geen levensbeschouwelijk. Het is de meest brede vorm van rationaliteit waarover we beschikken, in tegenstelling tot de wiskunde als meest stringente vorm van rationaliteit. Levensbeschouwing is iets anders. Een levensbeschouwing is een min of meer samenhangend en in de tijd duurzaam geheel van overtuigingen (‘beliefs’ en ‘disbeliefs’) en idealen van individuen of groepen met betrekking tot het leven. Het is in essentie een zingevingssysteem. Filosofie als kritisch grondslagenonderzoek verhoudt zich tot levensbeschouwing (in metafysica, godsdienstfilosofie, ethiek) op dezelfde wijze als tot wetenschap (in de wetenschapsfilosofie), tot cultuur (in de cultuurfilosofie), tot kunst (in de kunstfilosofie), tot politiek (in de politieke filosofie),...

Tegelijk hebben ze wel met elkaar te maken. Onze stelling is dat filosofie en filosoferen van oudsher de meest geëigende discipline is als we werk willen maken van zeer uiteenlopende oude en nieuwe onderwijsuitdagingen inzake kritisch en zelfstandig leren denken. Kwalitatieve ruimte en tijd voor filosofie creëert een krachtige en rijke leeromgeving voor democratie, mensenrechten, leerlingenparticipatie, politieke vorming, sociale en communicatieve vaardigheden, interdisciplinair en intercultureel denken, actief pluralisme. Filosoferen draagt bij tot persoonlijkheidsvorming, herstelt de verbroken band tussen de verschillende vakken, schenkt dieper inzicht in het juiste statuut van de verschillende soorten kennis (o.a. de levensbeschouwelijke), enzovoort. Onze doelstelling is dus dat ongebonden filosofieonderwijs als *algemeen* vak óók leidt tot dieper inzicht in de eigenheid van het levensbeschouwelijke. Filosofie kan daardoor iets wat levensbeschouwing niet kan. Ze kan de ruimte creëren voor de vrijheid om - bewust en vrijwillig - al dan niet voor bepaalde levensbeschouwelijke antwoorden te kiezen. Wie levensbeschouwing (confessioneel of niet-confessioneel) ernstig neemt, maakt werk van dit soort filosofieonderwijs. Het vak niet-confessionele zedenleer in het officieel onderwijs heeft gefaald om deze rol te vervullen. Het

⁶³ A. OVERBEEKE, o.c., 156.

⁶⁴ G. VAN DEN BROEK, “Godsdienst en zedenleer onder één hoed”, *De Standaard* 19 december 2001.

vak cultuurbeschouwing zal dit ook niet kunnen, tenzij het inhoudelijk filosofie wordt met als naam het door Coens bedachte woord ‘cultuurbeschouwing’, en aan iedereen, naast levensbeschouwing naar keuze, verplicht wordt aangeboden. Met andere woorden: het perfect ongebonden, levensbeschouwelijk neutraal vak waarnaar men op zoek is, bestaat reeds, mét leerplan bovendien. Het heet ‘wijsgerige stromingen’. We vragen voorlopig enkel een naamsverandering en eerlijke kansen om het van onderuit te laten groeien. Maar daarnaast mogen de verschillende levensbeschouwelijke initiaties, inbegrepen de vrijstellingen voor de ‘eigen levensbeschouwing’, niet worden afgeschaft. Ze moeten immers allemaal op het forum van de filosofie kunnen samenkomen vooraleer we echt van actief pluralisme mogen spreken. De filosofie zal de lat hoog leggen, zonder onderzoek heb je immers zwak denken. Anno 2003 bestaat er in het Vlaamse gemeenschapsonderwijs geen vrijplaats waar alle levensbeschouwingen kunnen samenkomen om alle vragen van de cultuur aan ernstig onderzoek te onderwerpen.

Ons project situeert zich dus duidelijk buiten de levensbeschouwelijke biotoop of arena, waar het artikel van Overbeke zich bijna uitsluitend op toespitst. Tegelijk echter zijn we er zeer relevant voor. Wij bieden immers een alternatieve oplossing door kinderen en jongeren tenminste buiten die grondwettelijk beschermde biotoop van de geëngageerde levensbeschouwingen de enige echte vrijplaats aan te bieden voor kwalitatief hoogstaand denken en dialogeren over wat hen aanbelangt ten gevolge van hun bestaan als mens.

Een centraal probleem in heel dit verhaal is de terminologische onduidelijkheid: het niet tijdig definiëren van de gebruikte termen. De begrippen filosofie en levensbeschouwing/ideologie worden te vaak onzorgvuldig door elkaar geklutst of over dezelfde kam geschoren, ook in de grondwet⁶⁵. In een document over de eindtermen lezen we: “Pluralisme, een pluralist, brengt, vanuit eigen overtuiging, waardering op voor andere ideologische en filosofische opvattingen, met het oog op het pogen samen beleven van fundamentele waarden en het democratisch realiseren van bepaalde maatschappelijke doelstellingen, taken en activiteiten.”⁶⁶ Het woord ‘filosofische’ wordt in dit citaat, zoals vaak, onheus gebruikt. De filosofie is juist bij uitstek het meest geëigende middel om gemeenschappelijke waarden en/of doelstellingen (eventueel) te ontdekken en tot stand te brengen door ideologische, levensbeschouwelijke, religieuze en culturele verscheidenheid heen. Een goed filosoof verandert per definitie graag, op basis van zo goed mogelijk gebruik van de rede, van (filosofische) opvatting. Van een ideoloog kan dat niet gezegd worden. Het is in het verleden, vanuit een verkeerd begrepen ‘wil tot rust’, onterecht gebruikelijk geweest in dit soort statements ook de filosofische scholen op te nemen. Ook in recente teksten van de VLOR, het gemeenschapsonderwijs en de Rondetafelconferentie Onderwijs blijft dit euvel bestaan.

Kort samengevat kunnen we het voorgaande herleiden tot twee voorstellen die wel en niet met elkaar te maken hebben:

- (1) het voorstel van de onderwijstop: een nieuw vak in de levensbeschouwelijke arena in het officieel onderwijs, gepaard aan het afschaffen van de vrijstellingsregeling. Dit creëert talrijke juridische vraagtekens en is inhoudelijk (pedagogisch-didactisch én filosofisch) inferieur.
- (2) het voorstel van de resolutie: dit kan als het ware van vandaag op morgen geïmplementeerd worden (omdat het geen enkel juridisch probleem creëert) en is

⁶⁵ Art. 24 §1, lid 3 G.W.: “De gemeenschap richt neutraal onderwijs in. De neutraliteit houdt onder meer in, de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen.”

⁶⁶ *Basisonderwijs: ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Brussel, 1995, 68-69.

inhoudelijk superieur. Filosofie blijft buiten de levensbeschouwelijke arena. De vrijstellingsregeling kan behouden blijven of desnoods worden vervangen door extra filosofielessen (bijvoorbeeld ethiek).

In wat volgt willen we aantonen dat het nodig is het debat ook inhoudelijk te voeren. We weten immers te weinig over de inhoudelijke aspecten van cultuurbeschouwing: wat verstaat men eigenlijk onder levensbeschouwing, en hoe moet cultuurbeschouwing er inhoudelijk uitzien?

2.3 De inhoudelijke invulling van cultuurbeschouwing: een vraagteken

Informatie over de inhoud van het vak is van het grootste belang. We weten daarover enkel wat we in de krant lezen. In het reeds genoemde interview met *De Standaard* zegt onderwijsminister Vanderpoorten over de inhoudelijke invulling van “cultuurbeschouwing” enkel “dat het boeiend zou zijn dat [de leerlingen] kennis maken met alle godsdiensten en alle levensbeschouwelijke opties.” Even verderop luidt het: “Voor mij is het allerbelangrijkste dat leerlingen weten wat een levensbeschouwing is en dat ze kennis nemen van de verschillende godsdiensten en overtuigingen. Ze moeten weten waar Kerstmis vandaan komt, maar ook de ramadan.”⁶⁷ Daarbij kunnen volgende bedenkingen worden geformuleerd:

- “Kennis maken met alle godsdiensten en alle levensbeschouwelijke opties”: is dat niet te vrijblijvend? En zijn dat er niet erg veel? Gaat het vak niet noodzakelijk beperkt blijven tot het leren van ‘faits divers’? Dit is weliswaar modieus, maar het is uiteindelijk een cognitief schraal en oppervlakkig project. Het is vooral een passief neutraal ‘pluralistisch’ alternatief voor de huidige grondwettelijk geregelde situatie.
- “Cultuurbeschouwing”? Wat betekent dat begrip eigenlijk? De zojuist genoemde kennismaking of synoniem voor cultuurfilosofie? Met cultuurfilosofie is natuurlijk niets mis, maar waarom dan ook geen wetenschapsfilosofie, godsdienstfilosofie, antropologie, kennisleer, politieke filosofie? Goed filosofieonderwijs is kritisch leren denken en reflecteren *over* levensbeschouwing (één of meerdere; al dan niet confessioneel), maar ook over wetenschap, cultuur, politiek, techniek, maatschappij, de mens, het denken zelf.
- Wat is de historiek van een door de Vlaamse onderwijsadministratie gelanceerd begrip als ‘cultuurbeschouwing’? Heeft het equivalenten in andere landen? De term en de discipline ‘filosofie’ bestaat al meer dan 2500 jaar en wordt wereldwijd beoefend, ook in klaslokalen van lagere en middelbare scholen... Kan cultuurbeschouwing dezelfde referenties voorleggen? Filosofie in het middelbaar kan trouwens als een goede voorbereiding fungeren op het hoger onderwijs, aangezien in elke universitaire opleiding en in vele hogeschoolopleidingen het vak filosofie wordt aangeboden. Nu komen vele studenten er pas in het hoger onderwijs mee in aanraking, wat soms voor problemen zorgt.
- Is men blind voor het gevaar dat het huidige lobbywerk (door de getuigen van Jehova, de boeddhisten,...) voor een achtste (en eventueel negende) erkend eigen levensbeschouwelijk vak binnen de grondwettelijke ruimte, zich in de toekomst gewoon gaat verplaatsen, zodat lobbygroepen binnen dat ene (rest)vak hun eigen levensbeschouwelijk ding gaan opeisen?

⁶⁷ G. VAN DEN BROEK, “Godsdienst en zedenleer onder één hoed”, *De Standaard* 19 december 2001.

Bij gebrek aan bewijsmateriaal moeten we ons onthouden van een oordeel over de inhoud van het vak cultuurbeschuwing. Wellicht zal zich echter de volgende hypothetische tendens aftekenen: er zal waarschijnlijk een halfslachtige combinatie ontstaan van aspecten van filosoferen en kennismaking met alle levensbeschouwingen. Men ziet in dat filosoferen belangrijk is voor levensbeschouwelijk onderwijs. Alleen is nog niet duidelijk hoe. Steeds meer levensbeschouwingen begeven zich trouwens op die piste, waardoor ze allemaal steeds meer op elkaar gaan lijken en uiteindelijk allemaal apart hetzelfde doen. Nochtans kan de filosofie nooit de dienstmaagd van eender welke levensbeschouwing worden.

2.4 Alles komt terug: de geboorte van een nieuwe confessie

Aan de oorsprong van de discussie over cultuurbeschuwing liggen de Freinetscholen⁶⁸. Over de inhoud van cultuurbeschuwing hebben de ouders van vrijgestelde kinderen echter geen inspraak, zoals Overbeeke⁶⁹ ten onrechte veronderstelt. In de praktijk zullen de directies van de scholen het vak invullen, bijvoorbeeld met de Freinet-ideologie. Op die manier creëert men al nieuwe zuilen nog vóór het vak ingevoerd is. Inspraak van de ouders wordt daaruit geweerd. Zij dienen enkel om handtekeningen onder de vrijstellingsformulieren te zetten. De geschiedenis herhaalt zich. Waar zedenleer 40 jaar over gedaan heeft, namelijk de geleidelijke omvorming tot een belijdende levensbeschouwing⁷⁰, dienen zich de problemen voor cultuurbeschuwing nu reeds aan.

Het is met andere woorden vijf voor twaalf voor diegenen die een echte vrijplaats in het gemeenschapsonderwijs willen waar kinderen, pubers en adolescenten zich kunnen bekwamen in het zo goed mogelijk denken en dialogeren over wat telt in hun leven. Filosoferen zal daarbij probleemloos de toets van de rechter doorstaan. Echte neutrale vakken behoren algemene vakken te worden en horen gewoonweg niet thuis in de levensbeschouwelijke arena. Dat alle mogelijke levensbeschouwingen – gaande van Freinet tot het anglicanisme – worden aangeboden, is natuurlijk geen probleem, als daarnaast filosoferen over levensbeschouwing maar een ernstige plaats krijgt. Het lijkt erop dat het ministerie van Onderwijs een vak wil introduceren waarin zonder enige fundering als centrale stelling geldt dat alles gelijkwaardig is. Vanuit een filosofisch standpunt bekeken is die stelling bijzonder zwak. Filosofen hebben respect voor alle mensen die drager zijn van een levensbeschouwing, maar zij zullen niet zomaar elke levensbeschouwing kritiekloos aanvaarden. In de vage voorstellen van de onderwijstop over het vak cultuurbeschuwing ziet het ernaar uit dat er grenzen aan het kritisch onderzoek worden gesteld. Eén vraag zal in de lessen cultuurbeschuwing immers niet mogen worden gesteld, namelijk: zijn alle levensbeschouwingen gelijkwaardig? Aan de hand van een oppervlakkig cultuurrelativisme zullen levensbeschouwingen niet in vraag mogen worden gesteld.

Overbeeke en Verstegen wijzen in dit verband op de te verwachten moeilijkheden bij de afschaffing van de vrijstellingen. Het nieuwe vak zal, net zoals niet-confessionele zedenleer vroeger, de karaktertoets door de rechter moeten doorstaan. Kennismaken met alle levensbeschouwingen als grondwaarde, met als impliciet nieuw dogma dat alle levensbeschouwingen gelijkwaardig zijn, is niet levensbeschouwelijk neutraal, maar is zelf

⁶⁸ R. VERSTEGEN, o.c., 271.

⁶⁹ A. OVERBEEKE, o.c., 154-155.

⁷⁰ De oorspronkelijke idee van het vak zedenleer was in beginsel ethiek, als grondige studie van de moraal, met andere woorden een onderdeel van de filosofie. De geïnstitutionaliseerde vrijzinnigheid heeft dat vak echter geïsurpeerd.

opnieuw een levensbeschouwelijke keuze, en bovendien een absurde, modieus oppervlakkige, relativistische en nihilistische keuze. Zullen Freinet-ouders hun kinderen zomaar toevertrouwen aan die nieuwe Freinet-kerk in wording? Zullen zij niet, als het zover is, naar de Raad van State stappen?

Wij pleiten voor een stevige en duidelijke levensbeschouwelijke vorming. Geen halfslachtige, waarin alle levensbeschouwingen steeds meer op elkaar gaan lijken. Als de onderwijstop in de levensbeschouwelijke sfeer daadwerkelijk een nieuw vak wil introduceren, zal ze er zelf bij gebaat zijn om in dat nieuwe vak ruimte te creëren voor een kritische analyse van levensbeschouwingen. Zo'n godsdienst- en filosofiekritiek kan het best uitgevoerd worden in het kader van een discipline die er al eeuwenlang mee vertrouwd is, met name de filosofie. Als de onderwijstop het pad van de cultuurbeschouwing blijft volgen, is de kans reëel dat bijvoorbeeld Freinetscholen dat vak invullen met hun eigen leer. En dan zijn we geen stap verder gekomen dan waar we nu staan, want dan zal er opnieuw om vrijstellingen verzocht worden.

2.5 Alles komt terug: de filosofie als dienstmaagd van levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003

2.5.1 In het katholiek onderwijs

Als we de Vlaamse bevraging van het UNESCO Centrum Vlaanderen opnieuw ter hand nemen, zien we dat er in het vrij (katholiek) onderwijs van in den beginne geargumenteed is dat filosofie ondergeschikt moet blijven aan levensbeschouwing. Kanunnik André De Wolf stelt: "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."⁷¹ Filosofie als onderwijsgegeven moet zijn voedingsbodem hebben in het door de ouders vrij gekozen levensbeschouwelijk perspectief. Die houding vertaalt zich consequent in de nieuwe leerplannen rooms-katholieke godsdienst, waar veel aandacht geschonken wordt aan filosoferen. De enige conclusie die daaruit kan getrokken worden, is dat alle levensbeschouwingen op die manier steeds meer op elkaar beginnen te gelijken.

De vervaging van de grenzen tussen de levensbeschouwingen in het onderwijs heeft serieuze gevolgen. Volgens de Nederlandse filosoof Kunneman leven we vandaag, ondanks of misschien juist dankzij, levensbeschouwelijke individualisering, in een technologisch-economisch complex dat er paradoxaal genoeg in slaagt mensen massaler en sterker te binden dan eender welke levensbeschouwing, ideologie of religie ooit gekund heeft. Via de UNESCO-enquête komt uit Brazilië de volgende stelling: "Enkel de filosofie kan ons voorzien van de kritische werktuigen om de vooronderstellingen en effecten van de technologie, alsook van de politieke standpunten en projecten die erdoor geïnspireerd worden, te demystificeren."⁷² De Gentse moraalfilosoof Etienne Vermeersch argumenteert dat de verwaarlozing van onze breedste vorm van kennisrationaliteit in het onderwijs en elders vrij

⁷¹ Kanunnik André De Wolf in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 30.

⁷² R.-P. DROIT, o.c., 115.

spel geeft aan de typisch handelingsirrationele ontwikkelingen van onze tijd, zowel op macroniveau (milieu, Derde Wereld,...) als op individueel levensbeschouwelijk microniveau (succes sekten, esoterie,...)⁷³. Ook kardinaal Danneels sprak zich uit in die richting: “Voeg het erbij. De filosofische vorming is al zo zwak en filosofie vervangt geen godsdienst of zedenleer. Maar het is belangrijk: een goede kop om na te denken. (...) Het is de vraag naar de fundamentele optie. Maakt het onderwijs technici, die door de industrie en de samenleving worden gevraagd? Of maakt het onderwijs mensen? Het ene sluit het andere niet uit, maar wat is nu het beste: dat je met een computer leert omgaan of dat je leert nadenken? Ik vrees dat het onmiddellijk rendabele en efficiënte bijna fataal de voorkeur zal krijgen. Met als gevolg: een samenleving die enkel en alleen technisch-wetenschappelijk gevormd is, maar op het menselijke vlak niet gelukkig zal zijn.”⁷⁴ Filosofie kan met andere woorden bijdragen aan de verwerkelijking van de idee van het middelbaar onderwijs als humaniora (‘humanior’ of menselijker worden), een idee die de laatste decennia steeds meer aan het verwateren is. Alle levensbeschouwelijke actoren in ons land zijn het er blijkbaar over eens dat de vorming van een kritisch bewustzijn, dat re-flecteert (of terug-buigt) op de ontwikkelingen van de samenleving, noodzakelijk is voor een volwaardig volwassen leven in de maatschappelijke context van vandaag. Filosofie kan daartoe de sleutels aanreiken, maar niet als ze ondergeschikt moet blijven aan een levensbeschouwing.

2.5.2 In het gemeenschapsonderwijs

2.5.2.1 De huidige situatie

Het probleem dat in dit artikel behandeld wordt, doet zich op de eerste plaats voor in het officieel onderwijs (ongeveer 30% van alle basisscholen en secundaire scholen). In de bevraging van het UNESCO Centrum Vlaanderen zegt het gemeenschapsonderwijs (bij monde van zijn voorzitter Peter Steenhaut) dat het reeds lessen filosofie aanbiedt: “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. (...) 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 gedachtegoed van de ‘Verklaring van Parijs voor de filosofie’ is dus reeds op diverse niveaus aanwezig in ons gemeenschapsonderwijs. (...) In de studierichting Menswetenschappen wordt van de mogelijkheid die de syntheselessentabellen bieden, gebruik gemaakt om in de derde graad het vak ‘Wijsgerige stromingen’ aan te bieden als apart vak. Dit vak wordt in het geheel van de derde graad ASO eveneens aangeboden als complementaire activiteit.”⁷⁵

Op de openbare academische UNESCO-zitting in het stadhuis van Leuven heeft het gemeenschapsonderwijs bij monde van Theo Brabants⁷⁶ en in aanwezigheid van UNESCO-afgevaardigde Yoro Fall de lof gezongen van zijn leerplan ‘wijsgerige stromingen’: “Het

⁷³ E. VERMEERSCH, “Dient onderwijs in de filosofie ingevoerd waar het nog niet bestaat?”, in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 38-39.

⁷⁴ Kardinaal Danneels in een interview met J. DE CEULAER (e.a.), “Het individualisme is een kanker geworden”, *Knack* 13 december 2000, 86 (als antwoord op de vraag of het een goed idee is de lessen godsdienst en zedenleer te vervangen door filosofie).

⁷⁵ P. STEENHAUT, in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 34.

⁷⁶ Theo Brabants is pedagogisch adviseur wijsgerige stromingen van het gemeenschapsonderwijs.

gemeenschapsonderwijs wil de school zijn van iedereen, voor iedereen. (...) 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. (...) 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 ‘filosofieonderwijs’ 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!”⁷⁷

In die context is het natuurlijk behoorlijk cynisch om te moeten vaststellen dat het vak ‘wijsgerige stromingen’ in het gemeenschapsonderwijs als verplicht vak ondertussen afgeschaft is in de studierichting menswetenschappen. Het is inmiddels een optievak geworden in de richting humane wetenschappen.

2.5.2.2 *De toekomstige situatie: cultuurbeschouwing als nieuw verplicht restvak*

Als wat we boven voorspeld hebben zich als tendens inderdaad doorzet, dan volgt het gemeenschapsonderwijs daarmee het voorbeeld van de Guimardstraat. Dit net integreert (een onschadelijk afkooksel van) filosofie in godsdienst; het gemeenschapsonderwijs is nu blijkbaar van plan om hetzelfde te doen in cultuurbeschouwing. Op die manier zal de filosofie nogmaals als dienstmaagd moeten opdraven, ditmaal om de ‘neutrale levensbeschouwing’ als ideologie te promoten. Wij roepen alle netten – zowel het katholieke als het officiële – echter op om filosofie weg te halen uit de levensbeschouwelijke vakken. Filosofie is immers niet gelijk aan levensbeschouwing. Levensbeschouwing en filosofie hebben niets met elkaar te maken maar filosofie wordt wel oneigenlijk binnengehaald in cultuurbeschouwing en in een aantal andere levensbeschouwelijke vakken. De activiteit van de filosofie is een hele andere dan die van de religie: ‘levensbeschouwingen’ als werkwoord bestaat niet, filosoferen wel. Filosoferen en daarna de resultaten van dat filosoferen vergelijken met bestaande filosofische stromingen is geen probleem; filosoferen en daarna de vraag stellen in hoeverre dat bijdraagt tot levensbeschouwelijke stromingen is iets geheel anders. Filosofie vertrekt vanuit de rede, de belangrijkste levensbeschouwingen hebben geen rationele basis. Krijgen de ouders in de toekomst de keuze tussen katholiek filosoferen, vrijzinnig filosoferen en cultuurbeschouwelijk filosoferen? Dit is alleszins een ridicuul en ‘filosofisch slordig’ spoor.

2.5.2.3 *Geen nieuwe catechismus*

Vlaams minister-president Patrick Dewael zit op hetzelfde spoor als onderwijsminister Vanderpoorten. Zij focussen op kennisoverdracht als didactiek. In een opiniestuk in *De Standaard* beschrijft Dewael hoe onze generatie leerlingen op school begeleid moet worden: “(...) *uitleggen* hoe belangrijk en waardevol de democratie is; *uitleggen* hoe we in Europa tot het aflijnen van vrijheden en mensenrechten zijn gekomen; *leren over* Erasmus, Galilei, Gandhi; *overbrengen* van de waarden van een solidaire, pluralistische, multiculturele en

⁷⁷ T. BRABANTS, in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 40-42.

democratische samenleving.”⁷⁸ Deze woorden roepen herinneringen op aan een catechismus. Wat Dewael echter niet uitlegt, is hoe je de leerlingen tot die waarden kunt motiveren en dat is nu net de kern van de zaak. Een Chileens onderzoek, gemotiveerd door het Chileense mensenrechtenverleden, stelt: “Kinderen kunnen en moeten geholpen worden zélf goede redenen te ontdekken om zich moreel te gedragen.”⁷⁹ Ook Lipman is die mening toegedaan: “Betekenis en zin kunnen niet worden overgedragen maar worden verworven. Het zijn *capta*, geen data.”⁸⁰ Leerlingen moeten rationeel gemotiveerd worden om de waarden van een actief pluralisme te onderschrijven. Voelen ze die gedrevenheid en dat engagement niet, dan zullen alle mooie woorden van beleidsverantwoordelijken een lege doos blijven. Het is dus juist de taak van het beleid om een kader te scheppen waarin dat rationele streven voldoende ontplooid kan worden.

2.6 Levensbeschouwing haar eigenheid teruggeven

De filosofiestudenten van de Katholieke Universiteit Leuven hebben op het standpunt van het VSKO, dat de filosofie als dienstmaagd van de godsdienstles laat opdraven (zie boven), als volgt geantwoord: “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 de mensen hierover 1° grondig van mening kunnen verschillen en toch goed samen kunnen leven, en 2° ieder voor zichzelf een doordachte en verantwoorde keuze moet maken. Filosofie vult godsdienst niet aan en kan godsdienst ook niet vervangen, maar gaat eraan vooraf. De filosofie creëert de ruimte voor de vrijheid al dan niet bewust en vrijwillig voor de religieuze antwoorden te kiezen. Wie deze ruimte niet 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 (...)). 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 de toekomstige adepten maken.”⁸¹

Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor de andere levensbeschouwingen. De visie van de filosofiestudenten HIW wordt voorlopig echter niet gevolgd, niet door het vrij onderwijs, dat min of meer buiten het bestek van dit artikel valt, maar ook niet door het gemeenschapsonderwijs. Het gemeenschapsonderwijs gaat ondertussen dezelfde weg op als het vrij onderwijs door de filosofie als dienstmaagd van een levensbeschouwelijk project te beschouwen. De lessen zedenleer en godsdienst zijn nu al een potpourri van levensbeschouwing en filosofie. Ze zijn er allebei bij gebaat dat filosofie sterker wordt uitgebouwd. Als ze beide volledig dezelfde vakinhoud krijgen, zijn ze gedoemd om te verdwijnen.

⁷⁸ P. DEWAELE, “Vlaanderen kan zich geen verloren generatie veroorloven”, *De Standaard* 14 maart 2001 (eigen cursivering).

⁷⁹ A. M. VICUÑA NAVARRO, *Ethical Education Through Philosophical Discussion*, paper op 20ste ‘World Congress of Philosophy’ (1999), www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilVicu.htm (eigen vertaling).

⁸⁰ M. LIPMAN e.a., *Philosophy in the Classroom*, o.c., 13.

⁸¹ J. DECORTE, in W. POPPELMONDE (red.), *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen*, Antwerpen, UNESCO Centrum Vlaanderen, 1998, 47-50.

2.7 Het filosofisch fundament van de democratie

In het kader van het probleem dat in dit artikel aan de orde is, is het belangrijk om volgende fundamentele onderwijsvraagstelling onder ogen te zien: wat dient een multicultureel-pluralistische en democratische gemeenschap aangaande onderwijs en vorming in haar schoot te koesteren en wat dient ze als basis voor iedereen gemeenschappelijk te organiseren?

Wat de eerste vraag betreft, aanvaarden we graag, met kardinaal Danneels⁸², het onderscheid tussen een *laïcité fermée* en een *laïcité ouverte*. In een *laïcité ouverte* koestert en stimuleert de gemeenschap *alle* levensbeschouwingen die bijdragen tot de integrale ontwikkeling van de mens. Artikel 24 van onze grondwet verankert dit.

Wat de tweede vraag betreft, kunnen we echter alleen maar aansluiten bij de argumentatie zoals verdedigd door de Poolse filosofe Magdalena Sroda op de UNESCO-conferentie 'Filosofie en democratie in Europa'. Haar uitgangspunt is het conflict als basisgegeven van sociale realiteiten. Menselijke noden, interesses en motieven, maar ook levensbeschouwelijke en/of ideologische overtuigingen, waarden en normen zijn in permanent conflict (tussen vrijzinnigen en gelovigen, tussen christenen en islamieten, tussen minimalistische en maximalistische staatsopvattingen, tussen internationalisten en nationalistes, tussen antropocentristen en ecocentristen, enzovoort). Dit is echter geen probleem, integendeel. Een politiek van democratie en vrijheid vooronderstelt een politiek van cohabitatie met het conflict. Wel veronderstelt dit de bekwaamheid tot open en permanente dialoog als de beste arena van het politieke leven. Alleen zo kunnen eventueel gemeenschappelijke waarden gestalte krijgen.⁸³ Bedoeld is dus duidelijk niet de technische dialoog gekenmerkt door communicatie over een welomlijnd onderwerp, en nog minder de verborgen monoloog: opeenvolgende series individuele overtuigingspogingen. Enkel 'echte' dialoog gekenmerkt door effectieve betrokkenheid op de ander is constructief voor een politieke gemeenschap. Hiertoe biedt de filosofie de best mogelijke voorbereiding. In de constructieve, betrokken dialoog ligt het filosofisch fundament van de democratie. Het gaat dan in de eerste plaats over filosofie en filosofieonderwijs waarbij kritische rationaliteit en goede argumentatievormen met behoud van respect voor de gesprekspartner eerder een praktisch dan een cognitief karakter hebben. Boven alles gaat het om participatie aan de Logos, de Ratio, het Woord. Deze participatie brengt de meest uiteenlopende ideeën en gezichtspunten samen en is gebaseerd op wederkerigheid, niet enkel op het overtuigen van de ander, maar ook op het kunnen accepteren door de ander overtuigd te worden, en vereist de bekwaamheid de argumenten van de ander ernstig te onderzoeken. De belangrijkste obstakels (of gevolgen van onbekwaamheid tot deze dialoog?) zijn: geweld, fundamentalisme, paternalisme, cynisme, relativisme, onverschilligheid, nihilisme en passief pluralisme (dat vaak verkeerdelijk tolerantie wordt genoemd). Tegengewicht? Goed ingeplante democratische beslissingsorganen, goede en efficiënte wetgeving en rechtspraak, vereenvoudiging van de politieke cultuur, goede smaak (voor waarheid, schoonheid, goedheid), en... goed filosofieonderwijs.⁸⁴

⁸² G. Danneels in een interview met De Morgen: "De kardinaal, de vrouwen, de seks en de dood", *De Morgen* 11 oktober 1998.

⁸³ Een idee die ook verdedigd wordt in het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs. Zie www.gemeenschapsonderwijs.be/pedagogisch_project/main4.html

⁸⁴ M. SRODA, "Conflit et dialogue dans la société ouverte", in R.-P. DROIT, *Philosophie et démocratie en Europe*, Sofia, Commission Nationale de la Republique de la Bulgarie pour l'UNESCO, 1998, 59-62 (eigen vertaling).

Besluit

Het openbaar onderwijs heeft de kans om degelijk filosofieonderwijs zoals geschetst in deel 1 te realiseren. Dit dient zich idealiter buiten de levensbeschouwelijke arena te bevinden en aan iedereen te worden aangeboden. In een hedendaags onderwijsconcept neemt filosofische vorming een centrale plaats in te midden van wetenschappelijke, technologische, esthetische en levensbeschouwelijke vorming. In de filosofieles kunnen onder andere alle levensbeschouwingen van de school samenkomen. Ze wordt een vrijplaats waar op onbevangen wijze *alle* aspecten van de samenleving, de cultuur en het mens-zijn aan een eerlijke vraagstelling kunnen worden onderworpen. Anno 2003 is in het Vlaams openbaar onderwijs zo'n forum voor rationeel-kritisch denken over belangrijke levensvraagstukken afwezig.

Wat betreft de problematiek van de levensbeschouwelijke neutraliteit (zoals geschetst in deel 2) is ongebonden filosofieonderwijs het enige vak dat de toets van de rechter kan doorstaan. De verschillende levensbeschouwelijke vakken, die nu alsmear meer op elkaar beginnen te gelijken, zouden daardoor zelfs hun (waardevolle) eigenheid kunnen terugkrijgen. In de godsdienstlessen zou men bijvoorbeeld weer de bijbel kunnen gaan lezen, in zedenleerlessen de grondbeginselen van de vrijzinnigheid. Het klinkt gek, maar in de realiteit gebeurt dat nog nauwelijks...

Filosofie als schoolvak mag niet worden opgevat als vervanging van bestaande algemene vakken. Het vak garandeert in de eerste plaats dat de bestaande filosofische eindtermen worden gerealiseerd. Tegelijkertijd is de filosofie ook geen bedreiging voor of toevoeging aan de bestaande levensbeschouwelijke keuzevakken. De resolutie van het Vlaams parlement pleit enkel voor een naamsverandering van 'wijsgerige stromingen' in 'filosofie' en voor de verdere uitbouw van dit algemeen vak, dat nu reeds bestaat als optievak. Als het de kansen krijgt die de resolutie vraagt, zijn wij er zeker van dat het zich zal bewijzen en net zoals in Nederland succes zal kennen.

Wat de resolutie concreet voorstelt, bevat géén grondwettelijke of grote organisatorische problemen. De voorstellen kunnen bij wijze van spreken morgen gerealiseerd worden:

- (1) integratie van filosoferen in de bestaande vakken tot 16 jaar en het vormen van bekwame filosofische gespreksleiders in de lerarenopleiding om het filosoferen in de klas mogelijk te maken
- (2) promotie voor het bestaande optievak 'wijsgerige stromingen', te beginnen met een naamsverandering in 'filosofie' en kansen voor diplomafilosofen om dit vak te geven
- (3) uitbreiding van het vak naar TSO en BSO
- (4) oprichten en ondersteunen van een 'begeleidingscommissie', waarvoor het pluralistisch *Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs* kandidaat is

Filosofieonderwijs kan voldoende referenties voorleggen. Het begrip 'filosofie' is duizenden jaren oud en kent een wereldwijde beoefening. Het voorstel van de resolutie van het Vlaams parlement is doordacht, beantwoordt aan een maatschappelijke vraag, respecteert en verdiept de levensbeschouwelijke eigenheid, kan het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs een nieuwe impuls geven en stelt geen grondwettelijke of organisatorische problemen. De zoektocht naar een neutraal en *ongebonden* vak, waarin alle aspecten van levensbeschouwing aan een eerlijke vraagstelling worden onderworpen, kan daarmee worden beëindigd.

Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid (T.O.R.B.), 2002-2003, nr. 6