

Tussen droom en daad: de toekomst van het filosofie- onderwijs in de Vlaamse middelbare scholen

*Katrien Schaubroeck, Filips Defoort en Stefaan E. Cuypers
Hoger Instituut voor Wijsbegeerte, KU Leuven*

Between Dream and Deed: the Future of Teaching Philosophy in Flemish Secondary Schools

In contrast to several other European countries, a formal philosophy course is at present absent from the curriculum of Flemish Secondary Schools (FSS) in Belgium. In this article, we offer a plea for the necessary inclusion of philosophy as an independent mandatory subject in the FSS curriculum. Our line of argument takes into account three basic parameters: alternative conceptions of (i) teaching and (ii) philosophy, and competing (iii) educational aims of teaching philosophy. We substantiate our preference for a cultural-humanistic approach to teaching, a view of philosophy as an autonomous discipline with its own topics, texts and history, and an initiation in the philosophical tradition of Western civilisation as the primary aim of teaching philosophy. Against the backdrop of this ideal argumentation, we evaluate in the context of Flanders' contemporary educational reality the informal presence of philosophical practices in, for example, technical schooling, religious education and other non-philosophical instruction, education for democratic citizenship, and philosophy for children. In addition, we suggest some possible remedies for the current deplorable situation in the hope that the Flemish government – and in its wake the community and catholic educational networks – will in the not too distant future officially legislate for the formal inclusion of philosophy as a separate compulsory course in the FSS curriculum.

Katrien Schaubroeck & Filips Defoort zijn als onderzoeksassistent werkzaam bij de KU Leuven (afdeling Hoger Instituut voor Wijsbegeerte).

Stefaan E. Cuypers is als hoogleraar verbonden aan de KU Leuven (afdeling Hoger Instituut voor Wijsbegeerte, afdeling Centrum voor logica, filosofie van de taalwetenschappen en taalfilosofie).
E-mail: stefaan.cuypers@kuleuven.be

De huidige situatie

Filosofie is 'in'. Vandaag de dag wordt er in Vlaanderen gefilosofeerd met kinderen en met senioren. Bedrijfsleiders vinden het zinvol om werknemers van alle niveaus voor enkele uren te verenigen in denkwerk. Op vormings- en teambuildingsdagen ruimen de klassieke sportactiviteiten plaats voor socratische gesprekken waarin de deelnemers zich als een bescheiden onderzoeksgemeenschap over een fundamentele vraag buigen zoals destijds Socrates en zijn leerlingen. Het avondprogramma wijsbegeerte van het *Hoger Instituut voor Wijsbegeerte* van de *KU Leuven* – in het bijzonder ingericht voor de niet-generatiestudent die zich naast het werk of de zorg voor (klein)kinderen wil verdiepen in de filosofische traditie – kent een groot succes. Dergelijke fenomenen getuigen van een groeiende interesse voor en zelfs behoefte aan filosofie in onze consumptie-maatschappij. De wijdverbreide en algemene hang naar spiritualiteit, alsook de groeiende aandacht voor het democratische ideaal vormen zonder twijfel een voedingsbodem voor deze belangstelling. Nochtans wordt de grote interesse voor wijsbegeerte paradoxaal genoeg niet vertaald in de huidige curricula van de Vlaamse middelbare scholen.¹

Het gebrek aan en de mogelijke toekomst van filosofieonderwijs in het secundair onderwijs vormen het onderwerp van dit artikel. Wij stappen in de voetsporen van wijlen Jos Decorte en Guido Vanheeswijck die vijftien jaar geleden een pleidooi hielden voor het belang van filosofie in het middelbaar onderwijs.² Door de algemene, maatschappelijke belangstelling voor filosofie vandaag krijgt ook het belang van filosofie in het onderwijs meer en meer aandacht. Op 19 december 2002 bijvoorbeeld werd een *voorstel van resolutie* goedgekeurd door het Vlaams Parlement “betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen”.³ Een ander voorbeeld is het ontstaan en het succes van *Vefo* (Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs), een vereniging die zich de realisatie van de resolutie tot doel stelt. *Vefo* is een overkoepelend netwerk waarin vertegenwoordigers van filosofieverenigingen, vormingscentra, hogescholen en universiteiten zich inspannen om het filosofieonderwijs in Vlaanderen te bevorderen. Zo publiceert *Vefo* opinieartikels en organiseert het studiedagen waaronder recent de *impulsdag voor filosofie* op 18 november 2005. Op deze dag werd getracht om onderwijsorganisatoren uit diverse hoeken en zuilen door redevoeringen, debatten en workshops warm te maken voor filosofie en filosoferen in de Vlaamse onderwijsinstellingen. Op 28 april 2006 volgde een *terugkomdag* waarop meer dan tweehonderd leerlingen van diverse onderwijsinstellingen zelf konden demonstreren hoe het filosoferen in hun school gestalte had gekregen. Beide dagen konden rekenen op veel belangstellenden; zelfs de huidige, Vlaamse onderwijsminister Frank Vandenbroucke nam op de terugkomdag deel aan een socratisch gesprek.

Ook al is er vijftien jaar na het artikel van Decorte en Vanheeswijck dus wel een en ander in positieve zin veranderd aan de houding ten aanzien van filosofie op school, in het dagdagelijkse schoolgebeuren is er nog niet zoveel te merken

van deze waardering. De talrijke, maatschappelijke initiatieven hebben weinig invloed op de concrete organisatie van filosofie in het onderwijs. Op de vraag wat de rol van de overheid zou kunnen zijn om meer ruimte te scheppen voor filosofie in het onderwijs, repliceerde minister Vandenbroucke in een recent interview dat het niet wenselijk is de leerkrachten 'bij het handje te houden'.⁴ De overheid lijkt dus op dit moment niet bereid om structurele wijzigingen door te voeren ter bevordering van het filosofieonderwijs. Maar ook binnen de onderwijsnetten worden er nauwelijks stappen ondernomen voor het officieel opnemen van een opleidingsonderdeel filosofie in het curriculum. Uit respect voor de autonomie van de school werd in het katholieke net (VVKSO) de *Vrije ruimte* gecreëerd om scholen en leerkrachten de mogelijkheid te bieden enkele complementaire uren per week 'vrij' in te vullen.⁵ Hoewel sommige scholen binnen de *Vrije ruimte* al dan niet voor het eerst *Wijsgerige stromingen* of *Filosofie* aanbieden als vak of in seminarievorm (met eventueel keuzevrijheid voor de leerlingen), wordt er structureel geen ruimte voorzien voor filosofieonderwijs in alle scholen.

Dat het ook anders kan, bewijzen verscheidene Europese landen. Filosofie bestaat in het middelbaar onderwijs als onafhankelijke afstudeerrichting in de Scandinavische landen. Bovendien worden in sommige daarvan aparte filosofie-cursussen en -examens ingericht op pre-universitair niveau als voorbereiding op het *filosofikum*, de toelatingsproef tot de universiteit. In Frankrijk is filosofie een verplicht vak in het laatste jaar van alle *Lycée*- of 'humanioria'-richtingen omdat er elementaire, filosofische kennis vereist is voor het *baccalauréat*, het nationale examen dat toegang verschaft tot de universiteit. In Italië werd wijsbegeerte in 1923 een verplicht vak voor het *Liceo classico* door toedoen van Giovanni Gentile, een hegeliaans filosoof en tevens minister van onderwijs. Filosofie is verder ook een verplicht vak in sommige *Länder* van Duitsland, kantons in Zwitserland en provincies in Spanje. Ook in Nederland wordt wijsbegeerte sinds 1998 op een degelijke manier georganiseerd, onder andere als verplicht vak, ondersteund door goede handboeken.⁶ Het onderwijs in het vak filosofie op HAVO- en VWO-scholen heeft de afgelopen jaren een forse groei gekend. Ongeveer 200 scholen verzorgen filosofieonderwijs, waarvan 170 met de mogelijkheid het centraal schriftelijk eindexamen af te leggen. In vergelijking met de ons omringende landen lijkt wijsbegeerte opvallend afwezig in de Vlaamse scholen.

In wat volgt, willen we een *na te streven* toekomstbeeld schetsen om filosofie daadwerkelijk te implementeren in het middelbaar onderwijs (zie: Het ideaal, pag. 17). Ideaal en werkelijkheid, wenselijkheid en feitelijkheid lopen echter zelden parallel. Uiteindelijk dient dus de vraag gesteld te worden wat – gegeven het huidige, Vlaamse onderwijslandschap – *realiseerbaar* is (zie: De realiteit, pag. 24). Elke discussie over deze materie wordt gestuurd door bepaalde vooronderstellingen omtrent onderwijsconcepten, filosofieopvattingen en pedagogische doelstellingen (zie: Diverse opties, pag. 14). We beginnen met de explicitering van deze vooronderstellingen.

Diverse opties

Filosofische reflectie kan op verschillende manieren geïntegreerd worden in het onderwijs. Het *ethos* van een school kan de expressie zijn van een impliciete 'filosofie'. Vakoverschrijdende projecten binnen het curriculum, zoals de *Vrije ruimte* in het katholieke net, kunnen wijsbegeerte insluiten. Ook binnen niet-filosofische vakken kan er plaats zijn voor filosofische reflectie. *And last but not least* kan filosofie geprogrammeerd worden als apart opleidingsonderdeel of vak.

De laatste optie is volgens ons verkieslijk. Filosofie als een zelfstandig vak lijkt ons inziens de beste manier om filosofische reflectie vaste grond te geven in het middelbaar onderwijs. Andere actoren binnen (en zelfs apologeten van) het filosofieonderwijs in Vlaanderen stellen zich terughoudend op tegenover die 'klassieke' vakstructuur en geven de voorrang aan filosofieonderwijs in één van de andere, bovengenoemde vormen. Ook bij de overheid genieten deze alternatieven de voorkeur. In het hoger geciteerde interview verklaarde minister Vandenbroucke ook dat hij het niet nodig acht filosofie als apart vak in te voeren, ofschoon vrijwel alle vakken een filosofische grondhouding veronderstellen.⁷

De voorkeur met betrekking tot de plaats die filosofie kan bekleden in het onderwijs wordt onvermijdelijk gestuurd door opvattingen over 1) wat onderwijs in het algemeen moet beogen, 2) wat filosofie of filosofen inhoudt en 3) welke pedagogische doelstellingen men met filosofieonderwijs wil realiseren. We nemen deze drie parameters van de discussie één voor één onder de loep.

Het onderwijsconcept

Elk onderwijssysteem is gefundeerd op een al dan niet expliciet onderwijsconcept dat bepaalt wat de functie dient te zijn van het onderwijs en de specifieke opleidingsonderdelen en activiteiten die deel uitmaken van het onderwijsaanbod. Ruwweg zou men kunnen stellen dat er twee onderwijsmodellen bestaan: 1) het ene model organiseert opleidingen vanuit een *instrumenteel-functionele* benadering, terwijl 2) het andere de aandacht voor *cultureel-humane* vorming benadrukt. Dit laatste model sluit aan bij het concept van een 'opgevoede persoon' zoals dat wordt geanalyseerd door Richard S. Peters.⁸ Opgevoed worden betekent geïnitieerd worden in de kennisgehelen en waardevolle activiteiten van de traditie, cultuur en gemeenschap waartoe men behoort. Het opvoedingsproces is gericht op het opgevoed-zijn als eindprodukt in de volgende betekenis. Een opgevoede persoon – een 'humane' mens – beschikt over i) kennis en verstaan, ii) niet in de enge, specialistische, maar in de brede, universele zin en iii) is toegewijd aan activiteiten die een intrinsieke waarde hebben. Op basis van zulke kennis en waardevolle praktijk iv) is zo'n persoon in staat om een kwalitatief hoogstaand of 'goed' leven te leiden. De bijbehorende opvoedingsmiddelen mogen dit cultureel-humane doel niet corrumperen. De inhoud van het opvoedingsideaal kan bijgevolg niet overgedragen worden door procedures die het universele en intrinsieke karakter van het opgevoed-zijn niet respecteren.⁹ Te-

genover het cultureel-humane model staat het instrumenteel-functionele model dat veelal wordt gehanteerd door 'practici' zoals economisten en politici. Opvoeding en onderwijs worden uitsluitend bekeken vanuit hun instrumentele waarde en extrinsieke doelstellingen. Vanuit dit gezichtspunt is het onderwijsstelsel gericht op het trainen en verwerven van gespecialiseerde competenties die functioneel zijn voor het innemen van welbepaalde posities op de arbeidsmarkt. Het curriculum staat hierbij volledig ten dienste van de beroepsopleiding voor de industrie en leraars of docenten – onderwijsleveranciers – worden gezien als eerste loopbaancoaches.

Ook het onderwijsconcept dat de Vlaamse regering hanteert, legt de klemtoon op de instrumenteel-functionele dimensie van de opleiding. De overheid promoot in het bijzonder de exacte, positieve wetenschappen om de leerlingen en studenten klaar te stomen voor een competitieve economie in een meritocratische maatschappij. Sommige pedagogen en filosofen daarentegen beschouwen burgerzin en een kritische mentaliteit als minstens even relevante voorwaarden om in de maatschappij optimaal te kunnen functioneren. Bovendien achten ze filosofische vaardigheden – zoals goede analytische, synthetische en reflexieve vermogens – van essentieel belang om überhaupt van een wetenschappelijke attitude te kunnen spreken.

Filosofieopvatting

De opvattingen over en definities van filosofie zijn talrijk. In de boekhandel treffen we onder de afdeling *filosofie* vaak boeken aan van esoterisch spiritualisme tot analytische (wetenschaps)filosofie. De wijze waarop men filosofie definieert, heeft drastische gevolgen voor de manier waarop filosofie wordt gewaardeerd en gestalte zou moeten krijgen binnen het onderwijs. Grosso modo kan men drie visies op de eigenheid van de filosofie onderscheiden: 1) filosofie als *(eerste) wetenschap*, 2) filosofie als *levenswijsheden* en 3) filosofie als *kritisch denken*.

Traditioneel is filosofie chronologisch en structureel de eerste wetenschap: ze is niet alleen de oudste, maar ook de meest fundamentele wetenschap. Vóór Newton de fysica haar moderne uitzicht gaf, nog voor er Nederlands gesproken werd, en lang voor het christendom, was er reeds filosofie. Sinds de presocratici is het filosofische project een essentieel onderdeel van de westerse beschaving. Filosofie is chronologisch de oudste wetenschap, maar ook structureel komt ze eerst. Ze is het fundament van de disciplines die zich in de 17^{de} eeuw tot 'wetenschap' uitriepen en zich daarbij onderscheidden van wat ze onder 'filosofie' verstonden. Filosofie fundeert de wiskunde en de natuurwetenschappen op een radicale wijze die vele wiskundigen en wetenschappers vandaag ontgaat. Bovendien is filosofie ook na de 17^{de} eeuw een wetenschap gebleven naast de andere, moderne wetenschappen. Logica, epistemologie, metafysica, ethiek en politieke filosofie zijn de overblijvende basisdomeinen van de wijsbegeerte die tevens de grondslagen vormen van zowel de exacte als humane wetenschappen. Sinds de ongenueanceerde demarcatie van de exacte wetenschappen en de

empirische menswetenschappen ten opzichte van de filosofie in de moderne tijd, geraakte de opvatting van filosofie als (eerste) wetenschap steeds meer in de vergetelheid. De klemtoon kwam daardoor eerder te liggen op de filosofie als levenswijsheid. Filosofie wordt dan geassocieerd met wijze mannen met baarden of excentriekelingen met diepe inzichten in de menselijke existentie. Na het inpalmen van de traditionele deelgebieden van de filosofie door de moderne wetenschap blijft er voor de filosofie alleen maar het domein van de zingeving en de spiritualiteit over. In deze gedaante komt filosofie onvermijdelijk in de buurt van religie, mystiek en andere levensbeschouwelijke projecten.

Met het wegvallen van de traditionele inhouden heeft de filosofie zich ook meer gericht op haar vorm of methode. De filosofie profileert zich dan ook meer formeel als kritisch denken, vooral met betrekking tot het praktische domein van de moraal en de maatschappelijke organisatie. Filosofie wordt in dit verband vaak geassocieerd met misnoegde criticasters en idealistische wereldverbeteraars. Deze gedaante van filosofie gaat echter niet noodzakelijk gepaard met onrust stoken en subversiviteit. Het betreft veeleer de ontwikkeling van het rationeel-kritisch vermogen om een autonoom leven te kunnen leiden in de moderne maatschappij. Vooral dit laatste aspect resoneert in het 'filosoferen met kinderen' dat de speelse geest op een creatieve manier tot eigen gedachten probeert te brengen. Deze opvatting van filosofie als een methode om kritisch te leren denken en discussiëren wordt gestimuleerd in een klimaat van democratisch burgerschap.

Pedagogische doelstelling van het filosofieonderwijs

In het licht van het bovenstaande kan men zich de vraag stellen wat dan de opvoedkundige doelstellingen zijn van het filosofieonderwijs. Ligt de klemtoon op het aanleren van een kritische houding? Is een geïntegreerd mens- en wereldbeeld het doel? Wil men jongeren vertrouwd maken met de grondslagen van de westerse beschaving? Kinderen cultureel-humaan vormen? Hierbij aansluitend kan men zich ook afvragen welke de geëigende, didactische methode van het filosofieonderwijs is. Is de socratische maieutiek (verloskunde) het hart van het filosoferen? Of staat het lezen van klassieke, wijsgerige teksten centraal? Wil men filosofie benaderen als een zelfstandig vak met een eigen vakinhoud? Is het onderwijzen van filosofische doctrines en stromingen dan de bedoeling? Of wil men filosofie aanwenden om een brug te slaan tussen de bestaande vakken of om vakoverschrijdende projecten te realiseren?

Afhankelijk van de onderwijs- en filosofieopvatting kunnen onderwijsinrichters verschillende dingen voor ogen staan inzake filosofieonderwijs: kennis van de thema's en de geschiedenis van de wijsbegeerte, levensbeschouwing, spiritualiteit, integratie van elementen uit andere vakken, beheersing van een kritisch-reflexieve methode, democratische burgerzin, enz.

Het ideaal

Op basis van het door ons geprefereerde cultureel-humane onderwijsconcept en vanuit onze visie op filosofie als (eerste) wetenschap verdedigen wij dat filosofieonderwijs in het middelbaar als een apart vak georganiseerd dient te worden en dat het aldus georganiseerde filosofieonderricht zou moeten beantwoorden aan welbepaalde pedagogische doelstellingen.

Argumentatie vanuit het onderwijsconcept

Het onderwijsconcept dat de inhoudelijke invulling van het onderwijs stuurt, zo beweerden Decorte en Vanheeswijck in 1991, is een weerspiegeling van wat dominant is in de huidige maatschappij. Ze stelden “een achteruitgang vast, zoniet in het aantal uren dan toch in de waardering van de humane vakken ten voordele van de exacte, positieve en vooral meer pragmatisch gerichte vakken.”¹⁰ Deze tendens heeft zich doorgezet en bleek uiteindelijk ook negatieve gevolgen te hebben voor het aantal uren dat voorbehouden wordt voor humane vakken, in het bijzonder voor het nu bijna afwezige filosofieonderwijs.

In een democratische samenleving zou de schoolopleiding van jongeren echter moeten vertrekken van een onderwijsconcept waarin, ten eerste, het onderwijs van specifieke vakken eigen aan de verschillende richtingen en, ten tweede, de vorming van algemeen cultureel-humane vaardigheden geïntegreerd zijn. Vanuit het cultureel-humane model pleiten wij ervoor om onderwijs in de eerste plaats te bekijken als een initiatie in algemene kennisgehelen en intrinsiek waardevolle activiteiten. Een opleiding mag niet louter instrumenteel en functioneel zijn met het oog op latere studies of beroepsuitwegen. Zo'n opleiding is immers geen opvoeding meer in de strikte zin van het woord, maar een één-dimensionele training. Leerlingen dienen breed opgeleid en gevormd te worden om bewust en kritisch hun toekomstige rol in de democratische samenleving op te nemen. Bovendien vergt bij uitstek een kennismaatschappij een reflexieve en veelzijdige vorming. Wijsbegeerte is om deze redenen onmisbaar in de opvoeding van jongeren tot 'opgevoede personen' en reflexief-kritische burgers. Naast een initiatie in andere kennisgehelen en waardevolle praktijken, maakt een introductie in de filosofie – als behoeder *par excellence* van de cultureel-humane dimensie in de westerse beschaving – een integraal deel uit van opvoeding als dusdanig.

Argumentatie vanuit de filosofieopvatting

Ondanks de nobele intenties van sommige pleitbezorgers voor filosofieonderwijs werken hun filosofieopvattingen dikwijls contraproductief bij de integratie van filosofie in het secundair onderwijs. Na het bespreken en elimineren van een aantal populaire invullingen van filosofie, zal duidelijk worden waarom wij de opvatting voorstaan van filosofie als (eerste) wetenschap.

In het licht van de schijnbare dichotomie tussen filosofie en wetenschap wordt filosofie vaak herleid tot een *levensbeschouwelijk* project, waardoor het als vak zou concurreren met de vakken godsdienst of niet-confessionele zedenleer. Nog afgezien van het feit dat deze gelijkshakeling van filosofie met levensbeschouwing een apart vak wijsbegeerte overbodig zou maken en daarom dus niet de meest geschikte opvatting is voor de verdediging van de invoering van filosofie in het onderwijs, is deze benadering fout of op zijn minst eenzijdig. Hoewel velen filosofie overbodig achten wanneer deze zich niet in eerste instantie als levensbeschouwing manifesteert, zien wij levensbeschouwing niet als de kerntaak maar als bijproduct van de wijsbegeerte. De vraag naar de oorsprong, betekenis en bestemming van het menselijke leven is slechts een correlaat van de wetenschappelijke bevraging van de werkelijkheid waarmee de wijsbegeerte aanvangt.

Omdat wijsbegeerte niet primair levensbeschouwing is, kan godsdienst of zingeving haar ook niet vervangen. Omgekeerd kan niet-levensbeschouwelijke wijsbegeerte ook niet de plaats innemen van godsdienst of zingeving. Wijsbegeerte kan er wel een aanvulling op bieden. Men zou wijsbegeerte kunnen zien als een bondgenoot van godsdienst en andere levensbeschouwingen in de strijd tegen de vertechnering van de maatschappij en in het bijzonder tegen de functionaliseringstendens in het onderwijs. Reflectievakken zoals wijsbegeerte, godsdienst en moraal zijn onontbeerlijk om de doelstellingen van het door ons geprefereerde cultureel-humane onderwijsconcept te realiseren. Binnen deze triade van reflectievakken is filosofie essentieel en fundamenteel. Religieuze en ethische vorming die niet kan terugvallen op een systematische, filosofische reflectie dreigt conceptueel te kort te schieten en af te glijden naar het louter gevoelsmatige. Bijgevolg lijkt het logisch en wenselijk het aanbod van de reflectievakken te laten ondersteunen door filosofie. De controverse tussen wijsbegeerte en godsdienst in het onderwijs die gestimuleerd wordt door de invulling van wijsbegeerte als levensbeschouwing, is in onze ogen dus gebaseerd op verkeerde vooronderstellingen. Filosofie is een onafhankelijke discipline op zich en geenszins een substituut voor godsdienst en andere vormen van zingeving.

Gedefinieerd als levensbeschouwing wordt filosofie dikwijls ook in de hoek geduwd van de *spiritualiteit* en kent ze als zodanig ook veel succes. De hang naar spiritualiteit begunstigt de belangstelling voor filosofie in onze samenleving, maar lijkt vreemd genoeg een omgekeerd evenredige appreciatie van de vakfilosoof te impliceren. Diegenen die diepzinnige gedachten ventileren of hun levensvisie niet alleen stiekem in een dagboek plegen te schrijven doch ook openbaar te berde durven brengen, worden al snel als 'filosofen' bestempeld. Het is kenmerkend voor de menselijke conditie dat mensen geconfronteerd worden met fundamentele vragen die het voorwerp kunnen zijn van filosofische reflectie. Niet iedereen is evenwel filosoof. *Filosofen* vandaag zijn in de eerste plaats experts en vakdeskundigen die een opleiding volgen van minstens vier jaar en door universiteiten worden gediplomeerd na een intense en diepgaande studie van de geschiedenis, de basisteksten, thema's en terminolo-

gie van de oudste en meest fundamentele wetenschap. Vanuit het perspectief dat elke mens bijna van nature een filosoof is, lijkt het niet zo vanzelfsprekend dat enkel licentiaten en masters in de wijsbegeerte met een aggregaat voor het secundair onderwijs aan de noodzakelijke voorwaarden voldoen om het vak filosofie te kunnen en te mogen onderwijzen. Toch zou deze onderwijsbevoegdheid voor het vak filosofie vanzelfsprekend moeten zijn, net zoals het vanzelfsprekend is dat niet iedereen die Nederlands spreekt een germanist is met de bevoegdheid om dat taalvak te onderwijzen. Het getuigt van een onderhuidse depreciatie van de filosofie wanneer gediplomeerden in de filosofie niet erkend worden als experts in een welbepaalde discipline.

Het ideaal van democratisch burgerschap roept nog een ander populair beeld van de filosofie op: filosoferen als leerschool voor *kritisch denken*. In dit perspectief wordt vaak voorgesteld om filosofie op de middelbare school als een vakoverschrijdende activiteit te beschouwen die jongeren ertoe moet aanzetten kritisch om te springen met de kennis die in andere vakken en elders wordt opgedaan. Deze benadering ligt ook aan de basis van het reeds vernoemde *voorstel van resolutie* van het Vlaams Parlement betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen. Filosofie is echter niet te herleiden tot louter een kritische instelling. Men kan zich trouwens afvragen of de andere vakken in het middelbaar onderwijs – positief wetenschappelijke vakken, taalvakken, mens- en maatschappijvakken – dan geen kritisch-reflexieve houding zouden veronderstellen.

Wij verdedigen de stelling dat filosofie in de eerste plaats een *autonome discipline* is (zoals alle positieve wetenschappen, taalkunde, theologie, enz.) met *eigen themata*, *eigen teksten* en een *eigen geschiedenis*. Filosofie op de middelbare school is dus primair geen vakoverschrijdende activiteit ter bevordering van kritisch-reflexief denken, ofschoon ze dat natuurlijk in de tweede plaats ook is.

Waarom is filosofie een autonome discipline? Filosofie valt niet te reduceren tot een methode van kritisch denken, noch tot een levensbeschouwing, laat staan tot een verzameling spirituele levenswijsheden. Filosofie als (eerste) wetenschap in de westerse beschaving is als dusdanig een autonome discipline naast de exacte, humane en andere wetenschappen die tegelijk ook reflecteert over deze wetenschappen. Filosofie is niet alleen het fundament van de exacte en humane wetenschappen, maar ze moet zich in onmiddellijke aansluiting daarop ook profileren als een reflectie op het wetenschappelijke project zoals zich dat sinds de 17^{de} eeuw ontwikkeld heeft. De westerse beschaving kent één cruciaal breukmoment: de ‘copernicaanse revolutie’ die zich in de 16^{de}-17^{de} eeuw voltrok met het heliocentrische wereldbeeld van Nicolaus Copernicus en het werk van Isaac Newton over de universele gravitatiekracht. Het behoort ons inziens tot de kerntaak van de westerse wijsbegeerte om de consequenties van de copernicaanse revolutie te peilen en te onderrichten. De mechanisering van de materie, de recente mechanisering van de geest en correlatief daarmee de secularisering van de westerse samenleving, evenals de gevolgen hiervan op technologisch, ethisch en politiek vlak hebben een niet te overschatten impact op het impli-

ciete mens- en wereldbeeld dat het westerse leven vandaag beheerst. Het is de taak van de filosofie om het mens- en wereldbeeld te expliciteren en in verband te brengen met het 'grote westerse project van rationeel onderzoek' dat ingeluid werd door de presocratici. Om te begrijpen wat de copernicaanse wending voor ons vandaag betekent, zal men dus ook moeten teruggaan naar het mens- en wereldbeeld vóór deze revolutie. Deze terugkeer naar de oorsprong van de filosofie – de rationele, radicaal kritische geestesgesteldheid – is bovendien essentieel voor het identiteitsbesef van de filosofie in contrast met godsdienst, mythe, ideologie en *common sense*.¹¹

Filosofie als (eerste) wetenschap is een autonome discipline met een eigen geschiedenis, eigen themata en eigen teksten met een typische, vaak technische woordenschat. Uit deze hoofdpremisse over de eigen aard van de filosofie volgt dwingend dat *filosofieonderwijs (idealiter) de organisatie van een afzonderlijk en zelfstandig vak vereist in het curriculum*, naast andere autonome vakken zoals wiskunde, Nederlands, Frans, etc. Bovendien concluderen wij op basis van een beargumenteerd onderwijsconcept – filosofie is in cultureel-humaan opzicht onontbeerlijk – dat het wijsgerige onderricht (*idealiter*) moet gebeuren aan de hand van een *apart plichtvak*, tenminste in de derde graad van het algemeen secundair onderwijs. Hierna zullen wij concreet de contouren schetsen van een dergelijk apart plichtvak filosofie.

Argumentatie vanuit pedagogische visie op filosofieonderwijs

Wat is de finaliteit van een opleidingsonderdeel filosofie in het middelbaar onderwijs en wat is de betekenis ervan in het curriculum? Wij verdedigen dat filosofieonderwijs als essentieel onderdeel van een cultureel-humane vorming in de eerste plaats moet introduceren in een discipline. Dit sluit uit dat filosofieonderwijs primair gericht zou zijn op het integreren van andere kenniselementen, of op het aanleren van een kritische attitude, of op het zin geven aan levenservaringen. Al te vaak echter wordt in de verdediging van het filosofieonderwijs teruggegrepen naar één van deze secundaire bijproducten in plaats van naar de hoofddoelstelling ervan.

Zo argumenteerden Decorte en Vanheeswijck destijds voor een *integratievak* ter bevordering van een kritisch-reflexieve houding. Hoewel ze deze visie nuanceerden door ook op het belang van de geschiedenis van de filosofie te wijzen, sluiten we ons niet zonder meer aan bij hun opvatting. Kennis van de voornaamste terminologie, de basisproblemen en enkele sleutelteksten zijn een *conditio sine qua non* voor het filosofieonderwijs. Deze basiselementen dienen de leerlingen eerst te beheersen alvorens over te kunnen gaan tot creatief en kritisch filosoferen. De wederkerige relatie tussen filosofische traditie en kritische reflectie impliceert immers vooreerst dat kritische reflectie zonder integratie van de traditie *leeg* is en vervolgens ook dat traditie zonder kritische reflectie *blind* blijft. Het ontwikkelen van een kritische houding bij jongeren is echter niet de voornaamste en ook niet de exclusieve taak van een vak filosofie. Jongeren

zouden gedurende hun hele schoolloopbaan en in elk opleidingsonderdeel een kritische houding aangeleerd moeten krijgen. Wij denken dat het vak filosofie dus niet in de eerste plaats een overkoepelend integratievak moet zijn, maar een initiatie in de grondslagen van de westerse beschaving die jongeren stimuleert tot het articuleren van vooronderstellingen en het leggen van verbanden met andere vakken.

Naast de integratie van andere opleidingsonderdelen en disciplines wordt vaak ook het aansluiten bij *de leefwereld van jongeren* ingeroepen als argument ter bevordering van het filosofieonderwijs. Jongeren in de puberteit zouden vanaf ongeveer hun zestiende levensjaar bij uitstek gevoelig zijn voor de fundamentele levensvragen. Deze vaststelling zou een argument zijn voor de invulling van het opleidingsonderdeel filosofie als een 'vrije ruimte' waar jongeren levensvragen kunnen stellen en bespreken met elkaar. Het gevaar is nochtans dat de les filosofie op die manier verwordt tot een 'babbeluurtje'. Hierboven werd trouwens reeds gewezen op het belangrijke onderscheid tussen filosofie en levensbeschouwing. Ook het argument dat jongeren zelf vragende partij zijn om meer filosofie te krijgen is bezwaarlijk. Naast de voor de hand liggende bedenking of jongeren een goed beeld hebben van wat ze vragen, kan hetzelfde argument ook contraproductief zijn voor het filosofieonderwijs. Indien jongeren immers de interesse voor wijsbegeerte verliezen en de lessen filosofie beu worden, kan men op deze gronden evengoed de afschaffing van filosofie in het onderwijs bepleiten. Wij zijn ervan overtuigd dat jongeren kennis moeten nemen van de rijke, filosofische denktraditie waarvan ze erfgenamen zijn en die bepalend is voor de denkkaders die ze onbewust hanteren. Jongeren moeten ook de spellingsregels aanleren, terwijl hun persoonlijke interesse voor die materie buiten beschouwing wordt gelaten.

Het leerplan *Wijsgerige stromingen* dat tot voor kort in voege was in het katholieke onderwijsnet, blijkt nog steeds een mooie synthese te geven van het onderwijs- en filosofieconcept, alsmede het richtinggevende pedagogische concept die onze voorkeur genieten: "Het vak Wijsgerige Stromingen in het Secundair Onderwijs introduceert de leerlingen in de rijke cultuurtraditie van het westerse filosofische denken. Tegelijkertijd biedt het een filosofische vorming aan die leerlingen in staat stelt fundamenteel na te denken over de achtergrond van zowel hun levenservaringen als hun verworven kennis."¹² Indien onderwijs cultureel-humaan vormend wil zijn, dan moet het initiëren in de westerse beschaving. Een initiatie in onze beschaving kan onmogelijk voorbijgaan aan de meest drastische aardverschuiving binnen de cultuurwereld van het Avondland. Filosofieonderwijs moet zich dus noodzakelijkerwijze inlaten met de implicaties van de copernicaanse revolutie voor het mens- en wereldbeeld. Filosofie beoogt in de eerste plaats net die bewustwording van de grondslagen van 'de rijke cultuurtraditie van het westerse filosofische denken', en in de tweede plaats de vorming van een kritisch-reflexieve houding en van het vermogen om zelfstandig te denken. De realisatie van deze doelstellingen vooronderstelt echter het besef dat filosofie een autonome discipline is met eigen themata,

eigen teksten en een eigen geschiedenis in de westerse cultuur. Van de betekenis van de copernicaanse revolutie kan men zich pas bewust worden door een begrip van fundamentele themata in de filosofie en door een confrontatie met de grondteksten uit de geschiedenis van de filosofie. Goed filosofieonderwijs vereist dus een confrontatie met de specifieke inhoud van de filosofie zoals die door vooraanstaande denkers zijn geïntroduceerd en gearticuleerd. Enkel vanuit die thematische en historische achtergrond kan het vak filosofie het argumentatie- en oordeelsvermogen – de kritisch-reflexieve houding – van jongeren vormen.

Bij een (plicht)vak filosofie hoort een leerplan. Hoewel het hier niet de plaats is om een nieuw leerplan voor te stellen, willen we alvast enkele noodzakelijke elementen aanbrenge. Een leerplan filosofie is idealiter een raamplan dat bakens uitzet, maar tegelijk voldoende opening garandeert voor de creativiteit en de eigenheid van de leerkracht. Omdat filosofie geen geschiedenisvak is, primeert de *thematische* op de historische (en tekstuele) component. De thematische aanpak blijkt didactisch ook de meest geschikte te zijn. Filosoferen is uiteraard een *historisch geïnformeerd* denken, ofschoon, nogmaals, filosofieonderricht in geen geval herleid mag worden tot de geschiedenis van de filosofie. De essentiële thema's moeten aansluiten bij de studie van de reeds aangehaalde, diepgaande invloed van de copernicaanse revolutie op de westerse beschaving: de mechanisering van de materie en de geest, evenals de secularisering van het moderne Westen. In dit licht dienen thema's geselecteerd te worden uit de verschillende, centrale domeinen van de filosofie. We geven enkele voorbeelden per deelgebied (vanzelfsprekend zijn deze voorbeeldthema's niet uitputtend, maar slechts indicatief bedoeld):

- logica en taal filosofie – (drog)redeneringen, waarheid, betekenis en verwijzing;
- epistemologie en wetenschapsfilosofie – a priori kennis (bijvoorbeeld wiskundige), a posteriori kennis (bijvoorbeeld perceptuele), wetenschappelijke kennis;
- metafysica/ontologie en antropologie – bestaan van getallen, Godsbestaan, universalia, persoons- en objectidentiteit, vrije wil, geest-lichaam;
- moraal filosofie – deontologie (plicht), consequentialisme (nut), deugdenleer, waarden;
- sociale en politieke filosofie – rationele keuze- en speltheorie, rechtvaardigheid, liberale democratie, (burger)rechten.

Begrijpen betekent contrasteren en vergelijken. Als noodzakelijke voorwaarde voor een goed begrip van het mechanistische, newtoniaanse wereldbeeld is een initiële vertrouwdheid met het teleologische, aristotelische wereldbeeld geen overbodige luxe. Een eerste kennismaking met Plato, Aristoteles, Augustinus en Thomas van Aquino – de eerste 'Nobelprijswinnaars' filosofie – dringt zich op. Thema's zoals de platonische ideeënwereld, het aristotelische onderscheid tussen vorm/act en materie/potentie, de augustijns-thomistische en middeleeuwse synthese tussen Gods-, mens- en wereldbeeld, alsook het uiteenvallen ervan

door toedoen van de copernicaanse revolutie, mogen niet op het programma ontbreken. Het systematisch behandelen van de pre- en postcopernicaanse thema's zou historisch verdiept kunnen worden door het lezen en interpreteren van (fragmenten uit) teksten (in Nederlandse vertaling) van prominente filosofen uit de geschiedenis van de filosofie. Naast de juist genoemde klassieken, denken we hier in de eerste plaats aan Descartes, Hume, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Mill, Darwin, Freud, Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Russell, Wittgenstein, de logisch positivisten, Foucault, Derrida, Quine en Davidson.

Er zal ongetwijfeld aangemerkt worden dat het accent op de *westerse* culturele en wetenschappelijke traditie etnocentrisch, chauvinistisch en zelfs pedant is. Het is echter onzinnig, denken wij, om westerse, professionele filosofen te laten lesgeven over tradities waarin ze zelf niet gespecialiseerd zijn, aan jongeren die nog geen reflexief besef hebben van de rijke westerse culturele en filosofische achtergrond die hen in zekere zin meer vertrouwd is. Het gebrek aan een degelijke vorming in de eigen, filosofische cultuursfeer is trouwens de voornaamste reden waarom vaagheid, subjectivisme en onbehouwenheid troef zijn op het vlak van levensbeschouwing. In die zin kan filosofische reflectie een propedeuse bieden voor de levensbeschouwelijke vakken. Anders blijven interlevensbeschouwelijke dialoog en pluralisme illusies en is er geen sprake van een confrontatie tussen verschillende identiteiten. Filosofie in het algemeen secundair onderwijs reikt verder dan haar funderingsfunctie binnen de reflectievakken. De zin van de filosofie als apart plichtvak situeert zich ook in het bredere perspectief dat wordt geopend op democratisch burgerschap en de eigen cultureel-humane identiteit.

Misschien zal men ook tegenwerpen dat filosofie als (eerste) wetenschap in een verplicht vak met het geschetste leerplan *te moeilijk* of *te saai* is voor leerlingen van het middelbaar. Als repliek verwijzen wij niet alleen naar de ons omringende landen waar leeftijdsgenoten met succes het vak filosofie volgen, maar ook op het feit dat filosofie niet moeilijker of gemakkelijker is dan wiskunde, talen of andere opleidingsonderdelen. Op de vraag of filosofie (te) saai is, antwoorden we met een tegenvraag: is wiskunde of taalonderwijs saai? Voor sommige leerlingen wel, voor anderen niet. De vraag of filosofie, wiskunde, talen leuk zijn, doet er niet toe in het perspectief van cultureel-humane vorming. Vorming impliceert discipline en brengt onvermijdelijk het uitstel van onmiddellijk genot met zich mee. Het mag natuurlijk prettig zijn, want intrinsieke motivatie is het leukste wat er bestaat in het leven. Maar men moet geen aversie hebben of kweken voor filosofie of andere disciplines omdat die (in het begin) veeleisend zouden zijn.

Men zal zich daarenboven afvragen wanneer het verplicht vak filosofie dan wel zou moeten geprogrammeerd worden in het reeds overvolle *lesrooster* van het secundair onderwijs. Verschillende onderwijsconcepties, uiteenlopende pedagogische doelstellingen en tegenstrijdige belangen maken dit punt tot een bijzonder netelige kwestie. Rekening houdend met het door ons geprefereerde cultureel-humane onderwijsconcept en het belang van een initiatie in de westerse,

filosofische cultuursfeer, is wijsbegeerte onmisbaar en moeten er overeenkomstig lesuren beschikbaar gemaakt worden in een volwaardig programma voor het middelbaar. We twijfelen helemaal niet aan het belang van wiskunde, talen of andere opleidingsonderdelen. We stellen evenwel vragen bij het *aantal* uren die *noodzakelijk* zijn om de bestaande vakken te onderwijzen. In het licht van het huidige, pedagogische klimaat met zijn klemtoon op begeleide zelfstudie vinden we het niet alleen mogelijk, maar ook verantwoordbaar om ten koste van het totaal aantal uren toegemeten aan de bestaande vakken een uur of twee beschikbaar te stellen voor het onmisbare plichtvak filosofie.

De realiteit

Diverse factoren in de realiteit compliceren de praktische implementatie van wijsbegeerte als apart plichtvak in het middelbaar onderwijs. Deze remmende factoren beklemtonen in onze ogen slechts bijzaken, of promoten alleen maar ondergeschikte filosofieopvattingen en/of onderwijsmodellen, waardoor de hoofdzaak – gedisciplineerd filosofieonderwijs in de cultureel-humane traditie – uit het oog wordt verloren. De realisatie van het door ons verdedigde ideaal wordt daardoor aanzienlijk bemoeilijkt. In deze slotparagraaf overlopen we de voornaamste moeilijkheden voor deze realisatie en formuleren we concrete voorstellen om ze te overwinnen, of ten minste om tot een compromis te komen.

- 1) Onze stelling luidt dat een verplicht vak filosofie uitermate wenselijk, zoniet noodzakelijk is in het secundair onderwijs. Wij denken daarbij in eerste instantie aan het ASO en KSO. Het is niet onmiddellijk duidelijk en tevens een punt van discussie of filosofie (onderwijs) ook 'nuttig' of zinvol kan zijn in het TSO en BSO. Over de kwestie of in deze laatste twee vormen van secundair onderwijs wijsbegeerte als vak waarin de themata, teksten en geschiedenis van de eerste wetenschap worden bestudeerd mogelijk, wenselijk of noodzakelijk is, willen we ons hier niet uitspreken. Zelfs binnen het ASO en KSO noopt 'pedagogisch realisme' ertoe ons te schikken naar de hedendaagse situatie. Aanvankelijk was het ASO (en KSO) gericht op een algemene vorming met aandacht voor de mens in al zijn aspecten. Die ambitie wordt weerspiegeld in de benaming *humaniora*. De laatste decennia krijgen de cultureel-humane vakken evenwel minder aandacht ten voordele van 'meer prestigieuze' opleidingsonderdelen zoals wiskunde en wetenschappen. De vraag of een vak filosofie wel op zijn plaats is in het ASO vereist een fundamentele reflectie over de functie en de toekomst van het ASO. Welke leerlingen verwacht men in een ASO? Wat verwachten de leerlingen (en hun ouders) zelf van hun opleiding? Wordt het ASO verder afgezwakt tot een gespecialiseerde, praktijkgerichte, 'technische' richting of blijven we streven naar het ideaal van een opvoeding tot *humanitas*?
- 2) In het verzuilde onderwijssysteem bestaat er veel weerstand tegen de invoering van een verplicht vak filosofie. Voor zover wijsbegeerte een kritische

- reflectie biedt op het westerse mechaniseringsproject – in het bijzonder op het secularisatieproces – deelt ze voor een groot stuk haar onderzoeksvoorwerp met godsdienst en niet-confessionele zedenleer. Wijsbegeerte is echter geen exclusief levensbeschouwelijk project. Filosofie als (eerste) wetenschap vormt geen bedreiging voor katholieke godsdienst en neemt niet de plaats in van humanistische zedenleer. Wel kan filosofie een bondgenoot zijn in de strijd tegen de ‘vertechnisering’ van het middelbaar onderwijs. Filosofie, godsdienst of niet-confessionele zedenleer dienen naar onze mening *complementair* opgevat te worden en niet concurrentieel, zoals de hardnekkige en dominante interpretatie het nog steeds wil.
- 3) In het vernieuwde, pedagogische klimaat van het afgelopen decennium heeft de Vlaamse overheid het accent gelegd op ‘leren leren’, begeleide zelfstudie, alsmede vakoverschrijdende projecten en eindtermen. Binnen deze tendens heeft het katholieke onderwijsnet de *Vrije ruimte* gecreëerd. Vele scholen grijpen de *Vrije ruimte* aan om het profiel van de onderscheiden studierichtingen met een vak (bijvoorbeeld fysica) te versterken. Andere scholen benutten de geboden ruimte conform de initiële bedoeling voor een vakoverschrijdend project waarbij bijvoorbeeld de positieve wetenschappen gecombineerd worden met een humaan vak (geschiedenis, esthetica, talen). In sommige scholen tenslotte wordt de *Vrije ruimte* ingevuld met *Wijsgerige stromingen of Filosofie* als langlopend project (twee jaar na elkaar in de derde graad) of in een verkorte (seminarie)vorm.¹³ Vanuit ons ideaal zouden we hier willen voorstellen om deze reeds bestaande ‘vrije ruimte’ in het lesrooster homogeen op te vullen in alle scholen met ‘noodzakelijke’ lestijden filosofie om alle leerlingen de kans te geven zich te initiëren in de westerse, filosofische traditie.
 - 4) Gesteund door het *voorstel van resolutie* van het Vlaams parlement stimuleert *Vefo* de vorming van bekwame, ‘filosofische’ gespreksleiders in de niet-filosofische lerarenopleidingen, zodat filosofie aan bod zou kunnen komen in de reeds bestaande vakken. Rekening houdend met wat praktisch haalbaar is, gegeven de maatschappelijke trend om filosofie te onttrekken aan de vakstructuur, is *Vefo* een verdienstelijk initiatief. Veelal integreren leerkrachten Nederlands, godsdienst, geschiedenis, klassieke talen en ook die van positief wetenschappelijke vakken filosofische reflectie in hun lessen. Hoewel deze aandacht voor filosofie lovenswaardig is, willen we benadrukken dat voor de kwaliteitsvolle integratie van filosofie in andere vakken een bepaalde expertise vereist is. Daarom dienen volgens ons licentiaten en masters die hun lessen filosofisch willen verrijken, gestimuleerd te worden om een bijkomende, filosofische opleiding te volgen. Men zou als minimale voorwaarde bijvoorbeeld een opleiding naar het model van de *Filosofische Academie* kunnen vereisen.¹⁴
 - 5) Wij pleiten er echter voor om *niet uitsluitend* pragmatisch te blijven, maar om zich tegelijk te laten motiveren door het ideaal van een ‘geïnstitutionaliseerd’ filosofieonderwijs. Wij begrijpen dat sommige verdedigers van het filosofieonderwijs het verstandiger vinden om het pleidooi voor een apart

plichtvak filosofie af te zwakken tot een pleidooi voor filosofische reflectie in het reeds bestaande vakkenpakket. Ze rekenen erop dat de weerstand tegen een vak filosofie zal afnemen naarmate de aanwezigheid van filosofische reflectie in het onderwijs algemeen aanvaard wordt. Ook deze strategie lijkt ons echter een remmende factor te zijn voor de appreciatie en implementatie van degelijk filosofieonderwijs. Waarom zou een school immers ruimte maken voor een apart vak filosofie of gediplomeerde filosofen aanwerven, wanneer filosofie een 'praktijk' blijkt te zijn die zich gemakkelijk laat inpassen in elk ander vak? Wie de filosofie als discipline genegen is en haar graag op een kwaliteitsvolle manier ingevoerd ziet worden in het onderwijs, kan maar beter vasthouden aan het ideaal van een plichtvak filosofie gedoceerd door gediplomeerde filosofen.

- 6) In deze bijdrage richtten wij ons op een ideaal vanuit een specifieke visie op onderwijs en filosofie. Opvattingen die het 'socratisch gesprek' beschouwen als de kwintessens van het filosofisch onderzoek, of het 'filosoferen met kinderen' als kernactiviteit van de didactische implementatie van filosofie, zijn het resultaat van een herleiding van het filosofieonderwijs tot het aanleren van een kritische houding. Door de klemtoon te leggen op dergelijke onderwijspraktijken ontstaat er dan ook een vertekend beeld van wat filosofie eigenlijk is. Wij sluiten echter niet uit dat filosofie ook op andere manieren dan als verplicht vak in (tenminste) de derde graad van het ASO/KSO zinvol kan zijn in het onderwijs. Zo zijn wij beslist *niet bij voorbaat* tegen filosoferen met kinderen.¹⁵ Filosoferen met kinderen is aan de orde van de dag. Zelfs filosoferen met jongeren op de middelbare school wordt hiernaar gemodelleerd. Maar filosoferen met kinderen moet in onze ogen duidelijk onderscheiden blijven van filosofie als plichtvak op de middelbare school. De zinvolheid van het filosoferen met kinderen op de lagere school vormt het voorwerp van een afzonderlijke discussie die ongetwijfeld ook gestuurd wordt door de reeds aangehaalde parameters (onderwijsconcept, filosofieopvatting, en pedagogische doelstelling), maar die van in het begin anders gevoerd moet worden.

Besluit

In deze bijdrage hebben we ons geconcentreerd op het ideaal om filosofieonderwijs in de Vlaamse middelbare school te organiseren als een apart plichtvak. We gaven niet alleen argumenten ter ondersteuning van de mogelijke, maar ook van de noodzakelijke, toekomstige implementatie van dit ideaal (zie: Het ideaal, pag. 17). Vanuit de premissen dat i) opvoeding en onderwijs cultureel-humaan vormend moeten zijn, ii) filosofie een autonome discipline is die structuur geeft aan en reflecteert over (de grondslagen van) het grote westerse project van rationeel onderzoek en iii) filosofieonderwijs moet introduceren in de rijke traditie van het westerse filosofische denken, concludeerden we dat het inrichten van een plichtvak filosofie in de middelbare school onontbeerlijk is. In de dagdagelijkse werkelijkheid dwingt de praktijk helaas tot compromissen en het

bedenken van alternatieve, zinvolle invullingen van filosofieonderwijs (zie: De realiteit, pag. 24). Louter pragmatische overwegingen en strategieën mogen de ambitie om het ideaal van geïnstitutionaliseerd filosofieonderwijs te realiseren echter niet fnuiken. In de hoop dat er ooit tussen droom en daad geen wetten of praktische bezwaren meer in de weg zullen staan, blijven wij ijveren voor de structurele invoering van een onafhankelijk en zelfstandig vak filosofie in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen.¹⁶

Noten

- 1 Met middelbare scholen bedoelen we hier het algemeen secundair onderwijs (ASO). Ons artikel betreft mutatis mutandis ook het kunstsecundair onderwijs (KSO), maar *niet* het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroepssecundair onderwijs (BSO). Zie punt 1 op pag. 24 voor verdere commentaar hierop.
- 2 Jos Decorte en Guido Vanheeswijck, "Filosofie in het middelbaar onderwijs. Negen stellingen", *Streven* 58 (november 1991), pp. 145-50. Zie ook de opiniebijdrage "Een kans voor filosofieonderwijs, ook in Vlaanderen?", *De Standaard*, 13 juni 2000.
- 3 Zie <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2001-2002/g1138-3.pdf>
- 4 Zie http://www.vrijzinnighumanisme.be/5_radio-tv/513_radio060508.htm: "<Frank Vandenbroucke> Het is geen gemakkelijke vraag. Omdat ik ervan uitga dat wij als overheid de leerkrachten niet bij het handje moeten houden. Wij gaan er eigenlijk best vanuit dat leerkrachten mensen zijn die om te beginnen een dosis vakkennis hebben en een dosis stielkennis. Over hoe je dat moet doen om kennis over te brengen aan leerlingen, maar ook om leerlingen te leren leren. En ik vind dus niet dat wij de leerkrachten daar bij het handje moeten houden, maar we zouden wel meer dan vroeger moeten een ingesteldheid hebben in onze scholen waarbij het erom gaat van leerlingen te leren leren eerder dan zo maar voorgekauwde kennis over te dragen. En leren leren vereist wel een beetje meer filosofische ingesteldheid soms dan het louter overdragen en herhalen van bestaande kennis."
- 5 Zie *Werken in de Vrije ruimte. Inspiratiemap*, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Brussel, Guimardstraat (schooljaar 2003-2004), Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2004.
- 6 Zie bijvoorbeeld de *viaDelta filosofie. Leren filosoferen* basisboeken (SMD, 1998; 2000) en *Het oog in de storm. Wegwijs in de filosofie* handboeken (Boom, 2007).
- 7 Zie opnieuw http://www.vrijzinnighumanisme.be/5_radio-tv/513_radio060508.htm: "<Frank Vandenbroucke> Ik denk niet dat het nodig is dat we een apart vak filosofie invoeren in het onderwijs. Omdat je eigenlijk een filosofische ingesteldheid nodig hebt voor heel veel vakken. Met een filosofische ingesteldheid bedoel ik, een ingesteldheid waarbij je kennis probeert scherp te stellen op een manier die ook kritisch is voor jezelf. Niet zomaar uitgaan van clichés, durven gebaande paden verlaten, open staan voor argumenten van andere mensen, openstaan ook voor de feiten. Dat is een filosofische ingesteldheid wat mij betreft. En ik denk dat je dat nodig hebt in heel wat vakken. Eigenlijk heb je dat vanaf het eerste uur tot het laatste uur nodig op een school."
- 8 Zie, onder meer, Richard S. Peters, *Ethics and Education*, London, George Allen & Unwin Ltd, 1966, deel 1 en Peters, *Education and the Education of Teachers*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977, deel 1.
- 9 De rechtvaardiging van dit cultureel-humane of 'liberale' opvoedingsideaal berust volgens Peters uiteindelijk op de intrinsieke waarde van rationaliteit en waarheid in de westerse beschaving: "Education, properly understood, is the attempt to actualize the ideal implicit in Socrates' saying that the unexamined life is not worth living." (Peters, *Education and the Education of Teachers*, p. 112).

- 10 Decorte en Vanheeswijck, "Filosofie in het middelbaar onderwijs", p. 146.
- 11 De copernicaanse revolutie is de centrale omwenteling *binnen* het grote westerse project van rationeel onderzoek. Het beroep op de rationaliteit (*logos* of *ratio*) is de factor die diverse facetten uit de Grieks-Romeinse cultuur en het christendom integreert in één 'monocultureel' project. Diezelfde rationaliteit is de rode draad doorheen de pre- en postcopernicaanse periodes van de westerse beschaving.
- 12 Zie *Wijsgerige Stromingen. Derde graad ASO-KSO. Leerplan secundair onderwijs*, Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Brussel, Guimardstraat (december 1992), p. 4 (sectie 2.1 Algemene doelstellingen).
- 13 Zie Geert Van Coillie, "Vrije ruimte voor hart en geest. Geen humaniora zonder wijsbegeerte", *Tertio* 173 (4 juni 2003), p. 12.
- 14 De *Filosofische Academie* kan gevolgd worden aan het *Hoger Instituut voor Wijsbegeerte* van de *KU Leuven*; het behelst een kennismakingspakket van 6 opleidingsonderdelen (30 studiepunten) waarvoor een certificaat wordt uitgereikt.
- 15 Voor discussie, zie bijvoorbeeld Jean Paul Van Bendegem en Carlos Steel, "Filosoferen met kinderen", *Wijsgerig perspectief* 38 (1997/98), pp. 138-143.
- 16 Met dank aan dr. Geert Van Coillie, lector Academische Lerarenopleiding Wijsbegeerte van de Katholieke Universiteit Leuven en dhr. Kris Pouseele, directeur Klein Seminarie Roeselare. We danken ook de beoordelaars van *Pedagogiek* voor hun constructieve opmerkingen bij de voorlaatste versie van dit artikel.