

Het UNESCO-programma:

Filosofie en democratie in de wereld en in Vlaanderen ?

WILLY POPPELMONDE

Kan het onderwijs in de filosofie een toonaangevende rol spelen in het aanreiken van de middelen om op lucide en geweldloze wijze te leren zoeken naar oplossingen voor de wereldwijde vraagstukken en wantoestanden van onze tijd? Zo ja, hoe?

Deze vragen staan centraal in het UNESCO-programma 'Filosofie en democratie in de wereld' met als voorlopig hoogtepunt de 'Verklaring van Parijs voor de filosofie'. De ondertekenaars van deze Verklaring, waaronder Belgisch Nobelprijswinnaar scheikunde Ilya Prigogine, antwoorden alvast ondubbelzinnig positief. Zo ook UNESCO's directeur-generaal Federico Mayor: *de bijdrage van de filosofie is noodzakelijk geworden, zowel om ons heden beter te begrijpen als om de maatschappij van morgen te bouwen.*¹

Hoe dienen we dit te begrijpen? Nonsens? – of verdienen genoemde personen enig krediet en hun stellingen nader onderzoek? Daarover gaat dit artikel.

1. UNESCO en filosofie ?

Vanaf het begin heeft UNESCO de filosofie erkend als een essentieel onderdeel van haar missie. In 1950 besliste de Algemene Vergadering (resolutie nr. 4-1212) 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 en het onderwijs hierin te promoten (resolutie 3/3-3/1). Het huidige programma 'Filosofie en democratie in de wereld' werd opgestart ter

.....
¹Roger-Pol Droit (1995:5). Ook wat volgt over dit internationale UNESCO-programma is hierop gebaseerd. Ik heb, behoudens uitzonderingen, nagelaten steeds opnieuw te verwijzen.

ere van UNESCO's vijftigste verjaardag met een nieuwe wereldwijde bevraging, gevolgd door internationale studiedagen ter evaluatie. Sindsdien werden en worden diverse 'regionale' conferenties georganiseerd ('Filosofie en democratie in Azië', '- in Latijns Amerika', '- in Afrika', '- in Europa', '- in de Arabische wereld'), en regionale netwerken ter bevordering van *goed* filosofieonderwijs opgericht. Lokale initiatieven zoals 'Filosofie en democratie in Vlaanderen (Koningrijk België)' worden gesteund.

Reeds in 1942 werden tussen de onderwijsministers van de anti-fascistische krachten plannen gesmeed voor de oprichting van een instituut dat door morele en intellectuele actie zou bijdragen aan een wereld waarin fanatisme en misprijzen voor het democratisch ideaal en de menselijke waardigheid zouden uitgebannen zijn. Vandaag begint de Constitutie van de United Nations Education Science and Culture Organisation met de in 1945 gekozen woorden: "*That since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed*". Deze woorden, maar ook andere (bijvoorbeeld dat 'wantrouwen' de gemeenschappelijke oorzaak is van onbekendheid met elkaars levenswijze; dat 'het culturele' onmisbaar is voor de waardigheid van de mens; dat er een 'objectieve waarheid' bestaat; dat 'het geestelijke' niet volledig herleidbaar is tot economische condities) zijn geen eenvoudige vaststelling van feiten. Andere standpunten kunnen worden ingenomen. Wat moeten we hieruit afleiden? Niets minder dan de vaststelling dat aan UNESCO als instituut zélf, een *filosofische keuze* ten grondslag ligt. Artikel 1 van dezelfde Constitutie stelt (o.a.) dat UNESCO haar doelstellingen zal realiseren door het zoeken naar en aanmoedigen van onderwijsmethodes die het best geschikt zijn om de kinderen van de wereld voor te bereiden op de verantwoordelijkheden die Vrijheid met zich meebrengt. Oefening in filosofisch denken behoort daartoe.

2. Filosofie en democratie in de wereld

2.1. Motivering. Een School voor Vrijheid

Vele vraagstukken, evoluties, problemen en wantoestanden van onze tijd zijn dermate fundamenteel van aard en planetair van omvang geworden als nooit voorheen. De constructieve mogelijkheden, maar ook de destructieve bedreigingen, waren nooit groter. Omgang met of strijd tegen deze hedendaagse ontwikkelingen is, aldus Federico Mayor, *niet langer* realistisch zonder de bijdrage van de filosofie:

- ten eerste: niet zonder aandacht voor het ± 2600 jaar oude *wijsgerig wereldpatrimonium* en voor het verderzetten van dit soort *arbeid* (het 'academisch' niveau); het zou dwaasheid zijn deze uitzonderlijke reserve aan grondig uitgewerkte en doordachte *intellectuele gereedschappen* links te laten liggen; het is nog minder het moment het denken te laten inslapen; in de plaats van het huidige intellectuele routinewerk is nood aan nieuwe inzichten;
- ten tweede: nog minder zonder *algemeen verspreid en goed onderwijs in de filosofie*. Dit soort onderwijs is immers de best mogelijke leerschool voor het

oefenen van het eigen oordeelsvermogen, voor de confrontatie met de meest uiteenlopende argumenten, en voor het nadenken over de beste vorm van politieke en sociale organisatie. 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. Het bereidt eenieder voor op het nemen van zijn verantwoordelijkheid in het aangezicht van de grote hedendaagse uitdagingen, en is daarom *'een School voor Vrijheid'*. Bovendien leidt de beoefening van de filosofie tot de ontdekking van het universele. Zij verruimt de geest en stimuleert tot het inzicht hoezeer de fundamentele vragen van het leven de mensen en de mensheid samenbrengen, eerder dan hen te scheiden.

Is dit een pleidooi voor filosofieonderwijs *als dienstmaagd* van de democratie? In geen geval. Hierover mag geen enkel misverstand ontstaan. De autonomie van de filosofie dient gevrijwaard. Zij mag aan geen enkel politiek regime of aan geen enkele ideologie of levensbeschouwing schatplichtig zijn, en nooit aarzelen alles aan 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: *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. Tot zover Federico Mayor's motivering van dit programma.

2.2. De wereldwijde enquête

2.2.1. Drie vragen vooraf

- 1 Zijn de *termen* 'filosofie' en 'democratie' wel geschikt voor systematische reflectie en onderzoek? Verwijzen ze niet te veel naar een door de eeuwen aangegroeid agglomeraat van heel uiteenlopende zowel theoretische definities, als emotieve gevoeligheden, als sociologische feitelijkheden? Roger-Pol Droit, de directeur van dit programma, deelt dit pessimisme niet. Doorheen de veelheid van filosofische scholen en tradities wijst hij (terecht) op: *de gemeenschappelijke begeerte zo goed mogelijk gebruik te maken van onze rationele/redelijke vermogens om de problemen en vraagstukken die zich stellen tengevolge ons bestaan als mens aan te pakken*². Zo ook met het begrip democratie. Gemeenschappelijk is hier: *de idee van een maatschappij waar de verdeling van macht, goederen, rechten en plichten georganiseerd wordt door onszelf, en waarbij we ons enkel onderwerpen aan wetten die we onszelf opgelegd hebben*. Is het gepretendeerde verband tussen deze beide begrippen geen zelfbegoocheling? Zijn er niet te veel voorbeelden van beroemde filosofen die de democratie

²"begeerte zo goed mogelijk" door mijzelf toegevoegd: het niet te snel tevreden zijn met bestaande antwoorden of paradigma's.

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? Dit is – op het eerste gezicht – juist. De geschiedenis van de filosofie (*van het zo goed mogelijk gebruik van de rede*) en de concrete socio-politieke geschiedenis lopen inderdaad niet in dezelfde pas. Maar als we dieper graven zullen we ontdekken dat zowel de filosofie als de democratie een essentiële relatie hebben met:

- *kritiek en de bekwaamheid tot zelfkritiek*: zie hoger;
- *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, ze 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*: beiden ontvangen hun kracht enkel van zichzelf, en zijn onderworpen aan geen ander gezag dan dit waarvan ze zelf de bron zijn, waarvoor ze zelf gekozen hebben.

Met andere woorden: de verwantschap zit ondergronds, is fundamenteel van aard, en sterker dan men op het eerste gezicht zou vermoeden. Een gemeenschappelijke consequentie is het verlies van *comfortabele zekerheden*.

- 3 Vanwaar de sprong naar het *internationale* niveau? Het is algemeen vergeten dat in het jaar van de Franse revolutie (op 11 februari 1789) ook de politieke idee geboren werd van door de overheid georganiseerd filosofieonderwijs met als doel de politieke en morele vorming van de burger. Dit onderwijs zou de *intellectuele middelen* kunnen aanreiken om maximaal gebruik te kunnen maken van de verworven vrijheid. Met deze noodzaak worden we nog steeds geconfronteerd, terwijl het mondiaal perspectief onvermijdelijk geworden is: de vraagstukken, wantoestanden en uitdagingen van onze tijd kunnen niet langer geïsoleerd aangepakt worden. Heeft ervaring ons echter niet geleerd voorzichtig te zijn? Installeren we onder het mom van de universele rede en de filosofie, van vrijheid en emancipatie, geen nieuwe, subtiele vorm van imperialisme of bevoogding? Hoe onderscheiden we tussen universaliteit en uniformiteit? En 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 hun identiteit uitmaken? Kortom: zijn hoger geschetste ideeën over filosofieonderwijs, ondanks de theoretische aantrekkelijkheid, eigenlijk wel universeel relevant? Of, hoe dient het gedefinieerd opdat het mondiaal kan bijdragen tot de beoogde doelstellingen? Wat moeten de leerinhouden, de didactische werkvormen en de hulpmiddelen zijn opdat het zijn aanspraken zou kunnen waarmaken? ...

2.2.2. Feiten en bevindingen

- 1 *Door de overheid of de gemeenschap georganiseerd filosofieonderwijs, onafhankelijk van elke school of confessie, open en pluralistisch, op dezelfde manier bestemd voor alle leerlingen, is nieuw, en wereldwijd in volle ontwikkeling.* Het is ten hoogste vijftig jaar oud, zeer zelden meer dan honderd. Eigenlijk betreft het verschijnsel vooral de laatste decennia. Bovendien blijkt een duidelijk verband met recente democratiseringsgolven: dictaturen verbieden of perverteren de filosofie. Verre van een overblijfsel van een ouderwetse ten dode opgeschreven traditie blijkt het een nieuwe, veelbelovende educatieve mogelijkheid, met de toekomst voor zich. 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. Sommigen experimenteren volop met filosoferen met kinderen.
- 2 Achter deze organisatie schuilt een steeds terugkerende centrale paradox: het organiseren van haar vrijheid. Eens een overheid dit soort filosofieonderwijs in handen neemt begint steeds opnieuw de verleiding naar onderricht in het officiële denken; de verleiding naar de instrumentalisering van het filosofieonderwijs. Vandaar dat de filosofie regelmatig botst met haar eigen institutionalisering. Vandaar ook de bijna natuurlijke verbondenheid met democratiseringsprocessen.
- 3 Niet iedereen deelt hogergeschetste opvattingen over de relatie tussen filosofie en democratie. Twee posities kunnen duidelijk onderscheiden worden. Volgens de eerste heeft filosofie geen enkel praktisch nut. Noch terwille van de algemene ontwikkeling van de student, noch terwille van de politieke vorming van de burger. Filosofie kan – hoe je het ook aanpakt – geen onderwijsmodel bieden om verantwoord te leren omgaan met vrijheid in een democratie, en hoort, als fundamenteel onderzoek, enkel thuis aan de universiteit. Volgens de tweede positie is een *goede* filosofische basisvorming voor iedereen een sleufelement in de vorming van kritische en tot oordelen bekwame burgers, en aldus een niet te vergeten onderdeel *voor de realisatie van het democratisch ideaal*. Ze kan jonge mensen *helpen en oefenen* in kritisch denken en handelen, ook tegenover de eigen overtuigingen; 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 kennis; in de bekwaamheid om met anderen een constructieve dialoog te voeren. Kortom: de stelling dat de uitbreiding van goed filosofieonderwijs ipso facto een verbetering van de democratie betekent. Aldus bekeken is de filosofie helemaal geen wereldvreemd specialisme, maar een zaak voor iedereen. Ze hoort daarom óók thuis op secundair en zelfs basisniveau. Zowel de vraag ernaar als de noodzakelijkheid ervan worden vaak en nadrukkelijk onderlijnd. Enkele voorbeelden:
 - uit Noorwegen: “Er bestaat een sterke interesse voor ethiek waarin dóór-gedacht wordt over de problemen van onze moderne maatschappij: distributieve rechtvaardigheid, beheersing van de technologie (genetische manipulatie) en milieuvraagstukken.” (Droit 1995:114);

- 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." (idem);
 - 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 éénnentwintigste eeuw is niet mogelijk zonder de filosofie." (idem:115);
- 4 De slechte faam en het vaak voorkomende gebrek aan *interesse* heeft zijn redenen. De meest genoemde zijn: *te schools, te abstract, slecht opgeleide leraren, te grote gebondenheid aan levensbeschouwelijke of ideologische tradities, de afwezigheid van onmiddellijke economische rendabiliteit*. Dit laatste 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 lijkt filosofie tot uitsterven gedoemd.
- 5 Als we, gegeven feit 4, ons aansluiten bij de tweede positie onder feit drie, wordt de belangrijkste vraag deze naar de aangewezen didactische vorm en inhoud van *goed* filosofieonderwijs. Hoe moet het niet?

Unaniem klinkt: *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.

Even unaniem luidt: *geen nieuwe catechismus*. Uit de overtuiging dat goed filosofieonderwijs de democratie kan versterken 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.

Een overgrote meerderheid beoordeelt het bestaande filosofieonderwijs als te abstract en te ver verwijderd van de alledaagse werkelijkheid, als *onaangepast* aan de problemen van vandaag. Maar hoe dient het zich dan aan te passen? Tegen het gebruik van nieuwe technische hulpmiddelen (computer) en reflectie over nieuwe onderwerpen (bewapeningswedloop, ontwikkelingssamenwerking, genetische manipulatie, milieuproblematiek) worden geen bezwaren geformuleerd, integendeel. Als echter onder *aanpassing* zou worden verstaan: functionaliteit ten opzichte van de heersende conjunctuur, conformiteit aan dominante normen, opinie en tijdsgeest, of impliciete adoptie van bepaalde paradigma's bij het behandelen van die nieuwe onderwerpen (zie hogere 'steeds terugkerende centrale

paradox'), is het antwoord opnieuw unaniem: *neen*. De roeping van bijvoorbeeld Socrates was niet zich aan te passen aan de sociologische realiteit van zijn tijd. Zijn roeping was eerder omgekeerd die realiteit aan te passen aan de ideeën van rechtvaardigheid en gelijkheid zoals verworven door het denken. 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.

- Tot slot mag het filosofieonderwijs zich ook niet laten verleiden tot populaire oppervlakkigheid, tot een soort commentaar bij het nieuws van de dag.
- 6 Hoe dan wel? Wat is goed filosofieonderwijs? Volgens Roger-Pol Droit profileert zich een duidelijke tendens. Een *goede, relevante, toegankelijke en ongebonden filosofische basisvorming voor alle wereldburgers* moet op de eerste plaats aandacht hebben voor filosofie als activiteit, als werkwoord; voor de *wijsgerige vaardigheden en attitudes*. Het wordt dan mogelijk aan politieke vorming te doen zonder specifieke politieke onderwerpen ter sprake te moeten brengen. Positieve politieke vorming door goed filosofieonderwijs gebeurt indirect. Dit heeft uiteraard te maken met de ondergrondse familiebanden tussen filosofie en democratie: *goed* filosofieonderwijs is op zich een authentieke democratische vorming. Leerlingen zullen – om te beginnen – exact mogen zeggen wat ze in gedachten hebben, geen van hun opmerkingen zal gecensureerd worden, 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 zullen ze leren dat rigoureuze argumentatie en groepsonderzoek, ook over onderwerpen uit hun eigen leefwereld, niets te maken heeft met minachting voor de ander. Filosofische '*kennis*' tenslotte (historische en hedendaagse voorbeelden en resultaten van de begeerte tot zo goed mogelijk gebruik van de rede) mag pas dan in functie hiervan meerwaarde toevoegen.

3 Filosofie en democratie in Vlaanderen?

3.1. De Verklaring van Parijs voor de filosofie

Voorlopig hoogtepunt van dit UNESCO-programma is ongetwijfeld de adoptie van de 'Verklaring van Parijs voor de Filosofie', door *alle* deelnemers aan de ter evaluatie van deze enquête georganiseerde studiedagen, komende uit alle delen van de wereld en behorende tot verschillende religieuze, levensbeschouwelijke en filosofische scholen of tradities. Doorheen deze veelkleurige verscheidenheid deelden de ondertekenaars hogergenoemde *begeerte zo goed mogelijk gebruik te maken van hun redelijke/rationele vermogens om de problemen en vraagstukken die zich stellen tengevolge ons bestaan als mens aan te pakken*.

Deze Verklaring³ stelt onder andere: “onderwijs in de filosofie dient ingevoerd waar het nog niet bestaat en expliciet ‘filosofie’ genoemd te worden”. De relevantie voor Vlaanderen is duidelijk. Vlaanderen bengelt inzake filosofieonderwijs helemaal aan de staart van het Europese peloton, en wordt momenteel, tengevolge hogerge-noemde democratiseringsgolf van de laatste decennia, zelfs voorbijgestoken door de landen van het voormalige oostblok. Nochtans is de vraag duidelijk aanwijsbaar⁴ en liggen – in het licht van de bevindingen van dit UNESCO-programma (hoger feit 5 en 6) – goede leerplannen klaar. Vlaanderen zou, mits een weloverwogen aanpak, zijn achterstand in een voorsprong kunnen ombuigen. Sinds 6 juni 1997 loopt daarom het UNESCO-project ‘Filosofie en democratie in Vlaanderen’. Als eerste stap is aan zoveel mogelijk relevante personen uit onderwijs, politiek, maatschappelijk middenveld en nieuwe maatschappelijke bewegingen gevraagd tegenover de Verklaring van Parijs een standpunt in te nemen. De concrete vraagstelling was: *Kunt u haar onderschrijven? Indien neen, waarom niet? Indien ja, wat zult of kunt u concreet doen?*

De respons op deze vraag is veelbelovend, toch worden belangrijke bezwaren geformuleerd⁵:

- Geen verdere versnippering van het onderwijsaanbod. Filosofie dient als een soort ‘onderstroom’ doorheen alle vakken te lopen. Bovendien, zo wordt vaak gezegd, gebeurt dit al;
- Geen onderwijs dat niet wortelt in het door de ouders vrij gekozen levensbeschouwelijk perspectief;

.....
³ Roger-Pol Droit (1995:13-14); vertaling in: Willy Poppelmonde (1998:12)

⁴ Voorbeeld 1: Mark Elchardus (1994), *Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting*. Ondermeer de pagina’s 82-84, 93-96, 104-105, 148-149, 150 en 152 laten zich lezen als een pleidooi voor de onmiddellijke invoering van goed filosofie-onderwijs. P. 148 wordt gewezen op nieuwe vormingsbehoeften rond thema’s als burgerschap, politieke vorming, multi-etnische samenleving. “Het gaat daarbij telkens om de vraag naar kennis over en inzicht in de complexe relaties tussen individuele gedragsmotivaties, in de cultuur verankerde denkwijzen en waarden, maatschappelijke instellingen en sociaal-economische ontwikkelingen. Aan de jongeren moeten, als onderdeel van hun basisvorming (...) de competenties worden aangereikt waarmee zij culturele, institutionele, identitaire, politieke, en sociaal-economische ontwikkelingen, in hun samenhang leren waarnemen, analyseren en interpreteren.”. P. 150 wordt ondubbelzinnig gesteld dat inzichten uit de epistemologie en de wetenschapsfilosofie tijdens de schoolloopbaan moeten worden meegegeven. Het betreft vooral het gemaakte, geconstrueerde karakter van kennis en de rol van mensen (groepen, instituties, individuen) daarbij.

Voorbeeld 2. op het colloquium ‘Uitdagingen voor een toekomstgerichte Derde Wereldebeweging’ (27/1/96) kon wat volgt worden genoteerd: te weinig inzicht in de wereld rondom ons; onvoldoende aandacht voor fundamentele analyse en vraagstelling; nood aan niet-ideologische debatcultuur; te weinig aandacht voor goede definities: ‘ontwikkeling’, ‘democratie’, ‘kapitalisme’, ‘rechtvaardigheid’, wat is dat juist? Waarover hebben we het eigenlijk?

Voorbeeld 3: E. De Corte e.a. (1994-95: 272-273): “Uit gezaghebbende onderwijsdocumenten (zowel nationale als internationale) kunnen we afleiden dat het secundair onderwijs tot taak heeft zoveel mogelijk een algemeen vormende basis te bieden”. Dit wordt des te belangrijker naarmate de maatschappij complexer wordt. Hierdoor worden steeds meer eisen gesteld “aan het verantwoord (ethisch) kunnen denken en handelen van de hedendaagse mens.” Het secundair onderwijs moet voor zichzelf “een vrijplaats creëren” waarin op “een onbevangen wijze alle aspecten van de samenleving en van de cultuur aan een eerlijke vraagstelling kunnen worden onderworpen.” Besluit: driemaal een pleidooi voor die menselijke intellectuele activiteiten die men zowat tweeduizendzeshonderd jaar geleden is beginnen aanduiden met het negenletterwoord ‘filosofie’.

⁵ Willy Poppelmonde (1998). Wat volgt over dit lokale UNESCO-project is hierop gebaseerd. Ik heb, behoudens enkele uitzonderingen, nagelaten steeds opnieuw te verwijzen.

- Als derde afwijzing interpreteren we de desinteresse vanuit Derde Wereld-, milieu-, vredes- en mensenrechtenbeweging (uitzondering: Agalev). Idem vanuit de media;
- Vermeldenswaardig tenslotte is vaak scepsis. Soms wordt met een knipoog verwezen naar Marx' elfde these over Feuerbach.

Wat te denken van deze tegenwerpingen? Confrontatie ermee kan helpen de essentie van dit UNESCO-programma beter te begrijpen.

3.2. Verborgene premissen

Vanzelfsprekend dienen filosofische vaardigheden en attitudes geïntegreerd te worden in alle andere vakken. Ook de opstellers van de Verklaring van Parijs zelf zijn hier niet blind voor geweest als ze schrijven dat filosofie *niet slechts aangehecht* mag worden aan bestaande opleidingen. Vanzelfsprekend is het terecht dat men (verdere) versnippering afwijst. Toch blijft wat volgt gewoonweg onbeantwoord:

- Kan de doorsnee leerkracht dat zomaar – van nature? (Slechts tweemaal wordt toegevoegd dat dit impliceert dat in het pedagogisch hoger onderwijs de filosofie een ernstige plaats zou moeten krijgen.)
- Waarom geldt dit voor filosofie en niet voor vele andere disciplines? Waarom eigenlijk nog Nederlands als apart vak in de laatste jaren van het secundair onderwijs? Waarom geen godsdienstige leraren andere vakken (in het katholiek onderwijs) in plaats van een apart vak godsdienst?
- Kan je filosofische vaardigheden verwerven of is een filosofische basisvorming volledig *zonder* ruimte voor een grondige confrontatie met historische of hedendaagse resultaten van dit soort arbeid? Waarom geldt dit niet voor wiskunde (e.a. – zie hierboven) en wel voor filosofie?
- En als de efficiëntste (pedagogisch én organisatorisch) methode om een kritisch-filosofische ingesteldheid te *integreren* in *alle* vakken er nu eens juist zou in bestaan het te programmeren als apart vak (bv. in 3de graad SO) gegeven door een bekwame, daartoe opgeleide leraar, met als gevolg transfer – *via de leerlingen!* – naar die andere vakken?

Meer zelfs, wat als – omgekeerd – een *goede* filosofie cursus nu eens het best mogelijke antwoord zou zijn tegen die zo verguisde versnippering, wat de verdedigers van dit UNESCO-programma uitdrukkelijk stellen. Nog éénmaal Federico Mayor (zelf geen filosoof): *"In alle culturen"*, schrijft hij, *"stammen de oudste en degelijkste bronnen van interdisciplinariteit van de filosofen. Voor hen is het verwijderen van barrières rond kennisvelden, het vergelijken van verschillende theoretische benaderingen, het zo ver mogelijk verruimen van de intellectuele invalshoek, geen recente vereiste, maar de natuurlijke horizon van hun geestelijke queeste"* (Droit 1995:6). Met andere woorden: *goed* filosofieonderwijs als *'een zeer krachtig en polyvalent intellectueel werktuig ter integratie'* (Marokko, zie hoger). Ook de auteur van het reeds bestaande maar zowat nergens volwaardig geprogrammeerd filosofieleerplan van het gemeenschapsonderwijs wijst op de afrondende betekenis ervan door het reflecteren te bevorderen over de grondslagen, de eigen

aard en de onderlinge samenhang van de verschillende mens- en natuurwetenschappen, waardoor de cursus helpt 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 (Gemeenschapsonderwijs 1996: 3 (zie ook NVKSO 1992: 4)). Kortom, wat met filosofie als apart vak; ditmaal niet als de best mogelijke manier om filosofie zelf te integreren, maar als de best mogelijke manier om al de rest, vóór het afstuderen, tenminste *ergens* te integreren?

De tweede afwijzing is van een andere orde. We komen hierop terug.

Wat we als een derde afwijzing geïnterpreteerd hebben is het stilzwijgen vanuit o.a. Derde wereld-, milieu-, vredes- en mensenrechtenbeweging. Gezien UNESCO's motivering voor goed filosofieonderwijs, en gesteld dat het genoemde bewegingen ernst is met datgene waarvoor ze zich zeggen in te zetten, hadden we minstens enig *krediet* en nader onderzoek verwacht. Is hier de bekende 'wet van Parkinson' aan het werk? Hebben deze bewegingen zich een niche verworven waarin het oorspronkelijk doel – wantoestanden opheffen – vergleden is tot louter middel ter verantwoording van het bezig kunnen blijven met 'animatie', 'bewustmaking' en fondsenverwerving rond een vaag vijandbeeld? Is het doel middel geworden? Kortom: past hier het woord van Nietzsche: "*Velen zijn consequent met betrekking tot de éénmaal ingeslagen weg, weinigen met betrekking tot het doel*"? Dit zal wel meespelen, toch vermoeden we eerder hiernavolgend puntje 3.

Nogmaals, wat te denken? We vermoeden de volgende onuitgesproken premissen:

- *Angst voor Vrijheid*. In plaats van 'School voor Vrijheid'. Tegelijkertijd de belangrijkste reden dat filosofieonderwijs als omschreven onder feit nr. 1 tot op heden geen kansen gekregen heeft, in weerwil van ± 2600 jaar wijsgerige traditie;
- *Behoudsgezindheid*. Vanuit de overbevraging van het onderwijsveld en vanuit bescherming van historisch gegroeide verworvenheden;
- *Het niet ernstig nemen van filosofie*. Het begrip 'filosofie' roept bij de meeste Vlamingen heel uiteenlopende denkbeelden op, meestal ver verwijderd van het pedagogisch project waar dit UNESCO-programma voor staat.

Dit laatste is niet verwonderlijk en waarschijnlijk de belangrijkste oorzaak van vaak voorkomende negatieve vooringenomenheid. De meeste Vlamingen zijn nooit met filosofieonderwijs in aanraking geweest, de overigen meestal alleen met *slecht* filosofieonderwijs. Als je aan een willekeurige groep mensen (ook hogergeschoolden) vraagt waaraan ze denken bij 'filosofie' en 'filosofen' krijg je een heel uiteenlopend lijstje van antwoorden, zoals: doordenken, maar ook: fantaseren, kunnen relativiseren als mij iets overkomt, verbanden leggen, al wat mensen ooit gedacht hebben, van gedachten wisselen, bezig zijn met de vergankelijkheid en de zin van het leven, een eigen mening hebben, 'visieontwikkeling' (de 'filosofie' van een bedrijf), hetzelfde als ideologie en/of levensbeschouwing, etc.. Kortom: meestal een beeld van volslagen irrelevantie voor het maatschappelijk leven, en

tegelijktijd de opvatting dat een leraar die bij gelegenheid een sessie 'Jan Publiek' toelaat waar ieder wat losse meningen in het rond strooit, met zijn leerlingen aan het 'filosoferen' is. Laat ons daarom even terugkomen op zowel onze definitie, als op hogervermeld feit nr. 6: 'goed filosofieonderwijs'.

De resultaten die de *begeerte onze rationele vermogens zo goed mogelijk te gebruiken om de vraagstukken die zich stellen tengevolge ons bestaan als mens aan te pakken* doorheen de eeuwen heeft opgeleverd, vind je in ieder handboek over de geschiedenis van de filosofie. Te vaak werd en wordt filosofie(-onderwijs) hiertoe verengd: filosofie als product van een activiteit, niet als de activiteit zelf. Noodgedwongen typisch voor deze activiteit is de *open* vraagstelling: noch het *antwoord*, noch de *zoekmethode* ligt op voorhand vast. Zelfs de vraag wat het belangrijkste *thema* van onderzoek zou moeten zijn is onderwerp van filosofisch debat. Tijdgeest, cultuur, subcultuur en andere factoren spelen gelukkig een horizonbeperkende rol. Het feit dat filosofen het zelf onderling over al deze zaken niet eens geraken, hoeft geen voorwerp van misprijzen te zijn maar is juist deel van de moeilijke uitdaging, van ons bestaan als mens.

Wat heeft deze begeerte ons desondanks opgeleverd? Ik beperk mij tot twee voorbeelden. Eén: zo goed mogelijk gebruik van zijn rationele vermogens aangaande de vraagstukken die hem en zijn tijdgenoten bezighielden bracht Gallilei op het idee één en ander, in combinatie met mathematische modellen, gewoon te gaan proberen. De experimenteel-wetenschappelijke methode werd aldus in de 16-17de eeuw geboren uit de wijsbegeerte als een veelbelovende methode tot betrouwbare kennisverwerving en is stilaan, tengevolge van haar fenomenale succes, een eigen leven gaan leiden. Toch blijft de band met de filosofie bestaan. Niet alleen in ontologie en metafysica omdat in de wetenschap deelt kennis verworven wordt waar men niet of moeilijk omheen kan. Ook in de wetenschapsfilosofie waar de wetenschap – wat is dat eigenlijk: 'wetenschap', de 'wetenschappelijke methode', 'wetenschappelijke kennis'? – zelf op de onderzoekstafel gelegd wordt. Maar vooral in (sociale) ethiek: de verhouding tussen het wetenschappelijk-technologisch mogelijke en menselijke/maatschappelijke waarden (zie hiervoor o.a. Etienne Vermeersch (1998)). Anders geformuleerd: veel van die 'open' vragen zijn in de loop van de geschiedenis gesloten geworden (de onderdelen van de filosofie die wetenschap geworden zijn). Voor andere hebben we onze interesse verloren, of hebben we ingezien dat ze (met behulp van de rede) onoplosbaar zijn. Nog andere, vaak dezelfde, vinden we echter zo belangrijk dat we het niet kunnen laten te blijven zoeken naar hetzij een definitief, hetzij een doordacht persoonlijk of eigentijds antwoord. Ten slotte komen er, tengevolge vroeger gegeven antwoorden of gevonden methodes en de implicaties daarvan, nieuwe vragen bij. Bijvoorbeeld het ganse domein van de bio-ethiek en de milieuwetenschap. De vandaag gangbare kloof tussen wetenschap en filosofie is niet houdbaar en nog minder wenselijk. Twee: de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, die er gewoonweg niet zou 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, rechten van het kind, etc..

Het zou spijtig zijn (en wijsgerig slordig) dit UNESCO programma terzijde te schuiven op basis van een *karikatuur* ervan. De filosofie is niet zomaar de geïsoleerde, wereldvreemde discipline die zich bij voorkeur bezighoudt met het meest verafgelegene, hoewel ze meestal zo afgeschilderd wordt, door hen die niet houden van dit soort arbeid. Als derde voorbeeld zouden we kunnen verwijzen naar Ivan Illich's heel concrete filosofisch-kritische berekening van de gemiddelde maatschappelijke snelheid van het particulier autoverkeerssysteem (Illich 1975). De 'UNESCO-definitie' is een goede definitie. Filosofie is gewoon de meest brede vorm van rationaliteit waarover we beschikken, met inbegrip van de attitude het zoeken niet te snel mee te worden. Degelijk filosofieonderwijs levert "geen geletterdheid die naast lezen, schrijven en rekenen staat, maar een 'diepe' geletterdheid die overal bruikbaar is" (ARGO 1996: 3). Een pluralistisch-multicultureel en democratisch politiek systeem zonder filosofie is als een vliegtuig zonder piloot.

Bovendien, en al evenzeer in tegenstelling met wat gewoonlijk gedacht wordt, is het heel typisch dat filosofen *niet* op hun eentje, in hun ivoren toren, met al die vragen bezig zijn, integendeel. Samen vormen zij rond bepaalde thema's (via persoonlijke contacten op congressen of individueel, via boeken of artikels (van doden en levenden), via Internet) kleinere of grotere *tijd- en wereldomspannende gemeenschappen van onderzoek*.

Welnu, goed filosofieonderwijs mag niet minder zijn dan het vormen van zulk een gedegen *gemeenschap van onderzoek* rond vraagstukken die zich opdringen aan de deelnemers vanwege hun bestaan als kleuter, kind, puber, adolescent, toekomstige burger met stemrecht, en die zij daardoor zelf boeiend genoeg vinden om bij stil te blijven staan. Wat een gewoon kringgesprek van filosofische arbeid onderscheidt is de mate waarin deze gemeenschap van onderzoek vorm krijgt. Het vraagt van de leerkracht kennis (bijvoorbeeld van die tijd- en wereldomspannende gemeenschap van onderzoek) en vaardigheden waarvoor momenteel in de lerarenopleiding géén aandacht bestaat. Vanaf een bepaald niveau (bv. 3de graad ASO) kan dit bovendien niet meer ernstig gebeuren zonder expliciete en *relevante* inbreng vanuit of confrontatie met de geschiedenis van de filosofie (van het zo goed mogelijk gebruik van de rede), door bekwame, speciaal daartoe opgeleide leraren.

Tenslotte mogen we niet uit het oog verliezen dat dit UNESCO-programma ook van belang is voor die landen waar filosofie reeds lang deel uitmaakt van het secundair curriculum. Italië bijvoorbeeld, met Frankrijk het enige land waar filosofieonderwijs reeds meer dan 100 jaar oud is, maar tegelijkertijd een schoolvoorbeeld van het eerste puntje onder feit 5: filosofie als museumvak.

Hoe het ook zij, we herhalen, waarom zou Vlaanderen niet een ernstige poging doen zijn achterstand in een voorsprong om te buigen? Als je een aantal vormingsdoelstellingen/eindtermen algemeen aanvaardt, zelfs promoot en dus voldoende belangrijk acht opdat meer dan (de eeuwige) lippendienst zou gebeuren, als je daarnaast een typisch menselijke activiteit hebt die daarin zowat 2600 jaar ervaring en 'knowhow' opgebouwd heeft, als je daarenboven goede universiteiten met goede

filosofiedepartementen inclusief lerarenopleiding hebt, en als ten slotte internationaal een duidelijke evolutie vastgesteld wordt, waarom dan niet de uitdaging aangaan dit alles zo goed mogelijk samen te brengen?

3.3. Filosofisch analfabetisme

Concreet. Voor ons ligt het eindwerkje van een laatstejaarsleerling ASO, primus van de klas, in een als uitstekend aangeschreven school dat, gezien de *gehanteerde* criteria, terecht goede punten gekregen heeft. Titel is 'Lucht- en waterverontreiniging' (Hagelsteininstituut 1998). Wat met het wijsgerig niveau?

In de Inleiding lezen we: daarom *"dacht ik dat het wel eens interessant kon zijn om de oorzaken van dit probleem te analyseren."* Iets verder (tien regels), onder "Oorzaken van de verontreiniging", is reeds één en ander opgelost: *"Het is dus duidelijk dat één van de belangrijkste oorzaken van de vervuiling van psychische aard is. Het is de mentaliteit van de mens die we zullen moeten manipuleren om een beter leefmilieu te bekomen."* Vervolgens volgt een 37 pagina's lange erudiete opsomming biochemische feitenkennis, formules, statistieken, metingen, technieken, en dergelijke. Over wat "één van de belangrijkste oorzaken" genoemd werd: niets meer. De auteur besluit uiteindelijk: *"Het zijn wijzelf die de oorzaak zijn van de problemen en we hebben dus een grote verantwoordelijkheid i.v.m. de sanering hiervan. (...) Het is dus onverantwoord om deze consumptiemaatschappij, waarbij de economie primeert op de natuur, verder te laten ontwikkelen. Misschien is mijn eindwerk al een kleine stap in de goede richting, maar woorden zijn geen daden."* Over hoe die 'mentaliteit' er dan eigenlijk uitziet of wat er juist mis aan is, geen woord. Is ze geheel of gedeeltelijk 'goed' of 'slecht'? Kan men nog andere zaken onderscheiden (rede, emotie, wil, verbeelding, waardering)? En waar komt ze vandaan? Hoe wordt ze gevormd? Is ze aangeboren of verworven? Is ze universeel? Zijn alle/sommige mensen van nature slecht, goed, agressief, solidair, egoïstisch, materialistisch (in niet-filosofische betekenis), wijs, verstandig, dom, kortzichtig, lui? Of is ze integendeel aan plaats en tijd gebonden? Is haar oorsprong historisch aanwijsbaar? Is ze veranderbaar, manipuleerbaar? En is dat wenselijk? Hetzelfde met 'daden'. Welke daden? Gebaseerd op welke analyse en op welke argumenten? Moet de natuur dan primeren over de economie? Wat is dat eigenlijk, 'natuur', 'cultuur', 'economie', 'mentaliteit', 'manipuleren'? Creëert de mens zelf maatschappelijke verbanden? Is sociale verandering mogelijk? Moeten, mogen overheden dwingende regels opleggen? Zo ja, welke? Wat zijn legitieme rollen van de staat? Kan technologisch-wetenschappelijke ontwikkeling geprogrammeerd worden? Hebben ecosystemen intrinsieke waarde? Is techniek/technologie een neutraal werktuig of bepaalt ze mede de vormgeving van de maatschappij? Vragen, filosofische vragen, maar zelfs geen aanzet of poging tot beantwoording, ondanks de diagnose in die richting. En geen enkele leraar-jurylid maakt hieromtrent enige bemerking. Stelling: ons onderwijssysteem leidt, ondanks schoolplicht tot 18 jaar, *filosofische analfabeten* op.

Etienne Vermeersch (1998) argumenteert dat deze verwaarlozing in het onderwijs en elders van onze breedste vorm van kennisrationaliteit vrij spel geeft aan de

typisch handelingsirrationele ontwikkelingen van onze tijd. Zowel op macro-niveau (milieu, Derde Wereld, ...), als op individueel levensbeschouwelijk micro-niveau (succes sekten, esoterie, ...)⁶.

Het is de aangewezen plaats terug te komen op de tweede afwijzing. De argumentatie hierachter kan kort samengevat: filosofie en ethiek en godsdienst en het sociale zijn intens met elkaar verweven en komen binnen levensbeschouwelijk onderwijs tot de juiste synthese in het vak godsdienst (VSKO 1998). Nu is de verleiding groot te argumenteren hoe de filosofie alleen maar kan bijdragen (en het momenteel *niet* doet) tot verdiept en beter inzicht in de eigenheid van het religieuze en in de juiste betekenis van zowel geloven als niet-geloven⁶. Maar dit is hier niet aan de orde. Op basis hiervan wordt niet gepleit voor de wereldwijde invoering van *goed* filosofieonderwijs. Dit is *niet* het eigenlijke thema van dit UNESCO-programma: *waaraan, en op grond van welke argumenten (filosofie), beslissen we ons met z'n allen al of niet te onderwerpen (democratie)?* Hieraan wordt opnieuw nauwelijks aandacht besteed.

Volgens Kunneman leven we vandaag, ondanks of misschien juist dankzij, levensbeschouwelijke individualisering, in een technologisch-economisch complex dat er paradoxaal genoeg in slaagt mensen (ook leraren, leerlingen en ouders in katholieke scholen) *massaler en sterker te binden dan eender welke levensbeschouwing, ideologie of religie ooit gekund heeft*. Vermeersch (1994) heeft in deze context in Vlaanderen de term WTK-bestel geïntroduceerd. Uit Brazilië komt 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"* (Droit 1995: 115). Neemt men de Unesco-vraag ernstig? We menen opnieuw van niet.

Besluit? De tegenwerpingen zijn wat slapjes, naast de kwestie, of viseren een karikatuur van *goed* filosofieonderwijs. Ze zijn, met andere woorden, filosofisch slordig. We begrijpen dat dit programma gevoelige (verborgen) snaren raakt. Nochtans betreft het een fundamentele inhoudelijke onderwijsvraagstelling:

Wat dient een multicultureel-pluralistische en democratische gemeenschap aangaande onderwijs en vorming in haar school te koesteren? – Wat dient ze als basis voor iedereen gemeenschappelijk te organiseren?

3.4. Het filosofisch fundament van de democratie

Wat de eerste vraag betreft aanvaarden we graag, met kardinaal Godfried Danneels (1997) het onderscheid tussen een *laicité fermée*, en een *laicité ouverte*. In een *laicité ouverte* koestert en stimuleert de gemeenschap alle levensbeschouwingen die bijdragen tot de integrale ontwikkeling van de mens zoals, te midden andere, de katholieke levensbeschouwing en de initiatie daarin.

.....
⁶ wat ook vanuit de KUL verdedigd wordt: "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." (Aggregatiestudenten wijsbegeerte KUL en Decorte, J. 1998)

Wat de tweede vraag betreft kunnen we echter alleen maar aansluiten bij de argumentatie zoals verdedigd door Magdalena Sroda (Polen) op de UNESCO-conferentie 'Filosofie en democratie in Europa' (Sofia, november 1996). Haar uitgangspunt is het conflict als basisgegeven van sociale realiteiten. Menselijke noden, interesses, overtuigingen, motieven, waarden, normen zijn in permanent conflict (tussen vrijzinnigen en gelovigen, tussen christenen en islamieten, tussen minimalistische en maximalistische staatsopvattingen, tussen internationalisten en nationalistten, tussen antropocentristen en ecocentristen, etc.). Dit is bovendien 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. 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. Welnu, het is hiertoe dat de filosofie de best mogelijke voorbereiding biedt. Het is daar dat we het *filosofisch fundament van de democratie* moeten zoeken. 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 (moreel) dan een cognitief karakter heeft. 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 vaak tolerantie genoemd, inbegrepen de Belgisch-Vlaamse variant: *verticaal-pluralisme*. Tegengewicht? Goed ingeplante democratische beslis-singsorganen, goede en efficiënte wetgeving en rechtspraak, vereenvoudiging van de politieke cultuur, goede smaak (voor waarheid, schoonheid, goedheid), en... *goed filosofie-onderwijs*. (Sroda 1998)

Tot slot: we hebben zelf de Verklaring van Parijs onderschreven. We geloven dat ernstige wijsgerige arbeid aan universiteiten of elders (bijvoorbeeld in Oikos) over hedendaagse problemen en vraagstukken belangrijk is, en onverminderd dient voortgezet, maar onwerkzaam zal blijven of opnieuw geperverteerd zal worden, zolang niet tegelijkertijd werk gemaakt is van algemeen verspreid en vooral *goed* onderwijs hierin. Marx' these over Feuerbach? De filosofen zullen de wereld niet *alleen* veranderen. De essentie van dit UNESCO-project? De vergeten datum 11 februari 1789. Samengevat betekent dit vandaag de inzet voor een wereldwijde vrijplaats in het onderwijs gericht op het bekwamen in (1) onvooringenomen, multiculturele, eerlijke en kritisch-socratische vraagstelling, gekoppeld aan (2) degelijke, actief-pluralistische, constructieve dialoog, over (3) de vele complexe vraagstukken van onze tijd en leefwereld, waarbij (4) didactisch verantwoord en relevant gebruik gemaakt wordt van de millennia oude ervaring van de mensheid

terzake (het wijsgerig wereldpatrimonium). Onze stelling? Niets minder dan dat, zolang dit niet gerealiseerd is, het project van de Verlichting geen ernstige kans gekregen heeft. We menen oprecht ver te mogen gaan in ons pleidooi voor een vooraanstaande plaats voor filosofie, ook in het Vlaamse onderwijs van de 21ste eeuw. (Bijvoorbeeld geïntegreerd tot 16 jaar (mits ruime aandacht in de lerarenopleiding), apart hoofd- en *synthese*vak van 16 tot 18, waarbij dan andere vakken zouden kunnen geïntegreerd worden.) De vaak te oppervlakkige alternatieven als 'maatschappelijke vorming', 'mundiale vorming', 'cultuurbeschouwing', 'burgerschap', e.d., zijn *geen* gelijkwaardig alternatief voor *goed* filosofieonderwijs. Filosofie/wijsbegeerte en *goed* onderwijs hierin is onbetwistbaar de 'van nature' meest geëigende discipline als het ernst is met de onder noot 2 genoemde onderwijsdoelstellingen. Een normaal begaafd leraar is daarenboven niet in staat in de laatste graad van het SO op een deftige manier dit soort filosofieonderwijs te cumuleren met een ander vak. Natuurlijk zal goed filosofieonderwijs de wereld niet 'verlossen', en natuurlijk is het geen *voldoende voorwaarde* voor een betere democratie, maar wel één van de *noodzakelijke voorwaarden*, naast andere.

UNESCO heeft zich geëngageerd initiatieven ter bevordering van *goed* filosofieonderwijs ook in de toekomst te ondersteunen. Alle reacties, vragen, suggesties, kritiek en opmerkingen zijn van harte welkom.

Bibliografie

Aggregatiestudenten wijsbegeerte KUL en Decorte, J.

1998 *Reactie op standpunt VSKO aangaande de Verklaring van Parijs voor de filosofie*. In: Poppelmonde 1998

Anthone, R. & Mortier, F.

1997 *Socrates op de speelplaats. Filosoferen met kinderen in de praktijk*. ACCO, Leuven

Brabants, Th.

1998 *Standpunt ARGO tegenover de Verklaring van Parijs voor de filosofie*. Lezing op academische UNESCO-zitting, stadhuis Leuven 1997. In: Poppelmonde 1998

Danneels, G.

1998 *De kardinaal, de vrouwen, de seks en de dood*. Interview in: De Morgen, 11 oktober, p. 31

De Corte, E., e.a.

'94-95 *Algemene didactiek*. Universitaire Dienst voor cursusontwikkeling K.U.L., ACCO, Leuven

Decorte, J.

1994 *Filosofie in het secundair onderwijs*. In: Cultuurleven. Jrg. 61, nr. 6: 26-29

Droit, R-P.

1995 *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO. Préface de Federico Mayor*. Éditions UNESCO, Paris

Droit, R-P., e.a.

- 1998 *Philosophie et démocratie en Europe. Actes de la Conférence européenne sur les fondements philosophiques de la démocratie et de l'éducation.* Commission Nationale de la République de la Bulgarie pour l'UNESCO, Sofia

Elchardus, M. (red.)

- 1994 *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting.* Pelckmans, Kapellen

Filosofie Magazine (red.)

- 1994 *Special over Denken in Vlaanderen.* In: *Filosofie Magazine.* Jrg. 3; nr. 2

Gemeenschapsonderwijs

- 1996 *Wijsgerige stromingen. Leerplan ASO 3de graad.* Via Th. Brabants, Rijckerstraat 51 3770 Riemst

Gründer, C., Gruschka, A., Meyer, M.A.

- 1997 *Philosophie für die europäische Jugend. Auf der Suche nach Elementen des europäischen Philosophieunterrichts.* LIT, Münster

Hagelsteininstituut

- 1998 *Lucht- en waterverontreiniging.* Eindwerkje van W.V., 3de graad ASO, schooljaar 1997-98. Hagelsteininstituut, Berlaarbaan 229, 2860 Sint-Katelijne-Waver

Illich, I.

- 1973 *Energieverbruik en maatschappelijke tegenstellingen.* Wereldvenster, Baarn

Kessels, J. (Inl. & red.), Nelson, L.

- 1994 *De socratische methode.* Boom, Amsterdam

Lipman, M.

- 1980 *Philosophy in the classroom.* Temple University Press, Philadelphia

NVKSO (Nationaal verbond van het katholiek onderwijs)

- 1992 *Wijsgerige stromingen. Derde graad ASO-KSO. Complementair gedeelte.* Licap, Brussel

Poppelmonde, W. (Inl. & red.), e.a.

- 1998 *Dossier 'Filosofie en democratie in Vlaanderen'.* UNESCO centrum Vlaanderen, Antwerpen. Verkrijgbaar via Willy Poppelmonde, Hoekske 9, 2235 Houtvenne

Sroda, M.

- 1998 *Conflit et dialogue dans la société ouverte.* In: Droit e.a. 1998

Van Bendegem, J.P.

- 1998 *Filosoferen met kinderen: ook kinderen kunnen denken.* In: *Wijsgerig perspectief op maatschappij en wetenschap.* nr. 14, Boom, Amsterdam

Vermeersch, E.

- 1994 *De ogen van de panda. Een milieufilosofisch essay.* Van De Wiele, Brugge
1998 *Dient onderwijs in de filosofie ingevoerd waar het nog niet bestaat?* Lezing op academische UNESCO-zitting, stadhuis Leuven 1997. In: Poppelmonde 1998

Vertommen, W.

- 1998 *Standpunt VSKO tegenover de Verklaring van Parijs voor de filosofie.* Lezing op academische UNESCO-zitting, stadhuis Leuven 1997. In: Poppelmonde 1998

Verklaring van Parijs voor de filosofie

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

stellen vast dat de vraagstukken die de filosofie behandelt de universele vragen van het leven en het menselijk bestaan betreffen;

geloven dat filosofische reflectie kan en moet bijdragen tot beter begrip en sturing van dit menselijk bestaan;

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

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

- de vrije beoefening van de filosofie dient, in al haar vormen en op alle plaatsen waar mogelijk, gegarandeerd voor iedereen;
- onderwijs in de filosofie dient behouden of uitgebreid waar het reeds bestaat, ingevoerd waar het nog niet bestaat, en expliciet 'filosofie' genoemd te worden; dit onderwijs in de filosofie dient gegeven door bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraren, en mag nooit ondergeschikt gemaakt worden aan economische, technische, religieuze, politieke of ideologische imperatieven; onderwijs in de filosofie dient, overal waar mogelijk en onder behoud van haar onafhankelijkheid, op een effectieve manier geïntegreerd – en niet slechts aangehecht – in alle universitaire en professionele opleidingen; de verspreiding van boeken die toegankelijk zijn voor een groot publiek, zowel naar taalgebruik als naar kostprijs; de productie van radio en televisieprogramma's, audio en video cassettes; het gebruik voor pedagogische doeleinden van

alle vormen van audiovisuele en informaticatechnologie; het opzetten van veelvuldige mogelijkheden voor vrij debat en discussie; en alle andere mogelijke initiatieven; gericht op een eerste kennismaking voor zoveel mogelijk mensen met de filosofische vraagstukken en methodes, dienen aangemoedigd met het oog op een filosofische basisvorming voor volwassenen;

- kennis van filosofische inzichten uit verschillende culturen, vergelijkende studie van wat ze respectievelijk te bieden hebben, analyse van wat doet overeenkomen en wat doet verschillen, dienen nagestreefd en ondersteund door onderzoeks en onderwijsinstellingen.

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

Deze Verklaring werd met unanimititeit aanvaard door alle deelnemers uit volgende landen: Ivoorkust, Senegal, Benin, Marokko, Tunesië, India, Zuid-Korea, Turkije, Brazilië, Chili, Argentinië, de Verenigde Staten, Bulgarije, Albanië, Malta, Rusland, Groot-Britannië, Frankrijk en Duitsland. Ze werd en wordt bijkomend onderschreven op regionale Filosofie- en democratieconferenties in Europa, Afrika, Latijns-Amerika, Azië, de Arabische wereld, en bij diverse andere gelegenheden.

Willy Poppelmonde is licentiaat in de wijsbegeerte met aggregatie voor het onderwijs. Omdat het Vlaamse onderwijs voor ongebonden filosofen gesloten is heeft hij na het afstuderen een bouwbedrijf opgericht. Momenteel zet hij zich, via het Unesco centrum Vlaanderen, in voor het Vlaamse luik van het wereldwijde UNESCO-programma 'Filosofie en democratie in de wereld'.

E-mail: Willy.Poppelmonde@village.uunet.be