

De rol van filosofie in het secundair onderwijs – deel 1

Peter Michielsens

MIJN BIJDRAGE VANDAAG zal bescheiden zijn. Het zal niet de verwoording worden van een officieel standpunt vanwege de overheid (want sedert kort behoort ik niet meer tot de actieve bevolking), noch het standpunt vanwege een vakgroep of een vereniging. Als voorzitter van VEFO (Vlaams netwerk voor Eigentijds FilosofieOnderwijs) zal ik uiteraard geen verklaringen afleggen die tegenstrijdig zijn met de ambities van deze vereniging. Maar vandaag spreek ik toch in de eerste plaats als een onafhankelijke persoon, die vanuit zijn beroepservaring een bevoorrechte getuige is geweest van evoluties in het denken over de essentie van o.m. het secundair onderwijs. Mijn grondstelling en mijn persoonlijke overtuiging mogen duidelijk zijn: in het secundair onderwijs moet meer ruimte vrij komen voor kritische reflectie, en waar mogelijk moet een apart vak filosofie een volwaardige plaats krijgen.

Missie van het secundair Onderwijs

Situering vanuit de wet op de leerplicht

Iedere discussie over de plaats van filosofie in het secundair onderwijs heeft maar zin als men zich vooraf akkoord verklaart met de missie (kerntaken) van het secundair onderwijs. De Belgische wetgeving bepaalt dat iedereen tot 18 jaar leerplichtig is. Die leerplicht werd in 1983 nog eens keurig door de wetgever gesitueerd¹. Vooral in de passages die over de mogelijkheid tot huisonderwijs handelen, wordt duidelijk welke minimale ambities de wetgever voor ogen had. We kunnen die ambities vatten in twee begrippen: maatschappelijke integratie en maatschappelijke participatie.

Artikel 1 van de leerplichtwet bevat twee expliciete bepalingen. Vooreerst een algemene:

§ 2. Het onderwijs en de vorming die aan de leerplichtige worden verstrekt, moeten bijdragen tot diens opvoeding alsmede tot diens voorbereiding tot de uitoefening van een beroep.

Deze bepaling blijft eerder vaag, maar krijgt een duidelijker invulling als we ze verbinden met de bepaling die wat verder staat m.b.t. het recht op huisonderwijs:

De personen die het ouderlijk gezag uitoefenen of in rechte of in feite de minderjarige leerling onder hun bewaring hebben die opteren voor huisonderwijs, verbinden zich ertoe onderwijs te verstrekken of te laten verstrekken dat beantwoordt aan volgende minimum-eisen :

1° het onderwijs is gericht op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene;

2° het onderwijs bevordert het respect voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind zelf en van anderen.

Situering vanuit actuele beleidsintenties

Een specifieke omschrijving van de missie van het secundair onderwijs is nergens decretaal vastgelegd. Toen we in 1990 – na een vermoeiende ‘schoolstrijd’ binnen het katholiek onderwijs tussen voorstanders van het vso versus voorstanders van een meer categoriaal onderwijsconcept – erin slaagden een overeenkomst te bereiken over een nieuwe structuur, was er niemand die zich geroepen voelde om een meer dogmatische fundering voor deze eenheidsstructuur uit te schrijven.

Vermoedelijk zal een meer grondige fundering voor een vernieuwing van het secundair onderwijs wel gegeven worden op het ogenblik dat dit onderwijsniveau grondig hervormd zal worden (cfr. Beleidsintenties Pascal Smet).

De minister omschrijft de missie van het secundair onderwijs in zijn nota ‘mensen doen schitteren’² als volgt: ‘Het Vlaamse secundair onderwijs moet ervoor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en sterke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven.’

Peter Michielsens is ere-inspecteur-generaal Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Ik wil vooral wijzen op het sleutelbegrip ‘competenties’ dat door de minister gehanteerd wordt. Wie kennis neemt van de hele nota, zal vaststellen dat één van de belangrijkste verschuivingen m.b.t. de missie van secundair onderwijs te maken heeft met de hooggestemde ambitie om over te schakelen van een eerder kennisgericht onderwijsconcept naar een onderwijsconcept waar het verwerven van competenties centraal staat. Competenties worden dan (rudimentair geschetst) als het geheel van kennis, vaardigheden, waarden en attitudes. Leerlingen moeten als competente jongvolwassenen het secundair onderwijs kunnen verlaten: dat veronderstelt uiteraard het bezitten van voldoende kennis en vaardigheden, maar dit impliceert ook het zelfstandig kunnen beschikken over een geheel van waarden en attitudes.

Vormgeving van het secundair Onderwijs

HOEWEL DEZE AMBITIES m.b.t. de missie van het secundair onderwijs in de eerste plaats afhankelijk zijn van diegenen die dagelijks de ontwikkeling van de jongeren zullen leiden en begeleiden, toch mogen we het belang van de context van die ontwikkeling en de begeleiding ervan niet onderschatten. Vooral met het oog op het verder kunnen beantwoorden van de vraag of er zinvol plaats kan gegeven worden aan filosofie, is het nodig de concrete context van het secundair onderwijs voldoende te beheersen.

Onderwijsvormen

Een eerste gegeven waarmee rekening moet gehouden worden (zeker ook bij het onderzoek naar de zinvolheid van een aanbod ‘filosofie’ binnen het curriculum van het huidig secundair onderwijs) is de eerder vastgeroeste indeling van het secundair onderwijs in onderwijsvormen. Deze indeling bestaat al vele decennia en gaat uit van het principe dat leerlingen in drie profielen kunnen ingedeeld worden. Die indeling heeft enerzijds te maken met de mate waarin leerlingen bekwaam zijn tot abstraheren dan wel veeleer toepassingsgericht uitdagingen benaderen en anderzijds heeft die indeling te maken met de doelstelling om leerlingen al dan niet te laten doorstromen naar vervolgonderwijs.

– Leerlingen met een sterk toepassingsgericht profiel horen thuis in het beroepssecundair onderwijs of in een aantal meer uitvoeringsgerichte richtingen van het technisch onderwijs. Bij het beroepssecundair onderwijs geldt een aansluitende intrede op de arbeidsmarkt. Bij de uitvoeringsgerichte richtingen van het technisch onderwijs kan in principe verwacht worden dat de leerling nog doorstroomt naar vervolmakings- of specialisatiejaren of naar opleidingen op het niveau van professionele bachelor.

- Leerlingen met een toepassingsgericht profiel maar met enige bekwaamheid voor abstraheren horen thuis in richtingen van het technisch onderwijs die tegelijk een voldoende sterke theoretische kennis veronderstellen. Deze leerlingen worden geacht door te stromen naar vervolgonderwijs: in eerste instantie naar opleidingen op het niveau van professionele bachelor, in uitzonderlijke gevallen op het niveau van academisch hoger onderwijs.
- Leerlingen met grote bekwaamheid tot abstraheren horen thuis in het algemeen secundair onderwijs dat als essentiële kerntaak de voorbereiding op doorstroming naar het hoger (academisch) onderwijs heeft.

Een verhaal apart betreft het kunstsecundair onderwijs. Deze onderwijsvorm past niet geheel binnen dit indelingsschema omdat we – in principe – te maken hebben met leerlingen waarbij een specifieke aanleg bepalend is voor de studiekeuze, ongeacht de mate waarin ze over veel of weinig abstractievermogen beschikken. Ik zal deze onderwijsvorm verder buiten beschouwing laten, ook al vanwege de geringe bezettingsgraad.

Het is evident dat bij het overwegen van de invoering van een vak ‘filosofie’ terdege rekening moet gehouden worden met dit onderscheid in onderwijsvormen.

In algemene zin kan men stellen dat *filosofie als vak* op voldoende kwalitatief niveau in principe haalbaar moet zijn voor leerlingen in het ASO. Voor het TSO is het denkbaar om in de meer theoretisch-technische richtingen op aangepaste wijze filosofie te introduceren. Voor de minder theoretische technische richtingen en voor het beroepssecundair onderwijs lijkt het aangezien om binnen het curriculum na te denken over een *aangepaste didactiek*, gebaseerd op principes en de methode van FMKJ (Filosoferen Met Kinderen en Jongeren).

Vefo heeft op dat vlak een tweetal jaar geleden dank zij de ondersteuning van Frank Vandenbroucke de kans gehad om een FMKJ-proefproject³ uit te proberen in het technisch en beroepssecundair onderwijs. De ervaringen hebben aangetoond dat het stellen van kritische vragen en het samen zoeken naar antwoorden vanuit een zgn. ‘filosofisch discours’ niet alleen haalbaar is, maar bovendien ook erg zinvol.

Vakkenstructuur

Hoewel alom gepleit wordt voor competentieontwikkend onderwijs, toch blijft de opbouw van het curriculum erg traditioneel gekoppeld aan een vakkenstructuur. Men kan stellen dat vakken de toegangspoorten zijn die de leerlingen naar een betere kennis van de werkelijkheid en de wereld leiden. Via vakken ontdekken leerlingen de werkelijkheid en het leven.

De oorsprong van een vakkenstructuur vinden we bij Aristoteles die het menselijk kunnen verdeelde in enerzijds de mechanische of handwerkkunsten, en anderzijds de vrije kunsten. Tot de eerste groep behoorde alles wat met vaardigheden te maken had (inclusief de kunst zelf). De vrije kunsten daarentegen waren die vakken welke zich tot 'hersenswerk' richtten. Die vrije kunsten (*artes liberales*) vormden gedurende eeuwen de basis van het universitair curriculum in Europa.⁴

Het basiscurriculum van het secundair onderwijs vindt zijn verre oorsprong in deze *artes liberales*.

In de context van maatschappelijke idealen als democratisering van het onderwijs (waarbinnen ook een voldoende ruime leerplicht haar plaats krijgt) werd in 1990 het begrip basisvorming ingevoerd. Het gaat hier over die vakken, die aan iedere leerling moeten worden onderwezen. In die basisvorming herkennen we die traditionele vakken, zij het dat de oorspronkelijke lijst uiteraard werd aangepast en uitgebreid.

Onderwijsdoelstellingen

In tegenstelling tot vele buitenlandse landen legt de overheid in Vlaanderen slechts in zeer beperkte mate onderwijsdoelstellingen vast: ze beperkt zich in principe tot zgn. minimumdoelstellingen. Deze minimumdoelstellingen worden als eindtermen beschouwd d.w.z. dat de modale leerling deze doelstellingen normaal bereikt moet hebben bij het einde van het traject waarvoor ze bedoeld zijn: een graad of een onderwijsniveau.

Omdat het om minimumdoelstellingen gaat dringt een verdere operationalisering zich op. Die operationalisering is verschillend naargelang het om eindtermen gaat die vakgebonden zijn, dan wel om eindtermen die vakoverschrijdend zijn. Het onderscheid is wezenlijk in de discussie over een plaats voor filosofie in het secundair onderwijs.

• Vakgebonden eindtermen

Vakgebonden eindtermen worden geformuleerd per vak of vakkencluster (bijv. 'moderne vreemde talen'). Ze worden verder in operationele termen (voor de leraar) uitgewerkt in een zgn. leerplan, dat door de overheid (inspectie) moet goedgekeurd worden.

Hoewel het vak 'filosofie' officieel erkend is, bestaan er nog geen eindtermen voor filosofie.

Dit heeft te maken met het feit dat dit vak niet behoort tot het pakket van vakken dat samen de basisvorming uitmaakt en dat het evenmin behoort tot het pakket van vakken dat specifiek is voor een studierichting. M.a.w. omdat filosofie vandaag als vak de status heeft van 'vrij keuzevak' (de school kan dit aanvullend inrichten) zijn er voor filosofie nog geen eindtermen uitgeschreven.

Men kan zich afvragen of binnen deze vakgebonden eindtermen ruimte gemaakt is voor doelstellingen op het vlak van kritische reflectie. Waarborgen de vak-

gebonden eindtermen dat onze leerlingen ook vanuit of m.b.t. het vak zelf kritisch nadenken of moeten we stellen dat vakgebonden eindtermen veeleer beperkt blijven tot vakspecifieke en kennisgebonden doelstellingen?

Het antwoord op die vraag is niet eenduidig. Er is zeker geen uitgewerkte en systematische waarborg inzake kritische reflectie ingebouwd in de vakgebonden eindtermen. Maar eerlijkheid gebiedt te vermelden dat wel aanzetten tot kritische reflectie aanwezig zijn. De kracht van deze aanzetten is erg verschillend, afhankelijk van het vak.

• Vakoverschrijdende eindtermen

M.b.t. de vakoverschrijdende eindtermen is het nuttig de website van onderwijsdepartement te raadplegen. We lezen daar: 'Leerlingen hebben recht op een basisvorming die hen ondersteunt in de uitbouw van een persoonlijk leven en in hun kritisch-creatief functioneren in de samenleving. Niet alle inhouden en vormingscomponenten die daarbij belangrijk zijn, vinden we in de vakken terug. Vakoverschrijdende eindtermen vangen dit tekort op.'⁵

Dit wijst er op dat de overheid beseft dat vakken niet alleenzalmakend zijn.

In de verdere uitvoering heeft dit concept vandaag wel geleid tot een eerder complex gegeven: sommige vakoverschrijdende thema's worden als doelstellingen voor een graad geformuleerd (leren leren, ict in de eerste graad en technisch-technologische vorming in de tweede en derde graad ASO), de meeste vakoverschrijdende eindtermen worden voor het geheel van het secundair onderwijs geformuleerd (gezondheidseducatie, milieueducatie, opvoeden tot burgerzin, sociale vaardigheden en muzisch-creatieve vorming).

In tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen worden deze eindtermen niet verder geoperationaliseerd in een instrument dat door de overheid wordt bewaakt: scholen werken volledig zelfstandig deze eindtermen uit in schoolgebonden projecten. Scholen moeten overigens aan de inspectie enkel aantonen dat ze deze eindtermen zo veel als mogelijk nastreven, ze moeten niet aantonen dat deze bereikt worden bij hun leerlingen.

En wijsbegeerte en/of burgerschapsvorming?

Voor wat ons aanbelangt impliceert dit dat er – op systeemniveau – geen harde garanties kunnen geboden worden m.b.t. burgerschapsvorming en m.b.t. het kritisch-reflectief denken in bredere zin. Met wat goede wil kunnen we erkennen dat leerlingen vermoedelijk toch wel uitgedaagd worden om kritisch na te denken over de samenleving waarin ze vertoeven, over de plaats van zichzelf tegenover hun medemens, over 'politieke' idealen enz. Systematisch worden deze doelstellingen evenwel niet aangepakt: leerlingen wor-

Filosofie, onderwijs
en burgerschap

Peter Michielsens

den via projecten gevoelig gemaakt voor maatschappelijke problemen, afhankelijk van de begeleiding kan dit gepaard gaan met kritische reflectie. Maar dit laatste is noch een evidentie, noch biedt dit een garantie op een fundamenteel kritisch nadenken: ervaring leert ons dat leerlingen vooral in hun sociale gevoeligheden worden aangesproken.

Een verdiepende reflectie ontbreekt veelal, o.m. omdat leerkrachten die expliciete doelstelling niet als hun opdracht beschouwen.

De vakoverschrijdende eindtermen worden immers vooral geformuleerd met termen als 'kunnen uitleggen, kunnen begrijpen, kunnen illustreren'. Een snelle lezing van de eindtermen burgerzin voor de drie graden van het secundair onderwijs leert dat slechts één keer het begrip 'kritisch' wordt gehanteerd: 'de leerlingen kunnen een kritisch houding aannemen ten aanzien van alle vormen van berichtgeving'

(vervolg in jrg. 21, nr. 4)

Noten

- 1 'Wet betreffende de leerplicht.' 23 juni 1989
- 2 Pascal SMET: 'Mensen doen schitteren. Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs.' 14 september 2010.
- 3 Zie: Carlijne CEULEMANS: Kansen creëren door filosoferen met leerlingen in beroeps- en technisch onderwijs. Uitgave in eigen beheer: VEFO vzw.
- 4 Het ging in concreto om volgende vakken: grammatica (taalkunde), retorica, logica: logisch redeneren, rekenkunde: meetkunde, kosmologie en tijdrekenkunde, harmonieleer.
- 5 www.ond.vlaanderen.be

VAN 14 TOT 16 FEBRUARI 2011 had een ontmoeting plaats van 'hoge' vertegenwoordigers van onderwijsdepartementen en filosofieverenigingen uit Noord-Amerika en Europa¹.

UNESCO, voluit United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, is bij haar ontstaan geworteld in de filosofie². In 1942 waren onderwijsministers van de geallieerde landen overtuigd dat onderwijs een wereld vrij van haat, fanatisme en obscurantisme kon helpen uitbouwen. Onderwijs, cultuur en wetenschappen zijn een noodzakelijke basis voor democratie, internationale vrede en solidariteit, of zoals Pierre Sané in 2003 schreef: '*L'UNESCO a toujours entretenu des liens étroits avec la philosophie, non pas une philosophie spéculative ou normative, mais un questionnement critique qui permet de donner un sens à la vie et à l'action dans le contexte international.*'³ In de lijn van het zoeken naar een vredescultuur ontstond de idee dat het ontwikkelen van een kritische geest en de vorming van een vrij oordeelsvermogen om dit te realiseren het best gebeurt door de filosofie. Dat werd ook het thema van de 'Verklaring van Parijs voor Filosofie' in 1995⁴.

In die verklaring zit ook de idee vevat dat filosofie 'een school van vrijheid' is, een idee die uitgewerkt wordt in de studie *La Philosophie, une école de la liberté* (2007) waarbij een overzicht werd gemaakt van het leren filosoferen vanaf het lager tot het hoger onderwijs, en dat op wereldvlak⁵. Deze tekst vormde ook de basis voor 6 internationale ontmoetingen met beleidsmakers en filosofen in verschillende continenten. De ontmoeting in Milaan was de laatste in de reeks⁶.

Zonder in detail in te gaan op de bijdragen tijdens deze ontmoeting, wil ik stil staan bij de aanbevelingen die geformuleerd werden. Deze werden gericht naar volgende instanties: de nationale overheden, bevoegd voor onderwijs; de UNESCO zelf; de nationale UNESCO-commissies van de lidstaten; het Directo-

Drs. Herman Lodewyckx, ondervoorzitter VEFO, is docent filosofie RZL, Ethiek en HRM van het departement IW&T en Gezondheidszorg aan de KHBO – Campus Oostende.