

Zijn goede filosofen wel goede burgers?

Filosofie
jrg. 22 nr.1
jan/feb 2012

Een overzicht van het debat over filosofie, onderwijs en burgerschap – deel 2

David Dessin

Een nieuwe dienstbaarheid?

‘MOET FILOSOFIE ALWEER DIENEN?’ vraagt prof. Christian Maes (KUL) zich af. In het namiddagdebat weerklinken enkele kritische stemmen. Het idee dat filosofie een rol moet of kan spelen in het transformeren van kinderen en jongeren in goede burgers wordt niet door de minsten in vraag gesteld. ‘Wie zal het deze keer worden voor onze ancilla theologiae?’ gaat Maes door. ‘Het diende fallocraten en inquisiteurs, het diende nazi’s en communisten. Kunnen we die dienstmaagd nog meer misbruiken?’ Ook hij stelt de neutraliteit van een vak filosofie om over levensbeschouwingen te spreken in vraag. Maar zijn kritiek gaat ook verder. De filosofie heeft volgens hem als taak niet het ontwikkelen van goede burgers, maar het aanbieden van een schuiloord aan anders-denkenden en subversieven. Filosofen dienen het steentje te zijn in onze schoen – een beetje ongemak, een kritiek op abstractie en kennis – pijn bij elke rechte wandel. Hij geeft ook kritiek op de manier waarop de filosofie zich vandaag gedraagt. De traditionele inhouden moeten steeds meer wijken voor natuurwetenschappelijke inzichten, terwijl de filosofie zelf zich nu ook nog eens gaat vernauwen tot tractaten over hoe zij kan bijdragen aan een sterkere gezonde maatschappij. Dit doet denken aan pioniersidealen en burgermanifesten van neoliberale aard. Van het individu wordt daarin geëist dat hij of zij de eigen verantwoordelijkheid opneemt en de geest zo vormt en ontvankelijk maakt voor de normen en waarden van de nieuwste tijd. Indien dit niet lukt is het ook de eigen schuld van het individu, en dan kan

het er ook zelf voor betalen. Verder stelt hij ook praktische vragen bij het invoeren van een vak filosofie in het secundair onderwijs. Een van de betere manieren om een vak onpopulair of zelfs gehaat te maken is het te doceren van zes tot twintig jaar. Bovendien, als het resultaat niet behaald wordt, is de kans groot dat de leraar of de school de schuld krijgen... Een kritische instelling is uiteindelijk ook iets dat door het gezin en de hele samenleving moet worden gestimuleerd.

Maes sluit af met een pleidooi om de filosofie in de wetenschappen een belangrijker plaats te geven. De laatste decennia is de wetenschappelijke kennis immers gegroeid, terwijl inzichten in de wetenschappelijke methode en de wetenschappelijke geletterdheid zeer beperkt en kwetsbaar blijven. De voedingsbodem voor de wetenschap is immers de cultuur en de natuur waarin een maatschappij beweegt. Pioniers van de moderne fysica zoals Einstein en Schrödinger benadrukten herhaaldelijk hun band met en hun reflecties op filosofische tradities. Filosofieën reiken immers vragen aan, en bieden ruimte voor alternatieven. Ze antwoorden soms, en stellen fundamentele vragen. Studenten wetenschappen kunnen worden opgenomen in dat filosofisch gesprek, hopelijk ten koste van hun zelfgenoegzaamheid en arrogantie. ‘Dat een buitenstaander ons lesjes komt leren, zal veel voordelen hebben.’

Prof. em. Herman De Dijn formuleerde in het debat een gelijkaardige kritiek. Ondanks alle goede bedoelingen is het volgens hem maar de vraag of filosofie zich zo gemakkelijk laat gebruiken als middel om jonge scholieren betere ‘burgers’ te maken. Zijn mensen die filosofie hebben gestudeerd werkelijk zo’n goede burgers? Zo verdraagzaam en pluralistisch? Misschien zal het contact met filosofen als Nietzsche, Carl Schmitt of Heidegger net leiden tot een antidemocratische houding? De Dijn analyseerde ook de manier waarop filosofen als Loobuyck de wijsbegeerte trachten te verdedigen. Dit maakt volgens hem namelijk deel uit van een instrumentalisering van de filosofie in dienst van een neoliberale samenleving.

Als enige in het debat verdedigt De Dijn zijn standpunt vanuit een breder kader dan dat van een al dan niet gebrekkig burgerschap bij jongeren. Het kan dan

David Dessin studeerde filosofie in Leuven en werkte er tijdens de laatste jaren van zijn studies als wetenschappelijk medewerker aan het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte waar hij onder andere in 2011 een colloquium “Filosofie, onderwijs & burgerschap” organiseerde. Momenteel is hij wetenschappelijk onderzoeker aan het Instituut voor Joodse Studies van de Universiteit Antwerpen waar hij werkt aan een doctoraat over de relatie tussen religie en literatuur in het werk van Kafka.

Filosofie & onderwijs

ook interessant zijn deze positie even verder te bekijken, aan de hand van enkele teksten die hierover zijn gepubliceerd.¹

Het onderwijs dat dit systeem als model naar voren schuift is een heel ander soort onderwijs dan een paar decennia geleden. De hedendaagse leraars worden niet langer geacht de leerlingen te vormen, hoogstens te begeleiden in hun zelfstudie en zelfontdekking. Het is echter belangrijk erop te wijzen dat het hier niet louter om een zoveelste tijdelijke hype gaat in onderwijsland, maar dat dit probleem wijst op een veel diepere malaise in moderne, Europese samenlevingen. Het wantrouwen tegenover institutionele autoriteit en traditie gaat in de moderne tijd terug op Descartes. Modern zijn betekent al eeuwenlang dat men niets aanneemt op grond van overlevering of gezagsargumenten, maar altijd kritisch zelf de dingen onderzoekt.² In deze post-moderne tijd lijkt die kritische houding omgeslagen te zijn in haar tegendeel, namelijk een maatschappelijk gedeeld relativisme dat zich als het onveranderlijk eindpunt van een lange traditie presenteert. De overtuiging dat alle waarden relatief zijn en dat respect voor de ander inhoudt dat men andermans meningen respecteert wordt algemeen geaccepteerd in deze samenleving, en de 'neutrale' houding die leerkrachten en ouders tegenover hun kinderen moeten innemen krijgt zijn betekenis vanuit deze overtuiging. Paradoxaal genoeg is er heel wat overheidsingrijpen nodig om die neutraliteit te bereiken. Het louter aanbieden van kennis en vaardigheden is iets dat men in schema's en lijsten kan gieten, het is iets waar men controle op kan uitoefenen. De beroeps sfeer voor leerkrachten is dan ook net hierdoor bijzonder veeleisend, allerlei competenties en kwalificaties worden geëist. In plaats van een maatschappelijk gedeeld begrip over ouderlijke autoriteit of de status van de leerkracht als rolmodel is er vandaag de dag het door een overheidsapparaat ingevoerde systeem van competentielijsten. De illusie van de controleerbaarheid van het onderwijs vinden we ook terug in de neiging het onderwijs als oplossing van alle maatschappelijke problemen te beschouwen. Deze praktijk van 'social engineering', die uit het Angelsaksische onderwijs tot ons is gekomen, bepaalt dat problemen in de volwassen samenleving kunnen opgelost worden door kinderen van jongs af aan reeds te 'sensibiliseren.' Betere burgerschapscompetenties vormen daar slechts één voorbeeld van.³

Onderwijs gaat zo al snel een instrument vormen om een goede samenleving en een sterke economie te vormen. Het is niet ongewoon dat politici, van welke strekking ook, zich tegenwoordig geroepen voelen systematisch in het onderwijs te interveniëren, zodat het beter aan de noden van de (kennis)economie en de wereldwijde competitie zou tegemoet komen. Vroeger betekenden opvoeden en onderwijzen een proces dat kon plaatsvinden dankzij het respect dat kinderen ver-

schuldigd waren aan het instituut van de volwassene. Via dit respect kon het kind – in het ideale geval – de interesse van de leraar of ouder voor een of andere kennis of kunde overnemen, en vanuit een eigen fascinatie zich geroepen voelen daarmee verder te gaan. In het oude systeem veronderstelden gezag en roeping dan ook elkaar. Vandaag is gezagsvolle overdracht en vorming niet meer of nauwelijks nog mogelijk, tegelijk voelen jongeren zich niet langer geroepen om gekwalificeerde werkrachten te worden, laat staan goede 'burgers.' Het gebrek aan interesse in politiek, cultuur en identiteit is symptomatisch voor een veel dieper probleem dan wat men wil oplossen met wat meer cultuurparticipatie en sensibilisering. De instrumenten die men daarbij gebruikt zijn eindeloos meer subtiel en manipulerend dan de autoriteit van het gezag ooit was. Leerlingen moeten gemotiveerd worden door allerlei trucs en 'snoepjes': alles moet speels en interessant worden aangebracht, leren moet leuk zijn en liefst zonder teveel moeite. Wie zich daar niet aan kan conformeren wordt al snel beschouwd als een probleemjongere, die via een speciale 'empowering' alsnog tot de goede weg gebracht kan worden. Er wordt dan een beroep gedaan op andere door de 'wetenschappelijke' psychologie aangebrachte middelen: van therapeutische ondersteuning tot pillen.

Het moge duidelijk zijn dat ook het onderwijs onderdeel is geworden van het neoliberale systeem. Opvoeding en onderwijs zijn niet langer interessant op zichzelf, ze zijn instrumenten in dienst van de collectieve winst. Het is moeilijk te geloven dat dit goed is voor wetenschap en kennis als waarden op zichzelf.

Hoe moet filosofie dan wel begrepen worden? Wat is precies de plaats van de filosofie in het onderwijs vandaag? Filosofie heeft allereerst als taak het op een intellectueel gedisciplineerde manier in de universiteit aanwezig stellen van andere denkvormen, via een vrije reflectie op de *common culture*, d.w.z. op de fundamentele betekenissen en vragen die mensen bezighouden. Tegelijk moet de filosofie ook deze alternatieve denkvormen confronteren met de wetenschappelijke rationaliteit en kritisch nadenken over de effecten van die rationaliteit. Mensen gaan immers allereerst op een niet-wetenschappelijke wijze om met de wereld, vanuit een bepaalde gevoeligheid met die wereld. Het begrijpen van deze onverbreekbare betrokkenheid is net de taak van de filosofie, die zich engageert in een reflectie die ons een dieper verstaan geeft van datgene wat ons verwondert, fascineert. Men is niet uit op het oplossen van een probleem, maar op wat Wittgenstein "eine übersichtliche Darstellung"⁴ noemt die meebrengt dat de betekenis weer als nieuw of veelzeggend voor ons oplicht. Het doel van de filosofie is niet betere informatie of beheersing, maar illuminatie van wat altijd voor ons ligt. Het is ook de taak van de filosofie om zowel de universiteit als de samenleving als geheel

Zijn goede filosofen wel goede burgers?

David Dessin

te wijzen op deze menselijke betrokkenheid met de wereld en de betrokkenen wijzen op de dreigende onderwaardering van het menselijke zelfverstaan in onze tijd. Alleen als zo'n kritische discussie mogelijk is, kan onderwijs aansluiten bij de bredere *conversation of mankind*⁵ die zich buiten de muren van de universiteit afspeelt en die reeds sinds mensenheugenis aan de gang is.

Besluit

Wie zich in dit debat over al dan niet tekortschietend burgerschap of filosofisch dienstmaagdschap verdiept merkt al snel dat elke discussie draait rond de fundamentele vragen 'wat is filosofie?' en 'wat is religie?' Herman De Dijn heeft mijns inziens een belangrijk punt wanneer hij stelt dat dit debat een gevolg is van de secularisering van de samenleving en een zoeken naar een alternatieve manier van zingeving en identiteit. Sommige filosofen lijken daarbij te denken dat filosofie de religie (lees: het christendom) kan vervangen, haar kan opnemen in een 'eenheidsvak'. Daar zou de religie samen met alle andere levensbeschouwingen van een pluralistische samenleving worden gepresenteerd. Anderen geloven dan weer dat dit net neerkomt op een neutralisatie van de religie, waarbij de filosofie actief wordt ingeschakeld in een proces van secularisering, van een historische transformatie van een Europees christendom tot een universeel burgerschap. Deze denkers benadrukken dan integendeel dat religie en filosofie elk een eigen domein hebben. De filosofie moet zich bezig houden met het kritische denken en de religie met de zingeving. Deze opdeling dient dan ook gerespecteerd te worden in het onderwijscurriculum.

Beide posities hebben hun gebreken. Zo kan men terecht de neutraliteit van de filosoof in vraag stellen die al die verschillende levensbeschouwingen moet presenteren, om nog maar te zwijgen van alle praktische problemen.⁶ Men kan ook in vraag stellen waarom de filosofie moet dienen als instrument van een bepaald seculier ideaal van burgerschap.

Wat mij vooral opvalt is dat ongeveer iedereen in het debat automatisch aanneemt dat het tekortschietende burgerschap van de jongeren een probleem vormt dat moet verholpen worden. Misschien ligt het probleem bij dat burgerschap zelf, dat te leeg en te ijl is om aan tegemoet te komen, om zich in te kunnen herkennen, mee te kunnen identificeren? Misschien is het net de taak van de filosofie in het onderwijs om hierop te wijzen?

Noten

- 1 Herman De Dijn, *Grensovergangen. Over geesteswetenschap, universitair beleid en samenleving*. Peeters, Leuven, 2008. Ik vul de positie van De Dijn hier aan met inzichten en argumenten uit dit boek.
- 2 Doordenkertje over: "De teloorgang van het gezag in het onderwijs en wat er voor in de plaats kwam". Verschenen in *OSJ Info* 6:nr.6, 1 juni 2011
- 3 Frank Furedi, *Wasted. Why Education Isn't Educating*. Continuum Publishing, 2009, p 132.
- 4 Cf. Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen* I 122, in Ludwig Wittgenstein, *Werkausgabe Band 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984, p. 302.
- 5 Voor de notie van *conversation of mankind*, zie Michael Oakeshott, "The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind" in Michael Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays*. London & New York: Methuen, herdruk 1984, p. 197-247.
- 6 Het officiële onderwijs in Vlaanderen (ongeveer één derde van alle scholen) is verplicht lessen in alle erkende godsdiensten en niet-confessionele zedenleer aan te bieden als daar vraag naar is. De godsdiensten zijn rooms-katholiek, joods, islamitisch, protestants, Grieks-orthodox en anglicaans. Ouders die in dit rijtje hun gading niet terugvinden, kunnen een vrijstelling vragen. De getuigen van Jehova doen dat al eens, of hindoes. Onlangs bleek dat acht op de tien scholen uit dit onderwijs organisatorische moeilijkheden ondervinden bij het invullen van de levensbeschouwelijke vakken.
Bron: DS 01/10/11

Zijn goede filosofen wel goede burgers?

David Dessin