



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

# **Gesprek als grenservaring**

Een analyse van Filosoferen met Kinderen als  
pedagogisch project

Nancy Vansielegem

Promotor: Prof. Dr. M. Spoelders

Co-promotor: Prof. Dr. J. Masschelein

Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad  
van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen

2006

*Gesprek als grenservaring*

*Ze komen als het noodlot  
zonder motief  
zonder ratio  
zonder consideratie  
(Nietzsche)*

## **Voorwoord**

Hoewel ik dit werkstuk in eigen naam heb geschreven, is het geen werkstuk dat zonder anderen tot stand is gekomen. Integendeel. Tijdens het schrijven ervan was ik nooit alleen maar steeds in het gezelschap van anderen die mij inspireerden, bevroegen en zo mijn onderzoek mee maakten.

Eén iemand die ongetwijfeld deel uitmaakte van dit gezelschap is Hans Van Crombrugge. Hans heeft mij al die jaren begeleid en ondersteund, maar vooral de ruimte geboden en het vertrouwen geschonken om mijn eigen weg te gaan. Meer dan hij vermoedt, heb ik dit gewaardeerd en bewonderd en wil ik hem hiervoor bedanken.

Vroeger dan dat ik er klaar voor was, heeft Hans mij echter losgelaten. Veel dank gaat dan ook uit naar Marc Spoelders die onvoorwaardelijk de taak van promotor heeft overgenomen en mij de tijd heeft gegeven om mijn tocht verder te zetten.

Bijzondere dank gaat uit naar mijn co-promotor Jan Masschelein. Zijn meesterlijke woorden trokken mij aan en hebben mij niet meer losgelaten. Ze inspireerden me en hebben in grote mate mijn weg gebaad.

Graag dank ik ook de leden van de begeleidingscommissie. In het bijzonder Maria De Bie en Paul Smeyers, voor hun kritische bemerkingen en hun steun onderweg.

Dank ook aan alle leden van de Vakgroep Pedagogiek voor hun bemoedigende woorden. Vooral Bruno Vanobbergen verdient hier een speciale plaats want zonder zijn vriendschap en steun had ik deze weg niet kunnen en durven bewandelen. Ook wil ik Patrick Mincke bedanken voor zijn niet aflatende aanmoedigingen en interesse in mijn werk. De passie waarmee Dirk Leyder zijn onderzoek heeft uitgevoerd, heb ik steeds bewonderd. Dank aan Roger Standaert voor de talrijke beleidsdocumenten die hij mij heeft bezorgd. Dank aan Frank Simon voor het geloof in mijn werk. Tom De Coster en Marie Daems wil ik bedanken voor de gesprekken tussendoor.

Ook de leden van de Vakgroep Onderwijskunde vergeet ik niet, bij hen is tenslotte alles begonnen.

Van vele collega's en vrienden heb ik de laatste jaren ook heel wat steun en interesse mogen ontvangen. Voor het nalezen en kritisch becommentariëren van de meeste hoofdstukken ben ik Michaël Tack veel verschuldigd. Ook Leen Ackaert was

*Gesprek als grenservaring*

op dit vlak een grote hulp. Voor de hartelijke ontvangst in zijn school en de aangename gesprekken die we tijdens mijn bezoeken op zijn school hadden, dank ik Paul Rabaut.

Naast Veerle, Leen, Katrien en Greet zijn er natuurlijk ook nog mijn familie en ouders die ik van harte wil bedanken voor de tijd die ze mij gaven.

Maar de meeste dank ben ik Guy verschuldigd. Hij is diegene die mij onderweg heeft gedragen en die ondanks mijn 'afwezigheid' op mij is blijven wachten. Onze lieve kindjes Renée en Maurice hebben heel veel van hem geleerd. Bedankt!

Nancy Vansielegem

Gent, 7 februari 2006

*Voorwoord*

*Gesprek als grenservaring*

## **Inhoudstafel**

### ***De uitleider* inleiden**

#### **Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding**

Onze initiële interesse voor Filosoferen met Kinderen vanuit Hannah Arendt: een terugblik.....	16
De opstap naar Filosoferen met Kinderen vanuit een intersubjectieve relatie ....	25
Een blik, een stem, een klank... een ontmoeting met de schaduwzijde van de intersubjectieve relatie .....	27
Een denken van het wezenlijke vanuit het onwezenlijke: Jean-Luc Nancy als inspiratiebron .....	33
Een analyse van Filosoferen met Kinderen als pedagogisch project vanuit stilstand.....	44

### **Deel 1**

#### **Filosoferen met Kinderen is ‘in’ en in het onderwijs**

##### **Hoofdstuk 1    Anno 2004: Filosoferen met Kinderen krijgt een plaats in het onderwijs..... 57**

1. De oprichting van een aanspreekpunt ‘Filoket’ .....	57
2. Filosoferen is ‘in’ .....	66
3. Filosofie en de vraag ‘wie ben ik?’: een verschuiving van wetenschap naar filosofie .....	70
4. Geen filosofie, wel Filosoferen (met Kinderen). Geen apart vak, wel vakoverschrijdend. Geen filosoof, wel een leerkracht. Geen initia wel filoket.....	78
5. Geen filosofie maar Filosoferen met Kinderen geïntegreerd in levensbeschouwelijk onderwijs .....	85
6. Filosofie ‘in’ het onderwijs .....	90

##### **Hoofdstuk 2    FmK: een alternatief onderwijs-experiment ..... 93**

1. Het project ‘Philosophy for Children’ en Lipmans wil tot kritiek.....	93
1.1. ‘The will for educational redesign’ .....	95

*Gesprek als grenservaring*

1.2.	De oprichting van het ‘Institute for the Advancement of Philosophy for Children’ .....	98
2.	Een eerste generatie Philosophy for Children: de ontwikkeling van een methode .....	101
2.1.	De ‘Vermittlungstheorien’ .....	101
2.2.	De ‘Haltungstheorien’ .....	106
2.3.	Een restcategorie .....	111
3.	Een tweede generatie Philosophy for Children: Een ‘methode’ wordt een ‘ontmoetingsplaats’ .....	112
3.1.	Filosofie als levenskunst .....	112
3.2.	De filosofische dialoog .....	115
3.3.	Filosofie en het kind: een (on)mogelijkheid? .....	121
3.4.	Filosofie als facilitator en stimulator .....	126
3.5.	‘Thinking in stories’ .....	128
4.	De effectiviteit van Filosoferen met Kinderen? Van rationale denkvaardigheden naar persoonlijke indicatoren .....	134
5.	Filosoferen met Kinderen: samengevat .....	136

**Hoofdstuk 3     John Dewey en de Critical Thinking Movement:  
inspirators van Filosoferen met Kinderen .....**

1.	John Dewey: een inspirerende kracht .....	140
1.1.	John Dewey en de pragmatische opvoedingsfilosofie .....	140
1.2.	Denken als de dialectische relatie tussen handelen en kennen .....	144
1.3.	Communicatie als basis voor het samen leven .....	148
1.4.	Deweys opvoedingstheorie: het kind als surplus .....	150
1.5.	Goed onderwijs is ervaringsgericht .....	153
1.6.	Het curriculum: een open boek .....	155
2.	The Critical Thinking Movement: Kritisch denken, autonomie en respect voor anderen .....	156
2.1.	Inleiding .....	156
2.2.	Critical thinking: what’s a name? .....	157
2.2.1.	De ‘reason assessment component’: vaardigheden en capaciteiten .....	158
2.2.2.	De ‘critical spirit component’: de motivatie, de geneigdheid .....	160
2.3.	Kritisch denken: universeel of domeinspecifiek? .....	161
2.4.	Kritisch denken als een ‘educational ideal’ .....	165



3. FmK, Dewey, Critical Thinking en de vraag ‘Wie ben ik?’ ..... 165

## Deel 2

### **‘Word wat je wil !’ Over opvoeding en onderwijs en de obsessie voor de kritische vriend**

---

#### **Hoofdstuk 4 Het onderwijs maakt plaats voor Filofoeren met Kinderen: de meta-verhalen voorbij? ..... 170**

1. FmK als teken van een veranderend spreken over opvoeding en onderwijs en de vraag: voor ‘wie’ is dit grenzeloze gesprek aantrekkelijk? ..... 170

1.1. FmK als teken van een veranderend spreken over opvoeding en onderwijs..... 170

1.2. Voor ‘wie’ is dit grenzeloze gesprek aantrekkelijk? ..... 175

1.3. Een kleine ontologie van de alledaagsheid als onderzoekshouding. 180

2. Excursie: de totstandkoming van de moderne school..... 182

2.1. De Reformpedagogiek een pedagogische wenselijkheid ..... 185

2.2. Van pedagogische wenselijkheid naar pedagogische noodzaak..... 189

2.2.1. De methode school en het VLO-project ..... 190

2.2.2. Zorgverbreding en ervaringsgericht onderwijs..... 193

#### **Hoofdstuk 5 Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw: van ‘thinking for oneself and with others’ gesproken ..... 198**

1. De maatschappij verandert: over het opkomend wij-gevoel in het basisonderwijs ..... 198

1.1. Thinking for oneself..... 200

1.2. ... with others..... 201

1.3. En het ‘nieuwe leren’ ..... 204

2. De figuur van de ‘professionele leergemeenschap’. Een gemeenschap in functie van krachten en kansen..... 207

2.1. Van sturen naar faciliteren en stimuleren: over kracht en het verlichten van last in de professionele leergemeenschap ..... 209

2.1.1. De overheid geeft ruimte en middelen : wat zijn onze noden en behoeften? ..... 210

*Gesprek als grenservaring*

2.1.2. De school wikt en weegt en zet elke leerkracht op de juiste plaats in de professionele leergemeenschap .....	214
2.1.3. De leerkracht maakt zichzelf transparant in functie van de professionalisering van de leergemeenschap.....	220
2.1.4. De leerkracht creëert een stimulerende leeromgeving op maat van elke leerling .....	222
2.1.5. De leerling maakt zichzelf transparant in functie van de professionele leergemeenschap .....	225
2.1.6. Ook de ouder draagt bij aan de professionele leergemeenschap	227
2.2. De professionele leergemeenschap : een kritische vriend in functie van groei en continuïteit .....	229
2.2.1. De professionele leergemeenschap in functie van groei.....	229
2.2.2. De professionele leergemeenschap continu en zonder verlies....	232
2.2.3. De professionele leergemeenschap effecten zonder schok.....	237
3. Het wij-gevoel: een noodzakelijk verlangen .....	239
3.1. De wil tot onafhankelijkheid.....	239
3.2. De uitzondering wordt de regel of de politisering van het naakte leven .....	243
3.3. Voorbij de regel: de komst van de vluchteling.....	246

**De *inleider* uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest**

---

Wie komt er na de professionele leergemeenschap?.....	254
De schaduwzijde van de professionele leergemeenschap .....	260
Een (her)denken van filosoferen met kinderen vanuit stilstand .....	271

**Literatuur..... 283**

---

*De uitleider inleiden  
Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

## **De uitleider inleiden Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding**

*Ik ben teruggekeerd, ik ben het erf overgegaan en kijk om mij heen. Het is de oude boerderij van mijn vader. De put in het midden. Oud, onbruikbaar gereedschap, op een verwarde hoop, verspert de weg naar de zoldertrap. De kat zit op de leuning te loeren. Een gescheurde lap, die eens bij het spelen aan een stok is gebonden, wappert in de wind. Ik ben aangekomen. Wie zal mij begroeten? Wie wacht achter de deur van de keuken? Er komt rook uit de schoorsteen, de koffie voor het avondbrood wordt gezet. Voel je je vertrouwd, voel je je thuis? Ik weet het niet, ik ben zeer onzeker. Het is het huis van mijn vader, maar onverschillig staat het ene stuk naast het andere, alsof elk met zijn eigen aangelegenheden bezig is, die ik gedeeltelijk vergeten ben, gedeeltelijk nooit geweten heb. Wat ben ik voor nut voor hen, wat ga ik hun aan, al ben ik ook de zoon van mijn vader, de oude eigenaar. En ik durf niet aan de keukendeur te kloppen, alleen uit de verte blijf ik staan luisteren, niet zo dat ik als luistervink betrappt kan worden. En terwijl ik uit de verte luister, hoor ik niets, alleen het zachte slaan van een klok hoor ik of geloof misschien alleen dat ik het hoor, een echo uit de kinderjaren. Wat verder in de keuken gebeurt, is het geheim van hen die daar zitten, dat zij voor mij verbergen. Hoe langer je aarzelt voor de deur, des te vreemder word je. Als nu eens iemand de deur opendeed en mij iets vroeg. Zou ik dan niet zelf iemand lijken, die zijn geheim verbergen wil. (Kafka, 1935/1988, p.986)*

De ondertitel ‘Een analyse van Filosoferen met Kinderen als pedagogisch project’ die ik aan dit doctoraatsonderzoek gaf, is misschien wat riskant. Het is immers verleidelijk deze titel te lezen als een analyse van de betekenis van Filosoferen met Kinderen (FmK) voor opvoeding en onderwijs. Een analyse die dan meestal gevolgd wordt door een recept dat aangeeft hoe FmK het zinvolst kan worden ingezet. Alsof er een wezenlijk principe achter elke invulling van opvoeding en onderwijs zou

### *Gesprek als grenservaring*

schuilgaan, aan de hand waarvan we ons handelen telkens opnieuw zouden kunnen oriënteren. Een principe dat we kennen of zouden moeten (er)kennen, maar dat we vergeten of verdrongen hebben. Aangezien het voorliggende boek niet vanuit dit uitgangspunt vertrekt, loopt het de kans dat het verkeerd wordt gelezen en het bij voorbaat wordt dichtgeklapt. Is het immers niet zo, dat we vandaag vooral verlangen naar (gefundeerd) onderzoek dat ons begrip en oriëntatie verschaft in onze samenleving? Begrip en oriëntatie waaruit we vervolgens conclusies kunnen trekken met betrekking tot ons denken over opvoeding en onderwijs en dat ons zodoende op een nieuwe oriëntatie kan geven? En zijn we niet teleurgesteld als dat begrip en oriëntatie ons niet *geboden* wordt? Helaas, heeft voorliggende studie zich een andere weg gebaad. Een weg die niet zozeer fundamenteel wil blootleggen maar filosofische vraagtekens plaatst bij de vanzelfsprekendheid dat wijsgerig pedagogisch onderzoek iets te maken zou moeten hebben met het thematiseren en blootleggen van de principes en fundamenteel (de ‘grondslagen’) van actuele fenomenen. Het plaatsen van deze filosofische vraagtekens heeft veeleer als inzet het toelaten los te komen van wat er in het denken en spreken over onderwijs vandaag stilzwijgend wordt aangenomen. In de lijn van Simons (2004) bedoelen we met Foucault hiermee een heel specifieke ‘filosofische houding’ van nieuwsgierigheid en bekommernis, namelijk: “savoir dans quelle mesure le travail de la pensée sa propre histoire peut franchir la pensée de ce qu’elle pense silencieusement et lui permettre de penser autrement” (Foucault, 1984, p.15). Het gaat om een welbepaalde filosofische houding tegenover het heden of de actualiteit die niet uit is op het leveren van oplossingen voor een actueel probleem, maar die er precies op uit is de actualiteit te duiden vanuit de problematiseringsvorm die er aan de orde is en dit te herproblematiseren. Alvorens verder te gaan willen we nu reeds kort belichten wat we onder deze filosofische houding verstaan.

Het kortverhaal van Kafka waarmee we deze studie hebben aangevat, verwoordt volgens ons treffend deze houding. Dit kortverhaal (en ook het fragment van Koltès dat we in de uitleiding hebben geciteerd), geeft volgens ons heel precies de houding weer die in deze studie aan de orde is. In dit kortverhaal gaat het namelijk over een denken van de eigen geschiedenis die het heeft toegelaten los te komen van datgene wat we vanzelfsprekend en vertrouwd moeten vinden. Intrigerend aan Kafka’s verhaal is dat dit ‘moeten’ niet opgevat wordt als iets dat ons van buiten (zonder ons medeweten) zou zijn opgelegd en doet vervreemden van onszelf, maar dat het tot de orde van het contingente behoort. Het loskomen van dit moeten, heeft bij Kafka

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

niets te maken met iets waarvan we bewust afstand kunnen nemen, dat we kunnen blootleggen of waar we ons buiten kunnen stellen, maar is precies datgene wat ons verbindt en ons het meest vertrouwd is: onze wil. Het gaat bij Kafka niet om een onderscheid tussen binnen en buiten of een beschrijving van dat binnen als buitenstaander. In *Heimkehr* staat de zoon immers niet buiten zijn *Heimat* maar op de drempel. Op de drempel zijn we niet zozeer gevoelig voor het onderscheid tussen binnen en buiten, maar voor datgene waardoor het binnen van het buiten (afgegrensd of) begrensd wordt. Op de drempel, zo zouden we kunnen zeggen, hebben de dingen en de anderen geen be-tekenis maar verschijnen ze als tekens van datgene wat zeggen zichtbaar is (als voorbeelden), van wat betekenis heeft. De drempel is met andere woorden het moment waarop we geconfronteerd worden met de toelatingsvoorwaarden om verwelkomd te kunnen worden, het moment waarop we gevoelig zijn voor wat van ons gevraagd wordt of wie we verwacht worden te zijn. Het is het moment waarop we gevoelig zijn juist omdat we ervaren dat we geen andere kant op kunnen, maar tegelijk te vreemd geworden zijn om nog zonder meer verwelkomd te kunnen worden. Het is het moment waarop we vreemd zijn geworden t.a.v. onszelf of anders gezegd, het is het moment waarop we veranderd zijn en niet meer hetzelfde (kunnen) denken en zeggen als voorheen.

Nu is het precies vanuit deze gevoeligheid en grenshouding dat we voorliggend onderzoek hebben pogen te schrijven en willen presenteren. Hiermee schrijven we ons in, in een onderzoekstraditie die het statuut heeft wat onder meer Foucault, Hacking en Klossowski omschreven hebben als een ‘ontologie van het heden’.<sup>1</sup> Het uitgangspunt van deze houding is niet *dat* we het heden als noodzakelijk en universeel moeten zien, maar *wat* in het heden als fundamenteel en noodzakelijk ervaren wordt. De kritische houding van een ontologie van het heden is niet de houding die ervan uitgaat dat gezocht moet worden naar noodzakelijke grenzen, principes en fundamenten, maar de houding die vertrekt vanuit een gevoeligheid voor wat begrenzend is in wat als noodzakelijk en fundamenteel wordt ervaren. Ons

---

<sup>1</sup> Dat we ons inschrijven in de onderzoekstraditie van een ontologie van het heden betekent niet dat we deze studie geheel zullen ophangen aan de geschriften van Foucault. Aangezien we ons in deze studie hebben toegelegd op een omljnd probleem in de actualiteit, met name ‘thinking for oneself and with others’, en Jean-Luc Nancy van deze problematiek (de gemeenschap) een centrale kwestie in zijn geschriften heeft gemaakt, hebben wij ons vooral laten inspireren door deze auteur. In de lijn van Foucault beoogt Nancy immers niet zozeer een nieuwe theorie over de gemeenschap of de sociale verbondenheid. Eerder dan zomaar een bepaalde vorm van denken te verlaten wil hij de wijze waarop we vandaag in verbinding zijn, openbreken. Het vertrekpunt daarbij is de ontologische sociale conditie waarin we ons volgens hem altijd al bevinden.

### *Gesprek als grenservaring*

onderzoek is dan ook geen weergave van een zoektocht naar de waarheid, maar het vervreemd raken van datgene wat we altijd al stilzwijgend als de waarheid hebben gedacht; een vervreemding of ontheemding van datgene wat we altijd al hebben moeten/willen denken. De houding waar wij het over hebben, betreft daarom ook niet zozeer een zoektocht naar datgene wat wij (werkelijk) willen, maar plaatst vraagtekens bij de strategische configuratie/kracht die dergelijke wil, d.w.z. onze wil, in het leven roept. Zo betreft voorliggende studie geen onderzoek naar de zinvolheid van Filosoferen met Kinderen als pedagogisch project tegen de achtergrond van wat onder ‘onderwijs’, ‘filosofie’ of ‘de relatie onderwijs-filosofie’ begrepen dient te worden, maar het gaat ons om de *ervaring* van de condities die de vraag naar dergelijk onderzoeksopzet in het leven roepen. De aandacht in deze studie gaat dus niet uit naar de contouren, de grenzen en de (in)stabiliteit van de actuele legitimatieprocedure, dit wil zeggen wat in- en uitgesloten wordt, maar naar de *figuren* die er een hoofdrol spelen. De allereerste vraag is: voor welke figuur van de school, de leerkracht, de ouder vormt het Filosoferen met Kinderen onder de specifieke vorm van ‘*thinking for oneself and with others*’ een noodzakelijke en/of legitieme bezigheid? Juist daarom is de inzet van deze studie niet een antwoord geven op de vraag óf FmK (lees *thinking for oneself and with others*) kan functioneren als pedagogisch project en hoe het dat kan, maar het in kaart brengen binnen welke configuratie deze vraag aan de orde kan worden gesteld. Als we het hebben over een kaart, betekent dit echter geen tekening van de te volgen weg(en), maar een beschrijving van punten en banen die het actuele denken volgt. Hiermee functioneert ons onderzoek niet als een soort van waarheidskaart die uittekent via welke wegen we volwassen en vrij kunnen worden. Wat in dit onderzoek getoond wordt is niet iets dat we niet zien of nog niet kunnen zien; eerder is het iets wat iedereen al weet en wat dus zichtbaar is. Typerend voor een kaart zoals wij ze in ons onderzoek opvatten, is dat ze aangeeft hoe de punten en banen, hoe wat we doen en weten, een configuratie of kracht vormt die niet voorzien is en dus geen strategische configuratie is in de fundamentele zin van het woord (dat wil zeggen een door één of andere instantie bedoelde, intentionele strategie). De inzet van een ontologie van het heden is dus het in kaart brengen of portretteren van wat de figuren die vol zijn van ‘*thinking for oneself and with others*’ niet opmerken (maar daarom niet verborgen is), met name de configuratie of kracht die deze figuren in het leven roept. Aangezien het gaat om een portret van het actuele denken zullen we vertrekken van datgene wat vandaag gezegd en geschreven wordt. Het is immers hieruit dat de aantrekkingskracht voor datgene wat gedacht kan worden zich uit. Het citeren van

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

een aantal auteurs in onze studie situeert zich dan ook quasi uitsluitend op dit niveau. Als we het hebben over Arendt, Lyotard, Lipman, Dewey, etc. dan gebeurt dit niet om hun denken te positioneren tegenover onze stellingnames - het is met name niet de bedoeling ermee in discussie te treden -, maar om aan te geven op welke wijze, met welke argumenten en in welke bewoordingen uiting gegeven wordt aan een bepaalde configuratie. In die zin functioneren uitspraken en argumentaties van auteurs als Arendt, Lipman, Dewey, Siegel, etc in ons onderzoek niet als hulpmiddelen om een bepaald probleem dat vandaag aan de orde is op te helderen; het is immers juist doorheen hun spreken dat een singuliere, (historische) vorm van problematisering gestalte heeft gekregen. Als we het voorts hebben over wat vandaag gezegd en geschreven wordt, dan bedoelen we niet dat we alles wat gezegd wordt, willen vaststellen. Een kritische ontologie van het heden vereist immers geen cartograaf die in vogelvlucht het geheel overschouwt en uittekent of die zich op grote diepte bevindt om de voedingsbronnen van het heden in kaart te brengen. Vanuit een gevoeligheid voor het heden, vertrekt een cartograaf vanuit datgene wat hij/zij op zijn/haar weg tegenkomt (of heeft tegengekomen). In die zin is een kaart/portret en dus ons onderzoek een soort van persoonlijke weergave van onze ervaring met onze belangstelling voor Filosoferen met Kinderen en Hannah Arendt. In de lijn van Foucault zouden we bijgevolg ons onderzoek kunnen omschrijven als een 'ervaringsboek' en geen 'waarheidsboek' of 'bewijsvoeringsboek'. Typerend voor dergelijk boek is voorts dat het niet 'onderricht' en dus geen methode ontvouwt die zich leent voor veralgemening vol positieve aanwijzingen en wegwijzers voor de lezer. Zo begint ons boek niet met een probleemstelling en wordt er in de uitleiding ook geen oplossing geboden. In een ervaringsboek gaat het om iets geheel anders; deze boeken zijn niets anders dan een weergave van een persoonlijke ervaring die erop gericht is ons van onszelf los te maken, van datgene wat we stilzwijgend denken en ons te verhinderen steeds dezelfde te blijven. Het zijn boeken, die zoals Foucault het verwoordt, functioneren "als uitnodigingen, als gebaren in het openbaar ter attentie van diegenen die eventueel hetzelfde zouden willen doen of iets vergelijkbaars; kortom, ze zijn erop uit de lezers in dit soort ervaring binnen te voeren" (Foucault, 1978/2004, p.178). Een binnenvoeren dat niet tot doel heeft te onderrichten, maar te snijden of te kruisen: te ver-anderen of te zwerven. De mogelijkheid om iemand in een ervaring binnen te voeren en dus te veranderen en de grenzen van onszelf te ervaren verbinden we in deze studie aan de notie educatie. Dit boek is bijgevolg een uitnodiging om samen met ons doorheen het ruime onderwijslandschap te zwerven.

Aangezien deze studie een weergave is van onze veranderende houding ten aanzien van onze belangstelling voor Filosoferen met Kinderen en voor Hannah Arendt, achten we een terugkeer naar het ogen-blik waardoor we anders zijn beginnen denken en onze zwerftocht begon, aangewezen. De articulatie van dit ogenblik zal ons verder leiden naar een omschrijving van het perspectief van waaruit de ondertitel ook zou kunnen worden gelezen. Een perspectief dat in hoofdzaak geïnspireerd is door het denken van Jean-Luc Nancy, Michel Foucault en Giorgio Agamben. Wat mij in deze denkers trof en fascineerde, was dat hun schrijven er niet in bestond waarheid te ontdekken achter de dingen, maar recht te doen aan directe persoonlijke ervaringen.

## **Onze initiële interesse voor Filosoferen met Kinderen vanuit Hannah Arendt: een terugblik**

Over onze initiële interesse voor FmK en de daarmee verbonden interesse voor Hannah Arendt zullen we schrijven in de verleden tijd aangezien we uiteindelijk van deze interesse *afstand* zullen nemen. Dit betekent echter niet dat we onze interesse voor FmK en Arendt zullen beschouwen als voorbijgestreefd zonder meer. Deze interesse, zoals we ze hieronder zullen beschrijven en die uiteindelijk de aanzet zal vormen voor een ander perspectief, begrijpen we niet als iets wat aan iets anders voorafgaat. Het gaat niet om een vergelijking van perspectieven met een nieuw en ander perspectief tot gevolg. Alsof we nadat wenieuwe inzichten over het wezen van de mens hebben verworven nu een andere zienswijze zouden verkiezen om naar opvoeding en onderwijs te kijken. Eerder dan dat wij onze initiële interesse voor FmK en Arendt zullen beschouwen als niet meer van toepassing of aangepast voor onze actualiteit, zullen we het feit dat we deze interesse hadden (en hebben) beschouwen als een teken en voorbeeld van onze actualiteit, als een aanduiding van wie 'wij' als mensen vandaag zijn en wat voor 'ons' als mensen die dit heden bewonen, van belang is. We zullen onze interesse begrijpen als iets dat ons iets zegt over wie we zijn vandaag en wat voor ons betekenisvol is. Ze reveleert ons echter niets over één of ander wezenlijk kenmerk (een menselijke essentie), maar wijst ons naar de historische figuur van de hedendaagse mens en naar de ervarings-en denkrumte van die mens ('ontologie van het heden' of 'historische antropologie').



*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

Onze interesse voor FmK en voor Hannah Arendt kan volgens ons dan ook niet worden beschouwd als iets wat tot het verleden behoort. We denken integendeel dat het een interesse is die zeer actueel is en zeer begrijpelijk. Zo zien we niet alleen steeds meer vertalingen van Arendt in de boekhandel verschijnen, tevens lezen we hoe vandaag over een zin-crisis wordt gesproken, hoe er geschreven wordt over de moeilijkheid om de erkenning van individualiteit te verbinden met sociale cohesie en zien we de verwarde postmoderne mens steeds meer naar filosofen van de twintigste eeuw (zoals Arendt) grijpen als middel om een zelf uitgestippelde weg ‘levenskunstig’<sup>2</sup> te kunnen bewandelen. Waar het ons om zal gaan is echter niet of de filosofie van Arendt van betekenis kan zijn voor de zin-crisis waar we vandaag zouden voor staan, maar vooral wat het betekent, d.w.z. wat het reveleert over ons en ons heden, dat wij vandaag Arendt als referentiepunt voor de invulling van het pedagogisch project naar voren schuiven en dus blijkbaar door haar filosofie zijn aangetrokken, er ons voelen door opgeroepen. Als we het hebben over het feit dat we uiteindelijk afstand zullen nemen van onze initiële interesse voor Arendt zal dat dan ook – en dat is wellicht op een heel andere wijze in de geest van Arendt - betrekking hebben op een *terugwerping* op onze verantwoordelijkheid voor onze interesse en onze belangstelling in haar teksten. Het zal met andere woorden gaan om een terugwerping op onze *wil* om op haar specifieke oproep aan ons in te gaan, een terugwerping op onze *wil* om die oproep ook zelf te herhalen en te versterken. Met dit perspectief in het achterhoofd, beoogt onderstaande terugblik op de filosofie van Arendt dan ook geen volledigheid. We gaan geen inhoudelijke discussie aan met haar teksten, we willen de waarde van haar beweringen en argumenten niet afwegen of evalueren, maar onderzoeken welke de mogelijkheidsvoorwaarden zijn waaronder wat ze zegt blijkbaar de moeite waard is om over na te denken. Meer dan geïnteresseerd in haar teksten, zijn wij nieuwsgierig naar datgene wat maakt dat haar teksten voor ons vandaag aantrekkelijk kunnen zijn. Of, anders gezegd, voor ‘wie’, voor welk soort mens’ (en wat is het portret van die mens) kunnen die teksten een dergelijke aantrekkingskracht hebben?. Arendts teksten en inzichten voelen zoals aangegeven tegenwoordig immers niet zozeer vreemd maar aantrekkelijk aan. Uitdrukking geven aan deze aantrekkingskracht zal dan ook de betrachting van deze studie worden: welke zijn de mogelijkheidsvoorwaarden voor deze kracht?

---

2 De term ‘levenskunst’ zien we vandaag opgenomen worden in de geschriften die verschijnen rond *Filosofen met Kinderen* en het filosofische consulentenschap. Zoals we zullen zien in het tweede hoofdstuk gaat het om een term die verwijst naar een vorm van levensbegeleiding aan het adres van de filosofie.

### *Gesprek als grenservaring*

Aangezien we echter deze aantrekkelijkheid niet kunnen uitdrukken, d.w.z. de kracht ervan niet kunnen uitdrukken zonder die aantrekkelijkheid zelf te beschrijven, is het nodig eerst terug te blikken op onze initiële fascinatie voor FmK vanuit Hannah Arendt. Zoals we zullen zien, was het immers door terug te blikken op de teksten van Arendt en FmK dat het echte werk voor ons begonnen is en de uitdrukking of articulatie van de kracht die deze teksten opwekten, mogelijk werd. Zoals eerder gezegd, schrijven we over deze initiële fascinatie in de verleden tijd.

We zouden kunnen zeggen dat onze initiële interesse voor FmK erin bestond een onderzoek te doen naar de zin van en de mogelijkheid om het als pedagogisch project in het onderwijs te introduceren. Vanuit onze betrokkenheid bij beleidsgericht onderzoek rond zorgverbreding en kansarmoede in het basisonderwijs, zagen wij in het programma 'FmK' een mogelijk antwoord op de zin crisis die zich, zo ervaren wij het, de afgelopen decennia op het gebied van opvoeding en onderwijs had opgeworpen. Met zin crisis bedoelden we echter niet dat er niet meer over zin en onzin van opvoeding en onderwijs kon worden gediscussieerd. Wij constateerden dat er wel degelijk over opvoeding en onderwijs werd gediscussieerd. Zo zagen wij steeds meer bevolkingsgroepen aangesproken worden door het publieke forum en hoorden wij opvallend veel verschillende antwoorden over 'wat' opvoeding zou moeten en kunnen zijn, over wat de pedagogisch-maatschappelijke opdracht van het onderwijs zou moeten en kunnen zijn. Uiteraard ondersteunden wij deze voor steeds meer verschillende bevolkingsgroepen toegankelijker wordende kritische ruimte. Aangezien het onderwijs in de eerste plaats een maatschappelijke opdracht heeft ten aanzien van kinderen en jongeren, achtten wij het van primordiaal belang dat ook kinderen bij de invulling van deze opdracht zouden worden betrokken en deze kritische ruimte voor hen zou worden opengesteld. Met deze visie leken wij overigens niet alleen te staan. Tevens vanuit het beleid hoorden wij positieve geluiden om te investeren in het openstellen van de publieke ruimte voor het kind. Zo lasen we bijvoorbeeld bij Heyting (2001) dat de maatschappelijke betrokkenheid van jongeren op de agenda van wetenschapsbeleid stond. "Het NWO-programma 'Sociale cohesie' heeft miljoenen aan extra onderzoekssubsidie gereserveerd voor onderzoek naar thema's als 'multicultureel samenleven', 'scholingsparticipatie en zorgtaken' en 'de maatschappelijke betrokkenheid en participatie van de jeugd'" (p.237). Hoewel Heyting het in haar artikel had over Nederland, gold deze uitspraak zeker ook voor Vlaanderen. Dergelijke kentering in het onderwijsbeleid konden wij alleen maar

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

toejuichen en ervoeren wij als positief ten aanzien van een tijd waarin institutionele bronnen van zin zoals de Kerk, de politieke partij of de gemeenschap ons vertelden hoe we moesten leven. Waar wij ons echter zorgen om maakten en waarvoor we een oplossing zochten was ‘hoe’ met deze kritische ruimte om te gaan. Wij vroegen ons af hoe met deze kritische ruimte om te gaan en hoe zin en richting te geven aan existentiële vragen. In diezelfde lijn hoorden we ook minister Ritzen in Nederland klagen over een gebrek aan maatschappelijke cohesie. Ook volgens hem slaagden we er onvoldoende in om “de individuele vrijheid van elke burger te verzoenen met de eisen die gesteld worden om samen te kunnen leven” (Ritzen, 1992b, p.3 in Biesta, 1997, p.312). Tevens zagen we termen als ‘gemeenschapszin’ of ‘burgerzin’ als dam tegen de tendens om het eigen belang centraal te stellen, opnieuw opduiken. Maatschappelijke ‘diversiteit’ leek daarmee een bron van zorg en de rode draad voor de verschillende problemen waarvoor een wetenschappelijk gefundeerde oplossing werd gevraagd (Heyting, 2001). Alles leek erop dat we geen grenzeloze speelruimte aankunnen en we grenzen nodig hebben. Zo concludeerden althans ook de artikels van Heyting en Biesta. Biesta (1997) wees erop dat het pedagogische technologieprobleem veeleer dan erover zou gereflecteerd zijn, reflectie omwille van morele gronden uit de weg is gegaan. Hierdoor zou “de meer interessante vraag hoe opvoeding *mogelijk* is, [zijn] blijven liggen” (Biesta, 1997, p.314). De zicrisis waarin opvoeding zich bevond, leek zich dan ook vooral te situeren rond de twijfel *hoe* met deze kritische ruimte om te gaan samen *met* anderen?

Dat deze bezorgdheid een heikele kwestie betrof, bewezen tevens de geschriften die de filosofen van de twintigste eeuw aan dit thema hebben gewijd. Zo zagen wij in de filosofie van Hannah Arendt vooral een hulpmiddel om inzicht te krijgen in de zicrisis die wij vandaag ervoeren (cfr. Masschelein, 1996a; 1996b; 1998; 2001a; 2001b; Biesta, 1997; 1998). Vooral haar historische analyse van de zich wijzigende verhouding tussen de menselijke basisactiviteiten die ze in de *Human Condition* (1958b) voorstelde, vonden wij erg bruikbaar. Hoewel ze in het voorwoord van dit werk zelf beweerde dat haar analyse geen betrekking had op de naoorlogse wereld, zagen wij er in de lijn van Masschelein (2001a; 2001b) een kader in om de ontwikkelingen in onze hedendaagse samenleving te kunnen begrijpen. Hoewel Arendt in *The Human Condition* als geen ander de publieke ruimte (polis) als oplossing voor de vergankelijkheid van het handelen naar voren schoof, was zij het die in het beklemtonen van deze ruimte de aanleiding van onze wereldvervreemding had gezien. Zo haalde ze in haar bekende artikel ‘The crisis in education’

### *Gesprek als grenservaring*

(1958a/1994a) vooral uit naar de door Rousseau beïnvloede filosofieën die zouden hebben geleid tot wereldvreemdheid. Op ruimere schaal vonden we diezelfde kritieken ook terug in *The Origins of Totalitarianism* (1951). In haar geschriften kloeg zij voornamelijk aan hoe een extreme passie voor het originele en het nieuwe die de westerse cultuur kenmerkte tot een onbezonnenheid ten aanzien van ons spreken en handelen had geleid (Arendt, 1951/1973; 1958b/1994b). De idee dat alles kon en mocht gezegd worden en dat woorden om het even wat konden betekenen, had volgens haar geleid tot wereldvreemdheid en woordzwendel (ibid). Arendts belangrijkste bezwaar tegen de mogelijkheid om alles te zeggen en om het even wat te zeggen was dat het ongevoelig maakte voor de beroering die er *tussen* subjecten heerste en de mogelijkheid die eruit resulteerde om de verantwoordelijkheid voor ons spreken en handelen niet meer op te nemen (1958b/1994b). Dat betekende dat de nadruk op het nieuwe en het originele volgens Arendt voornamelijk had geleid tot een gebrek aan verantwoordelijkheid en een nogal exclusieve belangstelling voor het individu.

Om echter zicht te krijgen op deze betekenisverschuiving moesten we Arendt volgen en (1958b/1994b) teruggaan op het onderscheid dat de Grieken maakten tussen het leven als *bios* en als *zoè*. Een onderscheid dat wij vandaag niet meer kennen, maar volgens haar aan de basis lag van de toestand waarin de actualiteit verkeert. Het ging om een onderscheid tussen het leven dat instond voor de reproductie van het naakte, feitelijke, animale leven (*zoè*) en het gepolitiseerde leven (*bios*). Het naakte leven was dat leven dat, zoals Arendt het omschreef, gemeenschappelijk was aan alle zijnden (van dieren, over mensen tot goden) en geen ander doel droeg dan de instandhouding van de soort. Het was het leven dat zich liet kenmerken door een voortdurende obsessie voor de ontplooiing van zichzelf en weerstand bood tegen alles wat dit proces onderbrak. Een leven waarvan de maatstaf gevonden werd in groei, in toegevoegde waarde en waarbij relaties zich steeds ten aanzien van die maat verhielden: met andere woorden een leven dat verwees naar de natuurlijke en biologische processen van het organisme die verliepen tussen geboorte en dood en dus steeds tot doel hadden te functioneren. Daartegenover stond het leven dat de Grieken aanduiden met de term *bios*. Dat was het leven in de polis dat ons van anderen onderscheidde en verwees naar datgene wat het individu tot individu maakte of groep tot groep: m.a.w. wat ons betekenis gaf. Het leven in de polis was daarmee ook het leven waar het goede en de rechtvaardigheid (verantwoordelijkheid voor onze daden) aan de orde kon worden gesteld en waar de discussie de activiteit

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

bij uitstek was. Het was een plek waarvoor moed nodig was en waarin de vraag van het samenleven aan de orde werd gesteld. In de polis was iemand slechts van betekenis in zoverre hij door anderen herinnerd werd. Dit impliceerde dat iemand maar herinnerd kon worden door anderen in zoverre hij in staat was zich van anderen te onderscheiden en ‘heldendaden’ te verrichten. Op die manier was iemand slechts van betekenis zodra hij door de ander als iemand (h)erkend en herinnerd werd.

Uit het feit dat het menselijke bestaan afhing van de toegang tot de polis, besloot Arendt vervolgens dat wat de mens van het dier onderscheidde geen ontologische definitie was maar een politieke en het wezen van de mens in de herinnering moest worden gezocht (cfr. Taminiaux, 1992). Voor Arendt (1958b/1994b) was het met name zo dat we slechts in het ‘spreken’ en ‘handelen’ konden tonen ‘wie we zijn’. De werkelijkheid lag voor haar daarom steeds *tussen* mensen, ongeacht de plek waar we ons bevonden. Van betekenis zijn, betrof dan niet zozeer ergens kunnen zijn, maar gezien en gehoord kunnen worden:

Aan wie deze [tussen]ruimte is ontzegd, is de werkelijkheid ontzegd die, menselijk en politiek gesproken, hetzelfde is als worden gezien en gehoord. Voor mensen ligt de werkelijkheid van de wereld in de aanwezigheid van anderen, in haar zichtbaar zijn voor allen; ‘want wat voor allen zichtbaar is, dit noemen wij Zijn’, en wat van deze zichtbaarheid is uitgesloten, komt en gaat als een droom, iets zeer vertrouwds en absoluut persoonlijks, maar zonder werkelijkheid’. (Arendt, 1958b/1994b, p.197).

In die zin vormde de polis, voor Arendt, ontegensprekelijk de sfeer der ontmoeting in de ruimste zin van het woord; de sfeer waar mensen een *acte de présence* gaven (ibid.). Publiek verwees voor Arendt daarmee steeds naar de mogelijkheid om gezien en gehoord te kunnen worden. Een gemeenschappelijke wereld kon voor haar dan ook enkel bestaan wanneer recht gedaan werd aan de verschijning van vele verschillende perspectieven. Deze verschijning had echter niet tot doel om een waarheid te openbaren, maar wel om betekenis toe te kennen aan wat tussen mensen gebeurde en zich voor deze gebeurtenissen te verantwoorden. Zoals Arendt herhaaldelijk beklemtoonde, ging het in de polis in eerste instantie om overdachte meningen die met overtuiging verdedigd konden worden.

### *Gesprek als grenservaring*

Ongeacht haar grote nadruk op pluraliteit legde ze de oorzaak van de wereldvreemdheid in een bepaalde manier waarop er met deze pluraliteit werd omgegaan. Een overdreven drang naar originaliteit en vernieuwing zou ertoe hebben geleid dat elk verschil tussen mensen gereduceerd werd tot iets waarover kennis kon worden verzameld die functioneel was. Wezenlijk voor deze obsessie was volgens Arendt dat om het even wat kon worden gezegd, zonder dat er verantwoording voor moest worden afgelegd. Het oordeel dat vraagt en zoekt naar de zin van gebeurtenissen werd geneutraliseerd, want gebeurtenissen werden herleid tot hun functie. Alle gebeurtenissen ontleenden immers hun zin en betekenis uitsluitend aan het voorafgaande proces waaruit de gebeurtenis zou kunnen voortgekomen zijn. Elke gebeurtenis was aanleiding tot een nieuwe hypothese die bijdroeg aan een verder weten en verklaren omtrent het wezen van de mens. Het wezen van de mens werd daarmee gekoppeld aan hetgeen op begrip kon worden gebracht en waaruit logische conclusies konden worden afgeleid (Arendt, 1958b/1994b). Men ging er vanuit dat de mens alleen nog kon kennen wat hij zelf heeft gemaakt. Het op begrip brengen en verklaren van natuurlijke dingen werd de basis van kennis en het denken van de mens. Wat mensen vervolgens gemeenschappelijk hadden, was niet langer verbonden aan een gemeenschappelijke zin (*sensus communis*) maar aan de structuur van de geest, aan de cognitie (d.i. de verkenningstocht van het bewustzijn naar zijn eigen inhoud). Dat wil zeggen dat de zekerheid van het bestaan niet buiten de mens moest worden gezocht maar in zichzelf. “[I]n het loutere functioneren van het bewustzijn ligt [...] de werkelijkheid van zich in de geest afspelende processen” (ibid. p.279). Deze processen komen volgens Arendt in zekere zin overeen met de zich in ons lichaam (onze hersenen) afspelende biologische processen, die wanneer wij er ons van bewust worden, de werkelijkheid van ons lichaam kunnen bevestigen (ibid.). Dergelijke onbeperkte geestelijke vermogens hadden volgens Arendt dan ook te doen met een soort hersenkracht die in meerdere opzichten overeenkwam met arbeidskracht die eigen is aan alle levende organismen: aan de soort. Alleen nog wat functioneel was voor het overleven van de (menselijke) soort, werd vervolgens betekenisvol. Aangezien alles in functie van het overleven kwam te staan werd de vraag ons te verantwoorden voor onze daden overbodig. Het levensproces betrof immers geen plichten of rechten maar was een en al evidentie en functionaliteit. Ze besloot dan ook dat “met deze hersenkracht, en met de gebiedende logische processen die ze verwekt, geen wereld kan worden gebouwd, dat ze even weinig werelds zijn als de dwingende processen van het leven, arbeid en consumptie” (Arendt, 1958b/1994b, p.170). Het toekennen van publieke waardigheid aan het

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

levensproces had volgens Arendt vooral geleid tot een “maatschappij waarin het levensproces zijn eigen publieke domein had gevestigd” (ibid., p.55). Ze stelde dan ook vast dat met de intrede van de moderne tijd de mens zichzelf had getransformeerd tot een dier voor wie de politiek het leven zelf aan de orde stelde. Voor haar betekende dit dat het overleven het hoogste goed werd, wat zich voornamelijk uitte in een extreme belangstelling voor ‘natuurlijke processen’ (Arendt, 1958b/1994b, p. 318 ev.). Deze nadruk op de natuurlijke ontwikkeling van de mens zou volgens Arendt (1951/1973) vervolgens geleid hebben tot een ‘law of movement’. Een wet waardoor iedereen gemobiliseerd werd en waar geen ontkomen meer aan was. De vrijheid om om het even wat te zeggen had volgens Arendt vooral geleid tot een zachttaardig schrikbewind waarin slechts een functioneel handelen en spreken gevalideerd werd. Met deze ‘law’ associeerde Arendt (1951/1973) vervolgens vooral termen als ‘lying’, ‘fiction’, ‘forgery’, ‘fictitious’, ‘mendacious’ of ‘spurious’. Waar het volgens Arendt omging was dat elk alternatief onmogelijk en onvoorstelbaar werd omdat het steeds ingezet werd ter voortstuwing van het proces van een weten van de wijze waarop de mens functioneert. “Terror is the realization of the law of movement; its chief aim is to make it possible for the force of nature or of history to race freely through mankind, unhindered by any spontaneous human action” (Arendt, 1951/1973, p.465).

Dergelijke bewoordingen hoorden we voorts niet alleen bij Arendt, ook Lyotard had het over ons performatieve systeem dat ‘terroristisch’ was en zich verordonneerde aan het imperatief: “wees performatief, wees commensurabel, of verdwijnt” (Lyotard, 1979/1987, p.27). Ongeacht het feit dat de ideeën van Arendt en Lyotard niet tot elkaar te reduceren vielen, herkenden wij bij Lyotard een gelijkaardige intrigerende analyse. Met zijn benadrukking van het performatieve ‘systeem’, wees hij immers in de lijn van Arendts logica van het naakte leven, op een logica waarin effectiviteit en efficiëntie op de voorgrond kwamen te staan, en verschillende activiteiten en gebeurtenissen steeds op hun performatief gehalte werden gevalideerd. Het verhogen van de performatieve prestaties van het systeem, waarvan deze activiteiten deel uitmaakten, vormden immers ook in Lyotards analyse van de samenleving de legitimatie-basis voor het handelen en spreken. Zo toonde ook Lyotard (1996) hoe tegenwoordig alleen datgene wat een performatief gehalte had waardevol was en zodoende al het andere uitsloot. Evenals bij Arendt merkten we ook bij Lyotard een reactie op de onmogelijkheid om een scheiding te kunnen maken tussen het systeem waarin we zijn opgenomen en een andere (leef)wereld.

### *Gesprek als grenservaring*

Een leefwereld die een humane dam kon opwerpen tegen die systematische wetmatigheden zoals Habermas voorstelde. Zo had hij het over ‘niets dat ons eigenlijk *nog* kan raken’ en ‘alles dat in laatste instantie kon teruggevoerd worden tot het optimaliseren van processen van het systeem’. Het systeem, en hiermee verwees Lyotard steeds naar het open liberaal-democratisch systeem en de vrije-markt-economie, was allesomvattend geworden, wat vooral tot uiting kwam in de onmogelijkheid om nog alternatieven voor te stellen (cfr. Lyotard, 1996, p.16). Zo hoorden we ook Lyotard spreken van de onmenselijkheid van het systeem en koppelde hij deze onmenselijkheid aan een dynamiek en logica die zich hoogstens indirect met de mens inliet (Lyotard, 1996, p.9).

Het problematische aan deze logica waarin het overleven het hoogste goed werd, was volgens Arendt dat het kind niet als nieuwe mens maar enkel als wordende mens in de wereld werd geïntroduceerd. Hiermee werd het kind, en ook andere bevolkingsgroepen, niet benaderd vanuit haar/zijn verhouding tot de wereld (*bios*) maar louter en alleen vanuit haar/zijn verhouding tot het overleven (*zoè*). Niet met het nieuwe dat elk kind bij geboorte binnenbracht, werd rekening gehouden maar louter en alleen met haar/zijn ontwikkelingsproces (Arendt, 1958a/1994a). Voor het kind zou dit betekend hebben dat elke singulariteit van meetaf aan werd uitgedrukt in een cognitief ontwikkelingsperspectief en belicht vanuit de ‘onzinnige’ kringloop van het leven. Zo werd het kind op basis van zijn cognitieve structuur in een andere klasse ondergebracht dan de volwassene. Het kind werd daarmee niet benaderd als subject maar als object. Onder het voorwendsel het kind in zijn zelfstandigheid te respecteren, hield men het veeleer in een kunstmatige wereld vast. In deze formatie zou het kind vooral de toegang tot de wereld zijn versperd, aldus Arendt (1958a/1994a, p.109). Tegenover een kind als ‘in staat tot leren’ wilde Arendt vervolgens het kind vanuit relationeel oogpunt bekijken. Door het feit dat we zo gefocust waren op meetbare effecten zouden we immers het toevallige en het onvoorspelbare, kortom hetgeen zich tussen mensen voordeed, zijn vergeten. Lyotard verwoordde dit volgens ons heel treffend met de woorden: “Het systeem heeft veeleer tot gevolg dat het doet vergeten wat eraan ontsnapt” (Lyotard, 1988/1992, p.10). Zo riep Lyotard op verzet te bieden aan deze vergetelheid om zodoende niet onrechtvaardig te zijn en recht te doen aan het *infans*. In zijn filosofie zagen wij dan ook vooral een filosofie die ervan uitging dat “alleen het ontvankelijk zijn voor datgene waarop het denken niet voorbereid is, denken verdient genoemd te worden” (ibid. p.87). Om ons te redden van de cybernetische machinerie die de



*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

megalopool van de toekomst draaiende hield, leidden wij met Lyotard dan ook af dat het de hoogste tijd was “niet passief en bij herhaling dezelfde oude [...] passie [te] dulden, maar [...] [zich] [te] richten op [...] de gebeurtenissen die tot [ons] komen vanuit een ‘iets’ dat [we] niet kennen” (ibid., p.46). Lyotard suggereerde daarmee vooral om kracht te putten uit ons vermogen tot ontvangen waarzonder wij nooit tot rechtvaardigheid zouden komen. Hij had het immers niet alleen over het onmenselijke dat het menselijke aantaste, maar ook over het ‘onmenselijke’ dat het menselijke van de mens uitmaakte. Een onmenselijke of *infans* dat ons verontruste, tot razernij bracht maar vooral deed denken (ibid.). Een denken over datgene wat ons deed beseffen dat wij geen waarden hebben, maar dat de waarden ons hebben. Een denken dat ons confronteerde met ons onvermogen om hetgeen wij willen, te verantwoorden en dus te rechtvaardigen. In diezelfde lijn leerden we ook van Arendt om zin- en betekenisvragen te stellen in plaats van waarheidsvragen. Zonder diepgaand op dit verschil te willen ingaan, ging het om een verschil waarbij “the latter does not ask what something or whether it exists at all – its existence is always taken for granted- *but what it means for it to be?*” (Arendt, 1978a, p.57) (cfr. Masschelein, 1998, p.381). Zin en betekenis zouden voor Arendt dan ook niets te maken hebben met cognitie maar met nataliteit (Arendt, 1978; 1958a/1994a). Wat tevens betekent dat we verantwoordelijk zijn voor onze daden van zodra we op de wereld toekomen (ibid.).

## **De opstap naar Filosoferen met Kinderen vanuit een intersubjectieve relatie**

Uit deze door ons bijzonder interessant ervaren inzichten, leidden we vervolgens af dat willen we daadwerkelijk recht doen aan de pedagogische *relatie* en de betekenis ervan in de publieke ruimte, we genoodzaakt zijn contexten te creëren waarin ontmoetingen kunnen plaatsvinden. Naast de teksten van Masschelein, Biesta, Schutz, Levinson en Green, was het vooral het werk *Hannah Arendt and Education* (2001) onder redactie van Gordon dat onze aandacht trok. In deze werken vonden we in hoofdzaak handvaten om onze antwoorden te toetsen op de vraag hoe FmK als pedagogisch project in het onderwijs te introduceren (cfr. Vansielegheem, 2004; Vanobbergen & Vansielegheem 2004). Refererend naar Arendt stelt Levinson uitdrukkelijk dat : “To orient students to the world is thus not to impose a singular reading of this world on them. Rather, it is to expose them to a representative sample of the many and varied ways in which the world is experienced and interpreted by

### *Gesprek als grenservaring*

its inhabitants past and present” (Levinson, 2001, p.18). Hoe dieper we ons echter in de literatuur die rond FmK verscheen, verdiepten, hoe meer het ons opviel dat FmK het spoor leek te bewandelen dat wij op het oog hadden. Een spoor dat Kennedy (1999b) in de context van FmK *‘thinking for oneself and with others’* noemde. Rekening houdend met de recente wijzigingen die het programma FmK had ondergaan, zagen wij er dan ook hoe langer hoe meer een mogelijkheid in om opvoeding op te vatten als een ontmoetingsplaats. In de lijn van de evoluties binnen de filosofie kondigde FmK zich vandaag immers niet meer zozeer aan als het (logische)denkinstrument of de wetenschappelijke methode. Ook leek het niet te gaan om een inhoudelijke neerslag van wat de filosofie tot nu toe had voortgebracht of werd het geen dienstmaagd van de theologie. Veeleer had men het vandaag in FmK over de intersubjectieve relatie als basis om naar kinderen te kijken. In het *‘thinking for oneself and with others’* model zagen wij dan ook een open en mogelijk alternatief antwoord op de problemen die zich met betrekking tot opvoeding en onderwijs stelden (in de eerder vermelde woorden van Ritzen: hoe individuele vrijheden verzoenen met samenlevingseisen), rekening houdend met de inzichten die Arendt ons geboden had. Het was dan ook niet zozeer Lipmans verhaal dat ons aantrok maar veeleer dat verhaal waarin de intersubjectiviteit centraal stond. In deze benaderingen kwam het kind als mogelijkheid om discursieve krachten in vraag te stellen op het voorplan staan. “It promises to be the epistemic and curricular wedge which opens the experience of childhood to reflection, both on the part of children and on the part of adults” (Kennedy, 1999a, p.151). In de ontmoeting met het kind zouden zich immers nieuwe en andere perspectieven openbaren. “What this does for the adult who listens to the voice of the child is that, through his relationship with the child, he rediscovers his own childhood by becoming conscious of the boundaries of instinct and repression which were a result of his own childhood information. Through becoming aware of his own ‘child’, he recovers himself on a higher level – incorporating unconscious contents into consciousness” (ibid., p.148). Zo zag Kennedy in de filosofische onderzoeksgemeenschap een ideale locatie om dergelijke vragen op te werpen. “The kind of reflection which philosophy –and especially philosophy done in communal dialogue, or a ‘community of inquiry’ – evokes, offers an ideal location for adults to make good on the child’s epistemic privilege, to recognize a speech other than their own, to face a culture which ‘represents our other selves’, and to live the other side” (ibid., p.152). Door het kind niet zozeer als gelijke maar als gelijkwaardige gesprekspartner te beschouwen, zouden we een soort van volwassen subjectiviteit creëren die mee vorm zou krijgen

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

vanuit de subjectiviteit van het kind. Het zou dus gaan om een intersubjectieve relatie en een *'thinking for oneself and with others'*. Met FmK naar voren te schuiven als antwoord op de vraag naar de verbinding van individu en gemeenschap hadden wij dan ook niet de intentie nieuwe waarheden te introduceren. Vooral zagen wij in het project mogelijkheden om het hoofd te bieden aan de dominante markteconomie, de voortschrijdende technologie, het waardepluralisme en het toenemende individualisme. Voor ons leek het vervolgens evident om de introductie ervan in het onderwijs te ondersteunen. Het toonde immers vooral hoe zin en richting te geven aan het eigen leven en dit in samenspraak met anderen. Wij zagen in het FmK project dan ook vooral een vitaal hulpmiddel om ons complexe leven zin en richting te geven.

Aan de hand van een kwalitatief georiënteerd empirisch onderzoek wilden wij vervolgens nagaan in welke mate FmK effectief aan het uitgangspunt om niet bevoogdend doch wel reflecterend te zijn, tegemoet kwam. Deed FmK als pedagogisch project, met andere woorden, recht aan de intersubjectieve relatie: de ervaring, de ontmoeting, de gebeurtenis, het kind?

## **Een blik, een stem, een klank... een ontmoeting met de schaduwzijde van de intersubjectieve relatie**

Ondanks onze interesse voor en het geloof in de zinvolheid van het project FmK voor opvoeding en onderwijs in verband met de vraag naar de verbinding tussen individu en gemeenschap, werden we –tijdens onze wekelijkse voorbereidende filosofische gesprekken met twee groepen kinderen uit het vijfde leerjaar<sup>3</sup>– echter niet zozeer gegrepen door de wijze waarop kinderen met de kritische ruimte samen met anderen omgingen maar wel door iets anders. Niet dat dergelijke momenten niet aan bod kwamen, dat wel. Het was trouwens opvallend hoe kinderen die in klasverband niet betrokken waren, tijdens de filosofieles bij wijze van spreken openbloeden en waarlijk filosofische vragen stelden. Zo kunnen we niet ontkennen

---

<sup>3</sup> Ter voorbereiding van ons experimenteel onderzoek organiseerden we gedurende één schooljaar wekelijks sessies Filosoferen met Kinderen met twee groepen kinderen uit een vijfde leerjaar van een Gentse basisschool. De bedoeling van het experimenteel onderzoek bestond erin na te gaan in welke mate filosofische teksten en gesprekken zin –en betekenisvragen bij kinderen opwekten.

### *Gesprek als grenservaring*

dat de vraag: “Kun je alleen maar sterven met schuld als God bestaat. En wie zegt dat God bestaat? Waarom dan schuld hebben?” een filosofische is. Ook waren veel gesprekken dikwijls heel confronterend en zagen we kinderen totaal van gedachten veranderen of heel gevoelig worden voor andere meningen. Zo zagen we hoe leerlingen in de loop van het filosofische gesprek hun initiële opvattingen in vraag gingen stellen, hoe vooroordelen besproken werden en hoe sommige kinderen die anders nooit iets zeggen zich plots tot filosofische denkers ontpopten. Hoewel het niet onze bedoeling is te ontkennen dat deze gesprekken bijzonder verhelderend waren, dat er voorts ook een vertrouwensrelatie werd opgebouwd tussen ons en de kinderen<sup>4</sup> en dat deze gesprekken in zekere zin een therapeutisch effect hadden op de kinderen, moeten we toegeven dat het niet deze effecten waren die ons intrigeerden en fascineerden. Wij leken niet zozeer geraakt door deze effecten, dan wel door de vanzelfsprekendheid waarmee we met het gehele filosofische gebeuren verondersteld werden om te gaan. Laat ons het duidelijker stellen. Vragen die wij niet stelden maar die zich in zekere zin aan ons opdrongen en aan ons trokken, hadden niet zozeer te maken met het ‘hoe’ en het ‘wat’ van FmK maar *veeleer met de vanzelfsprekendheid om welwillend en optimistisch te zijn* ten aanzien van begrippen als diversiteit, reflectie, dialoog, participatie, kind, gemeenschap, intersubjectiviteit of verantwoordelijkheid. Hoewel we ervan uit gingen dat het gesprek alle richtingen kon uitgaan en geen laatste antwoord kende, was het de confrontatie met onze ergernis ten aanzien van zinloze en belachelijke antwoorden die vragen opwierp ten aanzien van het gehele filosofische gebeuren. Zo kunnen we het niet laten om terug te denken aan het *ogen-blik* waarin Michaël, met zijn banale en belachelijke tussenkomsten<sup>5</sup>, het gehele filosofische gebeuren uit zijn voegen deed barsten. Het was alsof hij, in onze ziel kon kijken, alsof hij zag ‘wie’ wij waren, een list die wij hadden opgezet doorzag en deze nu op ons *pro-jecteerde*. Een ogenblik waardoor we haast letterlijk ons gezicht verloren en met onze mond vol tanden stonden. Dit ogen-blik waardoor we als het ware in onze intimiteit werden geraakt, en ons schaamden was echter geen moment dat vragen impliceerde die betrekking hadden op de eenzijdigheid van het project of ons tekortdoen aan de

---

<sup>4</sup> Zie hiervoor Vansielegem, N. (2000).

<sup>5</sup> Als we het hebben over banale of belachelijke tussenkomsten betekent dit niet dat wat Michaël zegt banaal of belachelijk is maar dat zijn woorden door ons op dit moment als een banaliteit werden ervaren. Aangezien het om een ervaring van woorden ging en niet om de betekenis van de woorden, is het dan ook onmogelijk deze woorden hier op te nemen. Dit doen zou immers veronderstellen dat het de betekenis van de woorden zelf zijn die aan de basis liggen van de banaliteit en niet de ervaring van de woorden.

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

intersubjectieve relatie. Hoewel het verleidelijk was dit zo op te vatten (cfr. Vansieleghem, 2005), betrof het echter geen aanspraak op het feit dat wij als volwassenen nog steeds de vragen en antwoorden van kinderen neigen te overstemmen. Het ging niet om de ervaring van een *nog-niet* kunnen dat in het teken staat van iets wat we eigenlijk zouden moeten kunnen maar steeds en oneindig aan ons ontsnapt (cfr. Lyotard, 1988/1992). Het ging niet om iets dat te vreemd of te banaal is om er voorstellingen van te maken. Ook ging het niet om een gebrek aan aandacht voor kinderen die niets te zeggen hebben. Niets zeggen zou immers eveneens een signaal kunnen zijn voor een onvermogen tot aankoppeling wat dan zowel betrekking zou kunnen hebben op een gebrek aan vertrouwen, een gebrek aan interesse of een gebrek aan beslisbaarheid of onwetendheid. Was het immers niet Lyotard die er ons op gewezen heeft dat “*même le silence est une phrase, et donc une manière d’enchaîner*” (Lyotard, 1983/1990, p. 25). Wat ons echter in de greep hield, had niets te maken met de term *dissensus communis*. Het ging niet om *iets (le différénd)* wat gezegd moet kunnen worden en *nog niet (pas encore)* gezegd kan worden. Kortom: het ging niet om een gebrek aan ontvankelijkheid voor het vreemde, het marginale, het andere, hetgeen nog niet bestaat. Dergelijke indicatie van een gebrek zou immers niet zozeer een stilstand teweegbrengen, doch een aanzet zijn om oplossingen te bieden aan de onbegrijpelijkheid en onleesbaarheid d.w.z. de tekorten die dergelijke ervaring aan het licht zou hebben gebracht. Een tekort aan bereikbaarheid en een oproep om onze handelingen opnieuw te overpeinzen, en dit telkens weer opnieuw.

De ervaring die ons in de ban hield en de vragen die ons begonnen te intrigeren hadden echter geen betrekking op tekorten die voortkwamen uit een soort van onvervulde rechtvaardigheidsgedachte in de zin van het (nog) niet kunnen voldoen aan de eisen van een filosofische dialoog. Ons geïntimideerd-zijn, betrof geen aanduiding van een tekort of een onvermogen ten aanzien van onze ontvankelijkheid, maar betrof wat vandaag als een tekort en een onvermogen respectievelijk een talent en vermogen wordt gepercipieerd en ervaren. In die zin waren het niet Michaëls banale woorden die ons raakten en intimideerden, maar wel het beeld dat doorheen deze banaliteiten van ons werd geschapen en naar ons terugkeerde. Een beeld dat geen representatie was van wie wij zijn in essentie, maar een presentatie van wie wij zijn in onze actualiteit, van wie wij die ons interesseren in en inspannen voor FmK vandaag zijn. Het leek wel te gaan om een confrontatie met een beeld waarvan wijzelf het (voor-)beeld zijn. Een beeld dat ons aanspreekt en

### *Gesprek als grenservaring*

waarin we onszelf herkennen, maar dat ons tegelijk onbehaaglijk stemt en dus toch niet onmiddellijk zijn boodschap prijsgeeft. In die zin was het beeld voor ons wel heel herkenbaar en voelde het vertrouwd aan, maar schiep het geen rust maar onrust en riep het andere vragen op. Zo dienden zich vooral vragen aan in de aard van wat het betekent als we vandaag discussiëren over de vraag om filosofie in het onderwijs te integreren? En wat het betekent als we het vandaag vanzelfsprekend vinden dat kinderen geacht worden hun eigenheid samen met anderen ter sprake te brengen, te bediscussiëren en hierin hun verantwoordelijkheid op te nemen? Of nog, wat betekent het als we vandaag ontmoetingen met anderen prefereren en diversiteit de hand reiken? En vooral, wat betekent het als deze welwillendheid een onderwijsaangelegenheid wordt?

Laten we verduidelijken. Dat het onderwijs een antwoord probeert te formuleren op de zin- en zijnsvraag en dus een politieke betekenis heeft, is uiteraard haar volste recht. De vraag waarop we nu echter worden teruggeworpen is of dat daarom mag betekenen dat we de onderstelling die aan dit recht voorafgaat niet moeten bevragen? Rekening houdend met deze vragen kan een analyse van FmK als pedagogisch project dan ook niet langer gelezen worden als vraag of FmK vandaag vanuit een intersubjectief perspectief, dat door Arendt wordt geïnspireerd, voor de onderwijspraktijk van betekenis kan zijn? Van het gedachtegoed van Arendt gebruik maken om de betekenis van het project FmK te analyseren zou dan immers niets anders betekenen dan aanduiden wat beantwoordt respectievelijk niet beantwoordt aan de eisen van de intersubjectieve relatie zoals die vanuit Arendt kan of moet gedacht worden. Op die manier zouden we dan een onderscheid zien tussen onderwijsvormen die de intersubjectieve relatie belangrijk vinden en deze die er niet mee lastig gevallen willen worden. Zij die nog steeds uit zijn op ontwikkelingsprocessen en onderwijs reduceren tot een kunstmatig gebeuren en wij die opvoeding en onderwijs bekijken vanuit haar intersubjectiviteit en zodoende werkelijk betrokken zijn en opvoeding begrijpen als levenskunst. Meestal gaat het dan om *zij*, de beleidsmakers en technocraten die opvoeding en onderwijs van op afstand bekijken en reduceren tot een meetbaar geheel en *wij*, de mensen uit de praktijk die werkelijk met mensen bezig zijn en inzien dat de mens niet meetbaar is (cfr. Masschelein & Simons, 2004a). In deze interpretatie zouden wij met onze analyse van FmK in de lijn van Arendt (en Lyotard) vooral tot doel hebben één of andere logica of ordeningsprincipe in onze actualiteit bloot te leggen. Ondanks Arendts zeer aantrekkelijke analyse van de actualiteit, blijft ze echter evenals

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

Lyotard een uitsluiting-insluiting schema hanteren. “A simple and redoubtable logic will always imply that within its very separation the absolutely separate encloses, if we can say this, more than what is simply separated” (Nancy, 1991/2001, p.4). Beiden blijven immers de actualiteit beschouwen als een zelfstandig, afgerond en te bestuderen geheel en lijken gebeurtenissen vanuit hun anticipatie van hoe een menselijke wereld eruit zou moeten zien, te begrijpen. De intersubjectieve relatie lijkt immers maar in het leven te zijn geroepen omwille van een vergeten van het handelen of een vergeten van die activiteitsvorm die correspondeert met de antropologische conditie dat niet de mensheid maar de mensen in het meervoud de wereld bewonen<sup>6</sup>. Zo verstaat Arendt onder de notie ‘wereld’ expliciet de ruimte die ontstaat wanneer mensen samen zijn en met elkaar handelen en spreken zonder dat dit handelen en spreken functioneel of instrumenteel is. De wereld is met andere woorden voor Arendt een ruimte waarin de aanwezigheid van anderen de zin van het bestaan, verzekert. “De aanwezigheid van anderen die zien wat wij zien en horen wat wij horen verzekert ons van de werkelijkheid van de wereld en van onszelf” (Arendt, 1958b/1994b, p. 58) (Masschelein, 2001a, p.115). Door de politisering van het naakte leven zouden we de activiteit van het handelen echter vergeten zijn waardoor we in een zin crisis zouden zijn beland. Hiermee zouden we dus blijven uitgaan van een principe dat aan de basis ligt van wat goede opvoeding is, ook al is dit principe de intersubjectiviteit. We zouden kunnen zeggen dat er in dit geval hoedanook steeds vertrokken wordt van een subject, de zingevende mens, dat haar object, de menselijke existentie, zin verleent. Een zin die weliswaar enkel en alleen ontstaat vanuit de intersubjectiviteit. Het tot uitgangspunt nemen van de onherleidbare pluraliteit van de wereld, veronderstelt volgens Jean-Luc Nancy echter nog steeds een uitgangspunt (Van Rooden & Van Gorkom, 2005). De idee van veelheid en verschil gaat immers uit van een principe om over het al dan niet gerechtigd zijn van de wereld te kunnen spreken (ibid.). In een reactie op een tekst

---

<sup>6</sup> Naast het handelen, zijn ook het arbeiden en het werken voor Arendt de activiteitsvormen die corresponderen met de voorwaarden waaronder menselijk leven op aarde mogelijk is. Het arbeiden is de activiteit die correspondeert met het biologische proces van het menselijke lichaam dat gedreven wordt door de behoeften van het naakte leven. Het is ook de activiteit die de mens deelt met alle andere levende wezens en dus de voorwaarde van het overleven. Het werken is de activiteit die overeenkomt met het niet-natuurlijke aspect van het menselijke bestaan of de kunstmatige wereld. In tegenstelling tot de arbeidende en werkende mens, staat de handelende mens los van behoeften en middelen. De handelende of sprekende mens heeft geen behoeften en vervaardigt geen instrumenten maar spreekt ons aan (Arendt, 1958a/1994a).

### *Gesprek als grenservaring*

van De Graef over het gedachtegoed van Nussbaum en Levinas, verwoordt Anton Simons (2002) in dit verband treffend hoe de intersubjectiviteit dan verschijnt als een *gevolg van* de ontdekking van een tekort aan zingeving. Op ons onderzoek vooruitlopend zou dat willen zeggen dat het beantwoorden aan het principe van intersubjectiviteit mede de conditie uitmaakt van wat vandaag zeg- en zichtbaar is. In die zin zou ook Arendt in het spoor van het transcendente zijn blijven hangen, zij het op een voor ons vandaag aantrekkelijkere manier. Arendt bekritiseerde ons verlangen naar eenheid en overeenstemming omdat het leidde tot een cultuur waarin alles wat er niet in paste, verdrongen of uitgesloten werd. Een verlangen dat volgens haar leidde tot het niet meer opnemen van onze verantwoordelijkheid voor onze gemeenschappelijke wereld en het kind. De paradox van deze onverantwoordelijkheid schuilde er volgens haar vooral in dat de voorstanders van eenheid en overeenstemming zich keerden tegen de ander, niet uit onachtzaamheid, maar juist doordat zij pleitten voor een begripsvolle verhouding tot de ander. Wat volgens Arendt (1958b/1994b) hierdoor miskend werd, was niet alleen de onbegrijpbare ander, maar vooral ook het handelen dat aan deze onbegrijpbaarheid een uitweg bood. Zo toonde ze hoe onze betrokkenheid tot de ander afhankelijk was van de mate waarin die begripsvolle verhouding een functionele en instrumentele was. Het gevolg van haar diagnose bestond vervolgens uit een oproep om ons opnieuw te laten betoveren door het onvoorspelbare en onbeheersbare. Het betrof met andere woorden een vraag en oproep te reageren tegen een sluitend begrip van de ander. Aangezien wij de problematiek die ze had aangekaart begrepen, namen wij haar oproep aan en herhaalden we deze oproep zelf. De vraag die zich echter opdrong was : vanwaar deze oproep en dit begrip voor deze oproep? En of het dan ook mogelijk is het zicht op de werkelijkheid dat Arendt ons heeft laten zien te negeren en uit de weg te gaan, zodat we er nog eens moesten voor opgeroepen worden? Is het dan mogelijk om de verantwoordelijkheid voor de singulariteit van de ander niet op te nemen, of gaat het hier niet om een aporie? Betreft de oproep om ons te verantwoorden voor onze fascinatie voor het overleven (en het miskennen van de intersubjectiviteit) hier niet opnieuw een willen begrijpen van een toevalligheid? Geheel overeenkomstig de figuur van de eenheidsdenkende logica vragen wij ons nu af of we door de filosofie van Arendt naar voren te schuiven dan ook niet gewoon een andere invulling hebben gegeven aan dezelfde begripsvolle verhouding tot de ander. Dat zou willen zeggen dat we Arendt haar inzichten hebben ingezet om het individualisme bloot te leggen en erin te belichten wat we zelf (nog niet) konden zien. We zouden daarmee de filosofie van Arendt hebben gebruikt als middel bij



*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

uitstek om ons leven samen met anderen zin en richting te geven. Een middel-doel denken dat Arendt zelf aan de kaak heeft willen stellen. Hebben we dan ook niet door haar vraag en oproep te herhalen haar filosofie onder de logica die ze juist zo fel heeft bekritiseerd, opnieuw ingevoerd? Hebben we met andere woorden met de filosofie van Arendt als oplossing voor de actuele vraag naar zin en cohesie niet gewoon een oud gezicht door een nieuw hebben vervangen? De intersubjectieve relatie leek immers pas interessant nadat ons bleek of toescheen dat de samenleving in moeilijkheden verkeerde en een oplossing zocht voor een pluraliteit aan perspectieven die zich in de openbare ruimte aandienden. Het lijkt er dan ook op dat we met de invoering van de filosofische dialoog als oplossing voor het toenemende individualisme in zekere zin de grondhouding die we er met Arendt mee aan de kaak hebben gesteld, herhalen. Door het benadrukken van de dialoog zouden we dan ook vooral wat Stefan Hertmans heeft aangeduid als de “herinnering aan de onoplosbaarheid van de fundamentele vraagstukken over het bestaan” hebben geïmmuniseerd (Devisch, 2004, p.169).

De vraag naar zin die Arendt ons aanreikte en de wijze waarop wij met haar het project FmK als pedagogische project vorm wilden geven, lijkt dan ook op niets anders dan een ‘affect zonder schok’ af te stevenen. Dat wil zeggen: het spreekt tot ons, maar het heeft ons niet veranderd. De plaats van waaruit wij met de filosofie van Arendt de zin en de gemeenschap wilden opnieuw denken, lijkt dan ook dezelfde te zijn als die van de transcendentie zingeving. Dat is op zijn minst problematisch te noemen, uitgaande van het feit dat we aan het begin van deze tekst hebben aangegeven gelukkig te zijn met het feit dat de transcendentie tot het verleden behoort.

## **Een denken van het wezenlijke vanuit het onwezenlijke: Jean-Luc Nancy als inspiratiebron**

Hoewel het zeer verleidelijk was de filosofie van Hannah Arendt in te zetten als antwoord op onze vraag naar zin en gemeenschap lijkt het erop dat we met het uitdrukken van dit verlangen, dat verlangen tegelijk zijn kwijt geraakt. Hoewel we deze weg met Arendt hebben afgelegd omdat we door haar filosofie waren aangetrokken, lijken we nu door deze aantrekkelijkheid aan haar te twijfelen. Wil dat nu zeggen dat we hieruit moeten afleiden dat de filosofie van Arendt niet kan worden ingezet voor een analyse van FmK als pedagogisch project? Op deze vraag

### *Gesprek als grenservaring*

antwoorden we niet bevestigend. Wat we hebben ervaren, is dat ondanks het feit dat Arendt het onherleidbare verschil tussen subjecten (de radicale pluraliteit/intersubjectiviteit) in haar filosofie bevestigt, dit verschil verdwijnt zodra het erkennen van het principe van de intersubjectiviteit als grondhouding in de filosofie wordt gerepresenteerd. Tegelijk heeft het feit dat Arendts filosofie ons heeft opgeroepen en wij deze oproep hebben overgenomen, ons de mogelijkheid gegeven deze representatie te bevragen. Was het immers niet tijdens het beantwoorden van haar oproep om het principe van de intersubjectiviteit te erkennen dat we geconfronteerd werden met onze welwillendheid om het vandaag als grondhouding in te zetten? Dat met andere woorden onze welwillendheid voor ons zelf zichtbaar werd. En was het niet vooral deze confrontatie die ons openbaarde hoe wij zelf door de filosofie van Arendt vandaag naar voren te schuiven, het subject niet zo zeer uitnodigden dan wel noodzaakten om de ander te ontmoeten? Ondanks onze recente twijfel ten aanzien van haar filosofie blijven we dus toch op een of andere manier met haar verbonden. Maar in plaats van haar oproep te begrijpen als een roep om weerstand te bieden tegen een nivellerende functionaliteit die de huidige wereld overspoelt, vinden we het nu interessanter om ons af te vragen wat het betekent dat haar oproep ons vandaag bereikt. Meer dan dat Arendt voor ons onbegrijpbaar was in haar woorden, leken we haar immers te begrijpen en haar filosofie tot cultus te verheffen.

Waar het om gaat is dat de vraag naar een 'analyse van FmK als pedagogisch project' misschien wel als een filosofische vraag kan opgevat worden, maar niet door een filosofie kan worden beantwoord. Dat wil zeggen dat filosofie wel vragen kan opwekken, maar geen vragen kan stellen die een oplossing impliceren. Dergelijke vragen, vragen die een oplossing impliceren, kunnen immers pas gehoord worden binnen een specifieke configuratie van probleem en oplossing, van uitwisseling of communicatie. De filosofie opvatten als oproep betekent dan niets anders dan het vergeten van de configuratie waarin deze oproep functioneert en aan de orde kan komen. Als er met betrekking tot opvoeding al een taak zou zijn weggelegd voor de filosofie, dan bestaat ze er eerder in de mogelijkheid te ervaren dat er geen antwoord kan geboden worden op de vraag naar de zin van opvoeding simpelweg omdat deze vraag geen antwoord of oplossing verdraagt, ook geen filosofische. Maar is dat iets anders dan wat Lyotard en Arendt nastreefden met hun filosofie? Hun denken is immers geen denken van hetzelfde. Het denken bij Arendt is hoogst onzeker en probeert zich juist door deze onzekerheid heen tot de ander te

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

wenden. Men zou kunnen zeggen dat bij Arendt het denken openheid en gesprek betracht jegens de ander. In die zin is er volgens haar geen sprake van een denken als het geen denken *met* de ander betreft. Een denken dat zich weliswaar niet richt op de waarheid maar op het in overeenstemming zijn met zichzelf. “Het criterium van de geestelijke tweespraak is niet meer dat van waarheid, dat op de vragen die ik bij mij zelf opwerp antwoorden zou afdwingen, hetzij in de vorm van intuïtie, die de dwingende kracht heeft van zinlijke evidentie, hetzij als noodzakelijke conclusies van het rekenen met gevolgtrekkingen in het wiskundig en logisch redeneren, dat op de bouw van onze hersenen steunt en daarom een natuurlijke dwingende kracht heeft. Het enige criterium van het Socratische denken is overeenstemming, verenigbaar zijn met zich zelf, [...]: het tegendeel daarvan, in tegenspraak zijn met zichzelf, [...], betekent feitelijk dat men zijn eigen tegenstander wordt” (Arendt, 1978b, p.209). Wat deze gesprekspartner betreft, is er een duidelijk verschil tussen Arendt en Lyotard op te merken. Een verschil waar Lyotard in het artikel *Survivant* (1989) zelf heeft op gewezen. Hoewel zowel Arendt als Lyotard zich hebben gewend tot het reflectieve oordeel uit Kants *Kritik der Urteilskraft*, hebben ze dit op een andere manier uitgewerkt. Terwijl Arendt zich gewend heeft tot Kants esthetica van het schone, heeft Lyotard zich gericht op Kants esthetica van het sublieme. Arendt (1982/1996) heeft zich gericht tot de verbeelding en de reflectie. Op die manier zou het volgens haar mogelijk geweest zijn iets dat afwezig is –in het politieke domein betreft dit de actuele en mogelijke standpunten van anderen– aanwezig te stellen voor het eigen *innerlijke* geestesorgaan (ibid. p. 105). In die zin staat het denken op harmonieuze wijze in dienst van de verbeelding. Een verbeelding die er vooral op wil wijzen dat het ‘innerlijke’ enkel via de ander zichtbaar kan worden. In deze verbeelding ziet Arendt vervolgens een mogelijkheid om zin en richting te geven aan het leven. Het denken in verbeelding impliceert dan volgens haar dat men in het spreken en handelen met de ander tot verzoening kan komen zonder de eigenheid te moeten opgeven aangezien het slechts in aanwezigheid van de ander is dat het smaakoordeel van belang is en ter sprake komt. “Het oordeel, en met name het smaakoordeel, heeft altijd betrekking op anderen en hun smaak en houdt rekening met hun mogelijke oordelen. Dit is noodzakelijk aangezien ik een mens ben en niet zonder het gezelschap van anderen kan leven. Ik oordeel als lid van deze gemeenschap en niet als lid van een bovenzinnelijke wereld die misschien bewoond wordt door wezens die begiftigd zijn met rede, maar niet met hetzelfde zintuiglijke apparaat” (Arendt, 1982/1996, p.106). Hieraan tegengesteld gaat Lyotard niet in op de vraag hoe de ander in de gemeenschap kan

### *Gesprek als grenservaring*

doorwerken. Voor Lyotard betekent immers elk beroep op de ander een tenietdoen van de ander. Zo kan de ander voor Lyotard enkel zijn verbondenheid met het zelf laten voelen in het lijden. Het komt er voor hem op aan om met de pijn van het niet-representeerbare te leven. Het gaat om “[...] het ogenblik van de taal waarop iets dat in zinnen moet kunnen worden gegoten dat nog niet kan. Deze toestand omvat de stilte [...] maar appeleert ook aan in principe mogelijke zinnen en wordt opgemerkt door wat men gewoonlijk het gevoel noemt. [...] De mensen die menen zich van de taal te bedienen als een communicatiemiddel leren door dit gevoel van pijn waarmee de stilte gepaard gaat dat ze door de taal worden opgeëist” (Lyotard, 1983, p.29-30). Pogingen om de ander te verbeelden berusten volgens Lyotard (1984) dan ook op nostalgie.

Welke (van elkaar verschillende) pogingen Arendt en Lyotard ook ondernomen hebben, het blijven filosofieën die te maken hebben met het  *vinden*  van een plek waar het zelf zich kan openbaren binnen een specifieke configuratie van communicatie en uitwisseling. Door het feit dat Arendt en Lyotard blijven streven naar een rechtvaardige wereld vanuit een principe, blijven ze namelijk uitgaan van een  *gegeven*  wereld die aan de rechtvaardiging ervan voorafgaat. Het tot uitgangspunt nemen van een onherleidbare pluraliteit van de wereld veronderstelt immers –en dat is de kern van Nancy’s kritiek op Lyotard- nog steeds een opvatting van de wereld als een afgerond en te beheren geheel. Een wereld die voorafgaat aan de ontmoeting (met die wereld) en waaraan door de ontmoeting recht gedaan moet worden.

L’ *idee* , pour reprendre ce lexique kantien-lyotardien, n’est plus alors un concept travaillé sur le mode analogique ou symbolique hors des limites de l’ *experience*  possible ou de l’ *intuition*  donnée. Elle n’est plus un concept sans intuition donnée. Elle n’est plus un concept sans intuition, manié avec un substitut de donnée sensible : elle devient elle-même la creation de son propre schème, c’est-à-dire d’une réalité inédite, qui est la forme/matière d’un monde des fins. En même temps doit être celui d’un universel multiple, soit le schème d’un différend ou d’une incommensurabilité générale ou absolu. (Nancy, 2002c, p.75)

In diezelfde lijn wijst Visker erop dat verre van de idee van rechtvaardigheid op te geven omwille van een onmogelijk vergelijk tussen praktijken, Lyotard dit

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

onmogelijke vergelijk absoluut ernstig heeft willen nemen en daardoor is gaan beschouwen als een 'systematisch verborgen onrecht' dat aan het licht moet worden gebracht (Visker, 2005, p. 241 ev.). Veeleer dan om een prijsgeven, zou het Lyotard dan ook te doen geweest zijn om een uitbreiden van de rechtvaardigheidsgedachte, waarbij de *dissensus communis* verschijnt als een ervaring van een tekort en een opvoeding tot het vinden van nieuwe mogelijkheden om aan dit tekort te beantwoorden. Deze kritiek geldt evenzeer voor Arendt. Als, zoals ze aangeeft, de ontmoetingsplaats een voorwaarde is om iets of iemand te kunnen ontmoeten en dus van betekenis te kunnen zijn, dan betekent dit dat de relatie tussen het zelf en de ander blijft gedacht worden vanuit een (mogelijk) tekort of een onvermogen, waarbij de ander verschijnt als middel om aan het zelf betekenis of zin te geven (cfr. *ibid.*). De ontmoetingsplaats of publieke ruimte als voorwaarde om zichtbaar te maken wat het zelf alleen (nog) *niet kan* zien. In deze opvatting van publieke ruimte wordt het mede-zijn opnieuw de inzet van een te herwinnen zelf. Door te beweren dat geen enkele opvatting de andere mag domineren doet Lyotard immers exact wat hij wil vermijden : hij domineert door voor te schrijven dat men niet mag domineren.

In plaats van onze analyse op te vatten als een onderzoek naar het wezenlijke van de mens of het zelf, zijn we in onze analyse een andere weg ingeslagen. Een weg die elke poging om het wezenlijke van de mens te denken, verbiedt. Vooral bij Jean-Luc Nancy vinden we een mogelijke articulatie van deze weg. In plaats van het zelf steeds te begrijpen als een tekort of onvermogen, pakt Nancy de problematiek van het zelf sociaal ontologisch aan. De inzet van een sociale ontologie is niet een ontologie of een vraag naar het zelf of de gemeenschap op zich, maar de ervaring van de sociale ontologische conditie, d.w.z. de ervaring van de singuliere configuratie waarop we op een bepaald moment met elkaar in-gemeenschap-zijn. Nancy, 1991/2001, p.26). Voor Nancy gaat het bijgevolg niet zozeer om de onmogelijkheid om het wezenlijke van het zelf te denken, maar sterker dan dat : om een verbod erop. Een verbod op het denken van het wezenlijke op straffe van het verlies van elke mogelijkheid om het zelf als 'singuliere existentie' te kunnen ervaren. Met Nancy willen we vervolgens dit verbod nader proberen uit te werken. Voor Nancy is het zelf immers geen bestemming, maar een stemming of een stem. Aangezien het zelf niets anders is dan stemming of stem, gaat het niet om iets wat we niet kunnen zien omwille van een onvermogen of een tekort (waaraan bijv. een ontmoeting tegemoet kan komen), maar omwille van een *onmogelijkheid*. Zo is het singuliere zelf geen bestemming die we nog niet *kunnen* bereiken en voor ons nog

niet toegankelijk is, maar voor ons ontoegankelijk is en verboden. Dit wil echter niet zeggen dat het singuliere zelf niets met het onderscheid tussen onszelf (onze existentie) en de ander (hetgeen niet tot deze existentie behoort) te maken zou hebben, maar dat het singuliere zelf (als stem) ook geheim is voor ons. Een geheim dat niet wijst op 'iets' dat achter het zelf verscholen ligt, maar op het feit dat het zelf niets anders is dan de manifestatie van onszelf (van wie wij zijn of van onze existentie). Het zelf is daarmee geen bestemming of vastliggende identiteit die ons bescherming of een vaste grond biedt, maar een stemming of stem die de mogelijkheid in zich draagt om ons van onszelf (als existentie)<sup>7</sup> te doen vervreemden. "In order to be in truth, and to have or to make sense, self must be self as such : and it must be so in taking distance from itself in order to posit itself as something like what it is" (Nancy, 1997/2002a, p.43). Zo is het zelf niets anders dan de *mogelijkheid* om het 'wij' te ervaren en de vraag te stellen of we het 'wij' dat we zijn ook wel willen. Een 'willen' dat echter geen behoefte van onszelf is maar te maken heeft met een aangetrokken zijn tot iets anders dat ons van onszelf wegtrekt: buiten onze wil om. Het gaat met andere woorden om een trektocht waarin 'wie wij zijn' op het spel wordt gezet. Hiermee legt Nancy de nadruk op de mogelijkheid om het zelf als 'zijn-met' of als 'wij' te ervaren. Dit betekent echter geen confrontatie met onze tekorten of met wat aan ons verwerpelijk is en waarvan we afstand zouden moeten doen. In die zin gaat het niet om een confrontatie met onze manier van doen of het besef dat het zo niet verder kan. De ervaring waar we het over hebben is geen ervaring die onze eigenheid versterkt, maar omgekeerd een ervaring die ons wegtrekt van onze identiteit of eigenheid, van onszelf. Het is een ervaring die ons gescheiden zijn van anderen doorprikt en de aanwezigheid van de ander doet voelen. Het is een ervaring van ons vastgekleuisterd zijn aan de ander. Zodra we echter het zelf *willen* erkennen en een plaats *willen* geven, verliezen we volgens Nancy (1997/2002a) deze mogelijkheid om onszelf te ervaren en te voelen. Veeleer dan in de ander een bevestiging van ons zelf te vinden, in de zin dat de ander ons zegt wat ons het meest eigen is, vinden we in de ander de opheffing van deze zoektocht naar onszelf. Deze opheffing is echter niet eenmalig maar een continu proces van ontwerking, of loskomen van datgene wat we steeds opnieuw (hebben te) willen. "We

---

<sup>7</sup> Voor Nancy is er geen individu maar enkel "a singular being, which is not the individual, [...]. Individuation detaches closed off entities from a formless ground –whereas only communication, contagion, or communion constitute the being of individuals. But singularity does not proceed from such a detaching of clear forms or figures [...] The ground is itself, through itself and as such, already the finitude of singularities" (Nancy, 1990/2001, p.78).

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

never stop losing the ‘fixity of self-positing’. And this unrest that *we are* and that we desire [...] is where the proximity of the absolute finds, or happens upon, itself: neither possession, nor incorporation, but proximity as such [...]” (Nancy, 1997/2002, p.79). We zouden kunnen zeggen dat de wil zich schenkt door zichzelf terug te trekken in het geopend zijn van de existentie zelf en dit steeds opnieuw (Devisch, 2003, p.199). In wat volgt gaan we hier dieper op in. We zullen dit doen door eerst in te gaan op de betekenis van het zelf als een in-gemeenschap-zijn, in een tweede beweging gaan we in op de mogelijkheid om dit zelf (dat steeds een in-gemeenschap-zijn is: een wij) als singulariteit te ervaren.

Nancy volgend gaat het dus steeds om een zelf dat getekend is door de aanwezigheid van de ander en gaat het niet om een verbeelding van het zelf via de ander of om een oneindig verlangen om zich uit de greep van de ander te bevrijden. Zo zijn wij volgens Nancy nog voor we een eigenlijk zelf of essentie zouden kunnen toeëigenen of bevrijden reeds *in* verhouding tot de ander geplaatst. Het gaat steeds om een bij voorbaat ontwricht zelf. Existeren wil daarmee zeggen steeds op iets anders dan zichzelf gericht zijn, waardoor er geen zelf is dan het zelf dat doordrongen is van de ander. Zo is het zelf niets anders dan het gericht zijn op de ander. “Existeren is steeds *blootgesteld-zijn, buiten-zichzelf-staan*, op iets anders dan zichzelf gericht zijn” (Devisch, 2003, p.152). De afwezigheid van het zelf is voor Nancy dan ook geen tekort of een gebrek maar de singuliere existentie van het zelf. Een existentie die wezenlijk een bestaan is met anderen: een wij. Alleen als mede-zijn kunnen wij in-de-wereld-zijn. Met dit mede-zijn suggereert Nancy echter geen oorspronkelijke band, maar duidt hij aan dat onze conditie die van de verhouding zelf is en steeds verdeeld is. Dat wil zeggen dat elke vraag naar het zelf steeds zijn existentie of zijn verhouding tot de ander mee veronderstelt. Nog voor wij autonoom zin kunnen verlenen aan iets, verhouden wij ons altijd al tot de anderen en de wereld. Zichzelf zijn betekent daarmee steeds een in-gemeenschap-zijn of een in-verbinding-zijn. (Nancy, 1991/2001). “What ‘there is’ in place of communication is neither the subject nor communal being, but community and sharing” (Nancy, 1991/2001, p.25). Dat betekent dat geen enkel zelf sluitend in zichzelf *kan zijn*, en dat niet door een onvermogen of een tekort, maar door een onmogelijkheid. Wie wij zijn is daarmee steeds gelijksoortig met het zijn van de wereld. Een wereld die steeds een in-verhouding-zijn is en daardoor oneindig (d.w.z. steeds opnieuw) eindig. Dat wil zeggen dat de wereld nooit kan opgevat worden als één groot vertoogtype of systeem maar zich telkens opnieuw opent naar de ander. De wereld

### *Gesprek als grenservaring*

kan volgens Nancy dan ook geen aanduiding van een tekort of van een gebrek aan het zelf zijn (dat de wereld als 'iets', als 'gegeven' nodig zou hebben), maar is de *kracht* om het zelf open te laten: indien de wereld niet (geen) gegeven is,

ce n'est pas qu'il est à miner ou à rêver, [...] c'est qu'il est à faire. Autrement dit, il me paraissait nécessaire de ne pas en rester à poser un 'jugement sans critères' (autre formule de Lyotard), lui-même défini comme un jugement 'maximisant les concepts en dehors de toute connaissance de la réalité' [...]. Mais il importe de comprendre, en outre, que la 'connaissance' manque ici, non par défaut intrinsèque de l'entendement humain [...], mais bien par absence pure et simple de la réalité ainsi effectivement non donnée. (Nancy, 2002c, p.69)

In '*La création du monde ou la mondialisation*' (2002c) besluit Nancy vervolgens dat het in-verhouding-zijn of de existentie als zodanig de enige essentie vormt, een essentie die echter geen essentie meer is, maar een essentiële existentie. Hiermee bedoelt Nancy dat het zelf dan wel met de wereld mag samenvallen, maar er steeds een rest is. Een rest in positieve zin, namelijk als mogelijkheid. Voor Nancy gaat het er dan ook niet om deze rest te willen vatten, maar om de kracht ervan te beklemtonen. Zo stelt Nancy dat de wereld "neither seeks itself (as if it were for itself an exterior end) nor finds itself (as if it were a thing here or there), but it effectuates itself: it is the living restlessness of its own concrete effectivity" (Nancy, 1997/2002a, p.5). Nancy spreekt in dat verband dan ook liever van een existentie die plaatsvindt of geschapen wordt dan van een existentie die gemaakt wordt (Nancy, 2002c). Als we het met Nancy hebben over een creatieve existentie betekent dit dan ook niet dat we het hebben over een productie van het wij door iets of iemand anders. Eerder heeft hij het over het bestaan dat zich van zichzelf onderscheidt en in een bepaald opzicht voortkomt of geschapen wordt uit het niets:

La création 'fait' avec 'rien', parce qu'elle ne fait rien qui soit de l'ordre d'un substrat : ce qu'elle 'fait' est histoire et rapport, et en ce sens n'est aucune chose ni ne provient d'aucune. Il ne s'agit donc pas non plus d'un 'faire' et s'il s'agit d'un 'être', c'est exclusivement au sens où cet être n'est rien que le sens de l'histoire ou du rapport où il s'engage. (Nancy, 2002c, p.92)



*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

Een wereld kan zingevingen, interpretaties, vertogen en representaties scheppen maar niet maken. In die zin kan een wereld een ‘zij’ en ‘wij’ scheppen, maar nooit de essentie van ‘zij’ en ‘wij’ zijn. Tenzij deze essentie opgevat wordt als een essentie die geen essentie heeft. Zo kunnen ‘wij’ en ‘zij’ zich in een ‘wij’ verzamelen zonder daarom in dat ‘wij’ op te gaan: “sans pourtant passer en elle” (Nancy, 2003, p.21). Het creëren van een wereld is voor Nancy (2002c) dan ook niets anders dan het in-verhouding-zijn en de mogelijkheid om steeds nieuwe verhoudingen aan te gaan. Het wij als het spel van afstand en nabijheid, hechting en onthechting, aantrekking en afstoting dat geen gesloten spel is maar steeds open naar de anderen toe. Het geopend zijn van de existentie, het in geen enkele richting bepaald zijn, het steeds eigenlijk én oneigenlijk zijn, maakt de onbeslisbaarheid uit van de essentiële existentie. De existentie bestaat daarmee niet uit de tegenwoordigheid van één vastliggende identiteit aan zichzelf, maar uit de ontelbare momenten waarop het bestaan telkens opnieuw, op elk moment, gebeurt of plaatsvindt. Op de plaats van de essentie is bij Nancy dan ook iets anders gekomen namelijk een singuliere existentie of een singuliere verhouding tot de ander. Zo is er voor Nancy (1996/2000a) geen oorspronkelijk zelf of meervoudig zelf waarin we ons kunnen terugtrekken maar is er enkel een samen-verschijnen van singulariteiten die zich aan elkaar blootstellen in een wereld die altijd al verdeeld is. “Autrement dit, il faut un monde qui ne soit que celui des singularités, sans que leur pluralité puisse être construite comme une unitotalité. Mais il faut ainsi un *monde*” (Nancy, 2002c, p.72).

Terugkerend naar onze welwillendheid, kunnen we, wanneer we Nancy volgen, zeggen dat onze wil geen mysterie is, niet gecorrumpeerd of verhuld is, maar steeds opgenomen is in een differentiële beweging van andere verhoudingen, waardoor de wil altijd al is aangetast door iets wat niet tot het zelf behoort. Zo kan de wil nooit zichzelf representeren of bij zichzelf aanwezig zijn en dat niet uit (tijdelijk of voorlopig) onvermogen, maar omdat ze steeds in een differentiële beweging opgenomen is (Nancy, 1996/2000a; Devisch, 2003). De wil is daarmee niets anders dan de kracht die de structuur van het wie of de verhouding tot de ander mee configureert, zonder echter met die configuratie samen te vallen aangezien elke configuratie steeds anders is en verandert (ibid). Een singuliere verhouding is daarmee oneindig eindig of ‘transimmanent’. Dat betekent dat wat wij willen steeds afhankelijk is van de singuliere verhouding waarin wij geplaatst zijn. Het feit dat het om een singuliere verhouding gaat, betekent dat wij steeds aan iets vastzitten waar

### *Gesprek als grenservaring*

we niet van loskomen, maar waar we ook geen toegang toe hebben aangezien elke verhouding steeds getekend is door een andersheid die de verhouding verandert. Deze onmogelijke toegang tot deze ander in onszelf maakt ons kwetsbaar juist omdat we niet alleen over onze wil kunnen beslissen.

Hieruit vervolgens afleiden dat we ons gewoon moeten laten voortstuwten met de stroom lijkt niet alleen datgene niet te zijn wat Nancy hiermee bedoelt, maar tevens ook niet datgene waar Michaël ons mee confronteerde. Waarmee Michaël en onze welwillendheid ten aanzien van de filosofie van Arendt ons confronteerden, leek immers een ervaring die de vraag bij ons opwekte of het ook mogelijk is om het ‘zonder waarom’ van onze wereld op ons te nemen en tegelijk de mogelijkheid van een andere configuratie ernstig te nemen. Dat een andere configuratie steeds mogelijk is betekent niet dat we bewust en actief met deze mogelijkheid om kunnen gaan. Deze mogelijkheid is immers niet grijpbaar, maar komt aan ons toe en is slechts zichtbaar in haar schaduwzijde of in hetgeen rest (wat zoals eerder gezegd niet ‘iets’ is, maar als kracht moet begrepen worden). Aangezien deze mogelijkheid zich slechts als rest of schaduw openbaart, zal het er vooral om gaan ons op deze rest of schaduwzijde<sup>8</sup> te concentreren. Dit kan volgens Nancy (2002c) alleen door revolutie. Een revolutie die we weliswaar niet dienen op te vatten in de betekenis van een omverwerping van een bestaande wereldorde of blootlegging van de structuur van de bestaande wereldorde maar als de *ervaring* van hoe de wereld op zichzelf draait en/of tegen zichzelf indraait (Nancy, 2002c, p. 37). De revolutie van de wereld is daarmee niets anders dan de ervaring die de wereld van zichzelf heeft of de ervaring van de existentie. In plaats van revolutie te denken als een vorm van verzet tegen onze existentie of onze verhouding tot de ander, denken wij de revolutie eerder als de prijsgeving of blootstelling van datgene in onszelf wat altijd voor ons vreemd zal zijn. Dat wil zeggen een overgave aan een wereld die ons overkomt en

---

<sup>8</sup> Zowel schaduwzijde als rest gebruiken we hier in de betekenis van datgene wat niet aanwezig is in ons denken en spreken maar ons denken en spreken mogelijk maakt; ons denken en spreken met andere woorden doet verschijnen of maakt dat bepaalde woorden licht krijgen maar zelf geen licht krijgt en dus niet zichtbaar is tenzij als schaduw. Het verschijnt met andere woorden als teken van datgene wat ons denken en spreken mogelijk maakt: de drager. Hoewel we onder rest en schaduwzijde in deze tekst hetzelfde begrijpen, verkiezen we op dit moment het woord schaduwzijde omdat rest misschien vlugger zou kunnen begrepen worden als iets dat nog geen licht krijgt maar op licht wacht. Iets dat overblijft en nog geen aandacht gekregen heeft. Eerder dan om een tekort gaat het immers om een teveel, een supplement of aanhangsel.

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

ons toevalt. Slechts op die manier is een ervaring van een kanteling of een andere verhouding mogelijk. “What makes the event an event is not only that it happens, but that it surprises –and maybe even that it surprises itself (diverting it from its own ‘happenings’ [arrivée], not allowing it to be an event, surprising the being in it, allowing it to be only by way of surprise” (Nancy, 1996/2000a, p.159). Het gaat in de revolutie, zoals Nancy ze begrijpt, met andere woorden om een overgave aan datgene wat ons toekomt en in ons binnendringt waardoor we in een andere verhouding komen te staan of waardoor de configuratie kantelt en buiten werking wordt gezet. Zo wordt ‘wie wij zijn’ gefixeerd in een beeld. Een beeld dat echter niets representeert of bloot legt, er is immers niet iets te representeren of bloot te leggen. Het gefixeerde beeld is louter en alleen presentatie (blootstelling en geen blootlegging), verschijning of aanraking. Een presentatie die ons als zodanig intimideert en confronteert met onze existentie, onze verhouding, onze verbinding, onze fascinatie, onze intimiteit. “L’image me jette à la figure une intimité qui m’arrive en pleine intimité” (Nancy, 2003, p.16).

C’est ce qui ne se montre pas mais qui se rassemble en soi, la force bandée en deçà ou au-delà des formes, mais non pas comme une autre forme obscure: comme l’autre des formes. C’est l’intime, et sa passion, distinct de toute représentation [...]. L’image est une chose qui n’est pas la chose: essentiellement, elle s’en distingue. Mais ce qui distingue essentiellement de la chose, c’est aussi bien la force, ou l’énergie, la poussée, l’intensité. [...]. Comment l’image se donne par un trait distinctif [...], et comment ce qu’elle donne ainsi est d’abord une force, une intensité, la force même de sa distinction. (Nancy, 2003, p.13).

Met dit beeld worden met andere woorden de representaties, de vertogen, de zinnen, de woorden, etc. kortom hetgeen wij produceren, uit hun essentie losgeweekt of ontwricht waardoor ze van hun drager loskomen. Daarmee verschijnt deze drager echter nog niet. Door het verdwijnen van zijn functie als drager gaat hij volledig over in het beeld waardoor het beeld verschijnt als de figuur, de stempelafdruk, het merkteken of de schaduwzijde van hetgeen in onze actualiteit aan de oppervlakte kan komen. Fixeren betekent dus niet “het onzichtbare zichtbaar maken, maar laten zien hoe onzichtbaar de onzichtbaarheid van het zichtbare is” (Foucault, 1966/2004, p.16). Onze prijsgeving betekent vervolgens niets anders dan een *blootstelling* (wat verschillend is van blootlegging) aan de grenzen van ons zelf of van onze singuliere

verhouding waardoor deze grenzen in de week worden gezet en aan de oppervlakte verschijnen. Zo is er voor Nancy geen sprake van een bewustwording van het 'ik'. "Je": il n'est plus question de 'je'. *Cogito* devient *imago*" (Nancy, 2003, p. 27)<sup>9</sup>. "L'image me touche, et ainsi touché et tiré par elle, en elle, je me mêle à elle » (Nancy, 2003, p.21). Het gaat niet om de bewustwording van ons zelf maar om de ervaring van het zelf in verhouding tot de ander – op deze manier begrijpen we onze confrontatie met Michael. Het fixeren van het zelf dienen we dus als een eenduidige beweging op te vatten: een eenrichtingsweg die ons van ons zelf ver-wijdert of ons ver-plaatst. De revolutie waar we het over hebben, is dus een revolutie die niets anders is dan de overgave aan de ander in onszelf zodat de ander aan ons kan toekomen als beeld en ons als rest kan meenemen weg van onszelf. Het gaat dus niet om een revolutie die functioneel is en een bepaald doel nastreeft. Het is eerder omgekeerd: er worden dingen gezegd en gedacht en de vraag is: wat zeggen die woorden ons en wat vragen ze van ons? Wat hebben wij met deze woorden te maken en wat hebben deze woorden met ons te maken? Het zijn vragen die niet wachten op een verklaring of een verwerking van gegevens. Het zijn ook geen vragen die gestuurd worden vanuit wat wij willen weten of bereiken, vanuit 'onze' eigenheid. Het zijn vragen die ons op het spel zetten en de aanwezigheid van de ander in onszelf doen voelen.

## **Een analyse van Filosoferen met Kinderen als pedagogisch project vanuit stilstand**

Met Nancy vragen we ons vervolgens af of Arendts pleidooi voor een ontmoetingsplaats niet sterker was geweest als ze er niet zozeer de plaats in zag waar we onszelf aan anderen kunnen openbaren en zin kunnen ontvangen (wat altijd verbonden is met de idee van een tekort enerzijds en een verrijking door de ander anderzijds), maar als plaats waar we geconfronteerd worden met de zin die we zijn. Zo vraagt Visker (2005) zich terecht af waarom we het zelf steeds blijven beschouwen als een intieme ruimte waar we ons kunnen terugtrekken en niet omgekeerd als de ruimte waarin we van onszelf af willen. "[W]aarom zou er niet iets aan het zelf kunnen zijn – dat iets waardoor het juist dat zelf is- waar we onder geen beding alleen mee willen blijven?" (Visker, 2005, p.264). Onze analyse richt zich dan ook niet op de vraag 'Wie zijn wij in essentie?', maar op de vraag 'Wie zijn

---

<sup>9</sup> In onze uitleiding gaan we verder in op deze notie van het beeld en zullen we het relateren aan de 'voorbeeldige meester'.

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

wij in onze actualiteit?’ (Masschelein & Simons, 2004a). Willen we reflecteren op wie wij zelf zijn, dan zal het er dus vooral om gaan het wij te denken zoals het in onze actualiteit wordt belicht (Masschelein, 2004). Terugkerend naar onze ondertitel zou dat willen zeggen dat we onze analyse van FmK als pedagogisch project, letterlijk moeten opvatten. Letterlijk in die zin dat we de analyse zelf opvatten als een merkteken van hetgeen in onze actualiteit *kan* bestaan. Dit betekent vooral een reflecteren over de plaats van waaruit FmK als pedagogisch project gestalte kan krijgen en zijn argumenten kan ontwikkelen (d.w.z. onderzoeken van de mogelijkhedenvoorwaarden waaronder FmK als pedagogisch project betekenisvol wordt en dus de moeite waard om van mening over te verschillen). Hiermee brengen we, in de lijn van Nancy, vooral het vertrekpunt (we kunnen ook zeggen: het subject) van waaruit onze vraag kan verschijnen, mee in rekening. Ons onderzoek wordt daarmee een analyse van FmK als pedagogisch project vanuit een positie die niet samenvalt met deze analyse zelf maar met zijn *grens*. Zo zouden we onze analyse kunnen situeren op een moment waarop ‘de vraag van de vraag’ zelf in het leven wordt geroepen. Een vraag naar (de vraag van) een analyse van FmK als pedagogisch project als zodanig. We zouden dan onze ondertitel ook tussen aanhalingstekens kunnen plaatsen: “Een analyse van FmK als pedagogisch project”. Deze aanhalingstekens zouden dan de uitdrukking zijn van wat de analyse mogelijk maakt. Niet zozeer de inhoud van onze ondertitel is dan wat ons in dit proefschrift interesseert, doch wat deze inhoud tot een inhoud maakt, tot iets wat de moeite waard is om ons mee bezig te houden. Onze vragen hebben dan geen betrekking op een vorm, een concept, een idee, een representatie of een compositie. Het gaat zoals reeds aangegeven niet om een begrijpen waarom zich iets voordoet of hoe zich iets aandient. De vraag wat kan bestaan, betreft ook geen vraag naar een toegang tot ons diepe of echte of eigenlijke zelf of tot het zelf van een ander, maar het betreft de vraag naar een toegang tot de structuur van het zelf of beter tot hetgeen onszelf verbindt en betekenis geeft. Het is zoals Nancy (2002b) aangeeft :

Accès au soi: ni à soi propre (moi), ni au soi d’un autre, mais bien à la forme ou à la structure du *soi* en tant que tel, c’est-à-dire à la forme, à la structure et au mouvement d’un renvoi infini puisqu’il renvoi à ce (lui) qui n’est rien hors du renvoi. (p.25)

Dat wil zeggen dat we ons niet langer richten op vragen als *waarom* of *waarop* maar in plaats daarvan op de vraag *waardoor* of *van waaruit* FmK vandaag *kan* bestaan.

### *Gesprek als grenservaring*

Het gaat om de *mogelijkheidsvoorwaarde* of conditie waardoor een specifiek ‘wij’ kan verschijnen, een ‘wij’ waarvoor FmK een zinvolle activiteit is (waarover dus ook van mening kan verschild worden, waarover het precies belangrijk is een discussie te voeren)

Samenvattend en terugkerend naar ons onderzoek, wil dit zeggen dat we voor ons proefschrift een onderzoekshouding voorstellen die onderwijs niet zozeer benadert in principiële termen (bijv. uitgaande van een principe van vorming of ‘Bildung’ waarvan het onderwijs de uitdrukking zou moeten zijn), maar in termen van de mogelijkheidsvoorwaarden (het ‘wij’) waardoor iets als betekenisvol kan verschijnen. Dit onderzoek begrijpen we als een prijsgave of blootstelling van dit ‘wij’ en het zal zich concentreren op de condities die het mogelijk maken dat FmK als zinvol pedagogisch project kan verschijnen. Dat wil zeggen dat we ons vooral zullen concentreren op hetgeen ons verbindt (opnieuw het ‘wij’) of op de verbinding tegen de achtergrond waarvan FmK kan verschijnen. Deze verbinding is geen logica of idee maar een configuratie van elementen. Daarom kunnen we zeggen, dat op een bepaalde manier ons spreken/schrijven geen onderwerp zal hebben. Het zal ook niets bewijzen en niet de waarde van argumenten afwegen. Het heeft ook niet tot doel de werkelijkheid te verhalen of te schematiseren. Het is geen spreken/schrijven dat verbindt of (s)preekt of oproept, maar een spreken/schrijven dat ons wil laten ervaren wat verbindt en wat aan-spreekt. Dat wil zeggen dat het gaat om een spreken/schrijven dat onze werkelijkheid (en hier zouden we, geïnspireerd door Nancy, het werken in de notie werkelijkheid letterlijk kunnen nemen) opvat als een kracht die bepaalde handelingen mogelijk maakt en andere onmogelijk, bepaalde zaken belicht en andere verduistert. Een kracht die met andere woorden instelt wat zeg- en zichtbaar is en zodoende een bepaalde beweging tot stand brengt en mogelijk maakt. Een kracht die vermengd is met onszelf en geen kracht kent of wij zijn ze, zonder dat we deze kracht echter ooit zouden kunnen vatten (Nancy, 2003). Het is een spreken/schrijven waaraan wij vervolgens ook zelf prijsgegeven zijn. Wij zijn immers diegene die de beweging voortstuwen en die de kracht die deze beweging voortstuwt, uitademen. “[L]a masse des vagues, le tonnerre des bruits, dans le Tout respirant du souffle du monde” (Nancy, 2002b, p.85). In ons spreken zullen wij dan ook niet spreken vanuit een ‘wij’-perspectief tegenover een ‘zij’-perspectief<sup>10</sup>, maar vanuit ‘wij’ of ‘men’, waarbij dit ‘wij’ het ‘wij’ en ‘zij’ in zich

---

<sup>10</sup> Dat is een houding die men in heel veel kritische pedagogiek terugvinden, die zich afkeert van de economisering of de technologisering of instrumentalisering van het onderwijs en

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

verzamelt. ‘Wij’ en ‘zij’ zijn immers niet langer subjecten, maar vormen in ons onderzoek, zoals we hebben gezien, object en subject tegelijk. Wij zijn de figuren die een bepaalde werkelijkheid instellen en erdoor ingesteld worden. Ons spreken/schrijven wil dan ook niets anders zijn dan de uitdrukking of articulatie van de kracht of de beweging die deze figuren tot stand brengt. We hebben het hier expliciet over een uitdrukking en niet over een afdruk of indruk. Het gaat immers niet om een spreken/schrijven dat wil binden en verbinden, maar om een spreken dat onze verbondenheid letterlijk uit-drukt, naar buiten drukt, waardoor een andere verbinding (dus een ander ‘wij’ of een andere ‘wereld’) misschien mogelijk wordt. Portretten zijn volgens Nancy (2000b) in dit opzicht exemplarisch. Een portret verhaalt, informeert of spreekt immers niet maar raakt, anders is het geen portret maar een pasfoto of een signalement. “L’image me touche, et ainsi touché et tiré par elle, en elle, je me mêle à elle » (Nancy, 2003, p.21). Wat raakt is een intimiteit die aan de oppervlakte komt, een verbinding die zich laat ervaren en die precies doordat ze zich als dusdanig d.w.z. *als verbinding* laat ervaren ook altijd in zekere zin een (mogelijke) ontbinding inhoudt.

In het portret wordt men [...] een wezen dat uit zijn eigen ‘topie’ wordt weggesleurd, terechtkomt in een ‘atopie’ en zo onvermijdelijk in een ‘aphorie’. Het fundament van het portret is het gevaar van een schokkende ontvoering, niet onder verdooving, maar bij volle, zij het machteloos bewustzijn (Lauwaert, 1996, p.63).

Een portret ontdoet het gelaat van haar persoonlijkheid en stelt de grammatica van het subjectieve buiten werking. Hoe afstandelijker het portret, hoe groter haar objectieve gelijkenis wordt, maar hoe minder het portret spreekt d.w.z. iets bepaalds zegt. Hoe minder het portret spreekt, hoe minder expressie, hoe meer ons bewustzijn eruit weggedrukt is en hoe meer het zal raken en intimideren.

Het gaat daarmee in ons onderzoek om een spreken/schrijven dat zoals het portret geen trekken van personen beoogt te reproduceren, maar aan de personen zelf *trekt* (‘portrait’ komt van ‘tirer’), maar niet in de zin van aantrekken of oproepen. Wezenlijk aan dit spreken/schrijven is dat we er niet door aangetrokken worden, terwijl we er ons als object in herkennen, maar dat we weggetrokken worden. Ons

---

daarbij telkens het onderscheid introduceert tussen ‘zij’ die het onderwijs als economische, technische of instrumentele praktijk zien en ‘wij’ die ze anders zien, bijv. als een ethische praktijk.

### *Gesprek als grenservaring*

spreken/schrijven wil dan ook geen communicatie en verbinding tot stand brengen, maar wil eerder een spreken/schrijven zijn dat ons van onze verbinding scheidt en splitst. “C’est l’espace du sacré ou plutôt le sacré comme espacement qui distingue” (Nancy, 2003, p.22). Zo zal ons spreken/schrijven geen geëngageerd, expressief of aantrekkelijk spreken/schrijven zijn, maar een afstandelijk spreken/schrijven. Het zal met andere woorden een gefixeerd spreken zijn. Of een poging om te spreken vanop de grens, waardoor we de grenzen van ons spreken kunnen ervaren.

In die zin zal het een spreken/schrijven zijn dat de articulatie wil zijn van het toevallige, het voorbijgaande en het vluchtige dat onze actualiteit (ons heden) typeert en onderscheidt. Ons spreken/schrijven vraagt een houding die in stilte indrukken van onze vluchtige realiteit beluistert en verzamelt. Het feit dat Nancy ‘écouter’ verkiest boven ‘entendre’ heeft uitdrukkelijk te maken met feit dat hij het luisteren niet wil opvatten als een intentie (dat wil zeggen als een willen begrijpen) In tegenstelling tot het horen is het luisteren volgens Nancy (1989/1991) immers als de dood voor elke intentie. Zo gaat het niet om een *willen* luisteren, het luisteren waar Nancy het over heeft is geen product van de wil. In die zin kan het hoogstens worden afgewacht in een zekere ontvankelijkheid en is ze vooral *attention*. Het gaat erom, zo zouden we kunnen zeggen, dat we elke zin die wij zijn (de wereld die ons verbindt), opgeven, opdat zij aan ons (als verbinding) zou kunnen toevallen. De zin trekt zich terug opdat ze zou aankomen (Nancy, 2002b). Het gaat om een “écouter attentivement”, d’où provient ‘écouter’ et une tension, une intension et une attention que marque la seconde partie du terme. Ecouter, c’est tendre l’oreille – expression qu’ évoque un mobilité singulière, parmi les appareils sensoriels, du pavillon de l’oreille-, c’est une intensification et un souci, une curiosité ou une inquiétude » (Nancy, 2002b, p.17-18). Het gaat om een luisteren naar de werkelijkheid « au sens d’une surveillance visuelle » (ibid. p.26). Een luisteren zonder redenen, een luisteren van op de grens. “[E]tre à l’écouté, c’est toujours être en bordure du sens, ou dans un sens de bord et d’extrémité, et comme si le son n’était précisément rien d’autre que ce bord, ou cette marge” (2002b, p.21). Zo worden alle woorden, ervaringen, beslissingen, procedures, instrumenten en technieken die we in wat volgt zullen presenteren, opgevat als divergenties, marginaliteiten, schaduwen, trillingen, resonanties of lawaai. Het gaat om een ervaren van de wereld vanuit een positie of houding die ernaar luistert als naar een ‘bruit visuel’ en alle fenomenen benadert vanuit *de kracht* die ze met elkaar verbindt: vanuit hun rol.



*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

We nodigen de lezer dan ook uit het voorliggende onderzoek op te vatten als een portrettering van ‘een analyse van FmK als pedagogisch project’ of als een spreken/schrijven vanuit stilstand. Een spreken/schrijven dus vanuit een positie die, zoals aangegeven, geen vragen stelt naar de efficiëntie of de haalbaarheid ervan, maar zich afvraagt waardoor of vanuit welke configuratie een analyse van FmK mogelijk wordt. We vragen de lezer dan ook de hierna volgende delen niet te lezen vanuit een bepaalde positie (en met de bedoeling vanuit die positie te oordelen), of te lezen om er een bepaalde positie in terug te vinden. Hieraan tegengesteld willen we de lezer uitnodigen om deze delen te lezen vanuit een ex-positie of anders gezegd een positie die uit positie is, van op afstand en in stilte. Het gaat met name om een uitnodiging om te *luisteren*, in de zojuist aangeduide zin, naar de gesprekken die gevoerd worden binnen het project FmK en binnen de onderwijsactualiteit. Zo kunnen de figuren en de ficties ervan zich articuleren..

We splitsen ons onderzoek op in twee delen. In een eerste deel zullen we de gesprekken en argumenten presenteren die terug te vinden zijn binnen het project FmK. In een tweede deel trachten we vervolgens te tonen hoe FmK kan begrepen worden als als articulatie van wat vandaag in het spreken en denken over opvoeding *kan* verschijnen. Met een eerste hoofdstuk dat handelt over een recente belangstelling voor filosofie in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder, vangen we deel één aan. Als we het hebben over een belangstelling, wil dat echter niet zeggen dat er geen discussies meer over gevoerd worden. Integendeel, voor ons wil dat juist zeggen dat het vandaag een ‘hot item’ is, en dat het waard is erover te discussiëren. De discussies die gevoerd worden over filosofie voor het onderwijs of voor het dagdagelijkse leven betreffen immers niet zozeer hun waarde- of zinvolheid. Daarover lijken we het met zijn allen min of meer eens te zijn. De eindtermen hebben, zoals we zullen zien, reeds de principes van FmK opgenomen. Waar de discussies voornamelijk om lijken te gaan, is de vraag *hoe* filosofie in het onderwijs te implementeren zodat het kan (h)erkend worden. Zo gaan de discussies voornamelijk over de vraag of FmK als apart vak respectievelijk algemeen geldend principe moet worden beschouwd of als levensbeschouwing respectievelijk methode, of als filosofie respectievelijk Filosoferen (met Kinderen).

Om echter meer zicht te krijgen op FmK als fenomeen van deze onderwijsactualiteit, vinden we het belangrijk eerst de achterliggende principes waarop FmK gestoeld is, van naderbij te bekijken. FmK ligt vandaag op de onderwijstafel en komt tegenwoordig ook meer en meer in de media, maar is geen idee dat zich vandaag spontaan heeft geopenbaard. FmK dateert reeds van de jaren zeventig maar komt nu

### *Gesprek als grenservaring*

pas in de aandacht. Als we in het tweede hoofdstuk deze principes in ogenschouw nemen dan zien we al vlug dat het vandaag niet meer gaat om een statische methode, maar om een methode die zich in de loop van de jaren heeft getransformeerd tot een kunstvorm. Met deze verschuiving zien we dan ook dat er afstand gedaan wordt van FmK als logisch denken en dat nu de intersubjectieve relatie (de ontmoeting) naar voor wordt geschoven als referentiepunt. De materialen die tegenwoordig verschijnen richten zich dan ook voornamelijk op het stem geven aan deze intersubjectieve relatie via het benadrukken van de school als ontmoetingsruimte.

Aangezien Dewey mag beschouwd worden als de inspirerende kracht achter het gedachtegoed van Lipman is het in de context van ons onderzoek interessant ook kort bij zijn filosofie stil te staan. Een stilstand die ook hier geen andere bedoeling heeft dan zicht te krijgen op het fenomeen FmK. In die zin beoogt ook ons schrijven over Dewey geen inzicht in zijn filosofie (en willen we niet argumenteren), maar in hoofdzaak zicht op zijn filosofie. Niet alleen Dewey leek echter een invloed op Lipman te hebben gehad. Naast wellicht vele andere, zien we voornamelijk de Critical Thinking Movement aangehaald worden als participant van het FmK project. Een participant die echter binnen de beweging van FmK zelf veelvuldig onder vuur is genomen vanwege zijn taxonomisch en technisch denken, maar die omwille van deze kritieken eveneens zichzelf heeft bijgestuurd en nu met Siegel vooral een open houding ten aanzien van de ander naar voor schuift. Door deze bijsturing in ons onderzoek op te nemen, menen we te kunnen recht doen aan FmK en hier geen oud beeld van FmK te presenteren. Een oud beeld waarop de kritieken reeds klaarliggen.

In het eerste deel willen we dus voornamelijk zicht krijgen op een fenomeen dat zich laat kennen vanuit haar breuk met een rationeel en instrumenteel denken en de overstap heeft gemaakt van een modern naar een postmodern, pluralistisch en open denken.

In een tweede deel maken we vervolgens de overstap naar de betekenis van dit fenomeen voor onze (onderwijs)actualiteit. We zullen met andere woorden in het tweede deel de condities waarin het mogelijk is FmK als pedagogisch project op te vatten, trachten uit te drukken. Een uitdrukking die zoals we hebben gezien ons confronteert met onze onderwijsactualiteit, en ons kan raken in de vorm van een schok, maar geen beter begrip verschaft. Zoals Foucault schreef, dient het weten hier niet het begrijpen van de actualiteit, maar het snijden in deze actualiteit (Foucault, 1971/2004, p. 97)

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

In het eerste hoofdstuk van dit tweede deel, dat we zullen doorrekenen als hoofdstuk vier, zullen we dan ook aanvangen met vragen die ons terugwerpen op de condities waardoor deze specifieke invulling van FmK vandaag voor de onderwijspraktijk en actualiteit plots zinvol kan worden. Door aan te geven hoe Dewey lange tijd niet of nauwelijks werd gepercipieerd of bediscussieerd, terwijl dat vandaag precies wel het geval is, geven we een eerste aanzet om datgene wat ons vandaag boeit en waarvoor we vandaag open staan, op te lichten. Met een korte terugblik op de evoluties in het basisonderwijs<sup>11</sup> zetten we deze oplichting verder door.

In een vijfde hoofdstuk richten we ons vervolgens op wat een aanduiding van wat er recentelijk gezegd en geschreven wordt over opvoeding en onderwijs (in meer bekende termen: het discours). In dit hoofdstuk toont zich de figuur die we de professionele leergemeenschap hebben genoemd. Een figuur die zoals we zullen zien in de ban is van de filosofische dialoog en van alles wat te maken heeft met de mogelijkheid zichzelf te (be)sturen, te verrijken en te controleren; een figuur die zich verzet tegen elke vorm van bestuurd worden en de ontmoetingsruimte als het referentiepunt bij uitstek neemt; een figuur die open staat voor kritiek en alles een plaats wil geven, ook datgene wat nog geen plaats heeft. Deze figuur toont daarmee waardoor FmK en Dewey vandaag interessant en aantrekkelijk worden.

Tenslotte leiden we dit onderzoek uit met een idee. Een idee dat opborrelt *na* onze confrontatie met de figuur van de professionele leergemeenschap. Dit idee is echter geen idee dat aan de oppervlakte komt nadat we de grenzen van de professionele leergemeenschap hebben blootgelegd. Dergelijke invalshoek zou immers veronderstellen dat de professionele leergemeenschap maar een beperkt gebied van het samenleven en de pedagogische relatie omvat en er nog andere relaties zijn die de professionele leergemeenschap vergeten is en verbergt. Een vergetelheid waaraan eveneens aandacht zou moeten worden besteed. Eerder dan een bevraging van de figuur van de professionele leergemeenschap, zou ons idee dan niets anders zijn dan

---

<sup>11</sup> Aangezien het fenomeen FmK zich vooral heeft gericht op het basisonderwijs, zullen wij voor wat betreft onze beschrijving van de onderwijsactualiteit ons ook richten op wat gezegd en geschreven wordt over het basisonderwijs. Dat deze geschriften meermaals betrekking zullen hebben op het onderwijs in het algemeen en zelfs ook op onze samenleving willen wij daarmee niet uit de weg gaan. Zoals we zullen zien wil men vandaag immers af van de tussenschotten die er bestaan tussen de verschillende onderwijsvormen en niveaus. Ons hier nu toespitsen op het basisonderwijs is in die zin twijfelachtig te noemen.

### *Gesprek als grenservaring*

een herhaling van de vraag die de figuur van de professionele leergemeenschap zelf stelt. Het zou een bijsturing zijn van die figuur en dus niets anders dan een instelling van een nieuwe begrenzing. Als we het hebben over een idee dat komt 'na' onze confrontatie met de figuur van de professionele leergemeenschap dan is dit dan ook niet zozeer een 'na' in temporeel of historisch opzicht, maar een 'na' in positieve zin, als datgene van waaruit het mogelijke of de kindheid zich aan de orde stelt. Het is datgene wat zich manifesteert op het ogen-blik dat we ons blootstellen aan de woorden en de zinnen die in de professionele leergemeenschap gesproken worden en dat de begrensdheid van de professionele leergemeenschap toont. Het gaat met andere woorden over de mogelijkheid van een tegen-actualisering. Eerder dan om een welomschreven voorstel (of een poging daartoe), is het idee waarover sprake dan ook niets anders dan een passie die niet opgaat (of kan opgaan) in de professionele leergemeenschap maar de grenzen van de professionele leergemeenschap toont en breekt. Deze passie die zich in eerste instantie uit in onze stem, onze stijl, onze gebaren, trachten we in de uitleiding onder woorden te brengen. Hoewel deze woorden geen nieuwe of andere woorden zijn dan deze die we in de professionele leergemeenschap aantreffen, krijgen ze wel een andere betekenis. In onze uitleiding hebben we het dan ook niet langer over *FmK* als verbindende en commungerende activiteit maar over *fmk* als moment van blootstelling en passiviteit. *Fmk* (*fmk*) verschijnt daarmee niet langer als noodzakelijke activiteit waaraan de leerling zich stilzwijgend onderwerpt om tot de professionele leergemeenschap te kunnen behoren (wat het geval is bij *FmK*), maar als schaduwzijde van *FmK* of als moment waarop de grenzen van deze noodzaak zich manifesteren. *Fmk* is daarmee een grenspraktijk of begrenzing van wat in de professionele leergemeenschap zeg- en zichtbaar is. *Fmk* is de moment waarop we loskomen van de toelatingsvoorwaarden die zich stilzwijgend aan de leerling in de professionele leergemeenschap opdrongen en de leerling in een nog-niet positie duwden (want ten dienste van een functioneren in de professionele leergemeenschap). Voorts presenteren we *fmk* niet alleen als grenservaring of moment van prijsgeve, maar tevens als arme pedagogiek. Hieronder zullen we een pedagogiek verstaan die niet alleen blootstelt en prijsgeeft maar ook technieken aanlevert om deze prijsgeve mogelijk te maken.

*De uitleider inleiden*  
*Een spreken vanuit stilstand als onderzoekshouding*

*Gesprek als grenservaring*

## **Deel 1   Filofoferen met Kinderen is 'in' en in het onderwijs**

---

*Ik wil dat mijn leven en mijn beslissingen van mijzelf afhangen, niet van om het even welke krachten van buiten. Ik wil het instrument zijn van mijn eigen, niet van andermans wilshandelingen. Ik wil een subject zijn, geen object; ik wil worden bewogen door redenen, door bewuste bedoelingen die van mij zijn en niet door oorzaken die mij als het ware van buitenaf overvallen. Ik wil iemand zijn, niet niemand; een doener – beslissend, niet iemand over wie beslist wordt, zelf sturend en niet door externe factoren gestuurd (...). (Berlin, 1969)*

*Gesprek als grenservaring*



## **Hoofdstuk 1**

# **Anno 2004: Filosoferen met Kinderen krijgt een plaats in het onderwijs**

### **1. De oprichting van een aanspreekpunt ‘Filoket’**

Op 22 april 2004 ondertekenen Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming, Marleen Vanderpoorten, de parlementsleden van alle democratische partijen en de vzw Initia (bureau voor kunst en cultuur initiatie) een protocol rond filosofie en onderwijs met specifieke vermelding ‘FmK’ (Persmededeling, 2004). Aan de vzw Initia wordt de opdracht gegeven om een netoverschrijdend aanspreekpunt ‘Filoket’ uit te bouwen dat tot doel heeft FmK in het onderwijs vorm te geven. Concreet betekent dit dat er een budget voorzien wordt voor materiaalontwikkeling, onderwijsondersteuning en wetenschappelijk onderzoek in verband met de invoering van FmK in het onderwijs. Vanaf het schooljaar 2004-2005 kunnen bijgevolg alle leerkrachten die met hun leerlingen willen filosoferen, ondersteund worden. Het project richt zich zowel naar het reguliere als naar het buitengewoon onderwijs.

De oprichting van het aanspreekpunt is volgens de initiatiefnemers geïnspireerd door de positieve ervaring met ‘FmK’ in het Nederlandstalige basisonderwijs Brussel. Op voorstel van Initia werd dit ‘FmK’ reeds eerder als pijler in het Voorrangbeleid voor het Nederlandstalige basisonderwijs in Brussel opgenomen. Deze positieve ervaring heeft er uiteindelijk toe geleid dat dit project uitgebreid wordt voor heel Vlaanderen en de naam ‘Filoket’ krijgt. Onder FmK wordt algemeen verstaan, het nadenken en reflecteren over datgene wat als vanzelfsprekend wordt ervaren. Het bijzondere aan FmK is dat het niet gaat om het opzetten van onderzoeksactiviteiten *voor* kinderen maar *met* kinderen. Aangezien de activiteit te maken heeft met onderzoek en vragen stellen, waarop geen definitief antwoord kan gegeven worden, is elk antwoord (ook dat van het kind) even juist en biedt elk antwoord nieuwe onderzoekswegen aan. Het ontbreken van ‘juiste’ antwoorden, stimuleert niet alleen de betrokkenheid en interactie tussen de kinderen, maar ook de taalvaardigheid, creativiteit en kritische zin (*DeMorgen* 23/04/2004). De houding die zowel de leerling als de leerkracht dient in te nemen is een houding van ‘niet weten’ of een ‘socratische houding’. Dat wil zeggen dat de leerkracht als facilitator dient op te treden en mogelijkheden geeft aan de groep om in gesprek te treden. Volgens de

### *Gesprek als grenservaring*

website van Filoket<sup>12</sup> is de leerkracht dan ook eerder een manager dan een kennisautoriteit. Voorts geeft men ook aan dat het filosoferen de kinderen ruimdenkender en verdraagzamer zou maken. In het volgende hoofdstuk is het de bedoeling uitgebreider in te gaan op de inhoudelijke betekenis van FmK. In wat volgt willen we eerst en vooral een beeld schetsen van de huidige belangstelling voor filosofie en filosoferen en hoe deze belangstelling naar het onderwijs wordt vertaald. Het gaat er dus niet om de inhoudelijke discussie rond filosofie en filosoferen hier aan te kaarten. Wat wij willen doen is eerder tonen hoe de keuzes die gemaakt worden, mede invulling geven aan de (inhoudelijke) betekenis die vandaag in het onderwijs (en de samenleving) aan filosofie gegeven wordt. Deze beschrijving zien we dan ook als een soort van vertrekpunt voor de analyse van de mogelijkheid om de koppeling tussen onderwijs en filosofie te maken.

De oprichting van het aanspreekpunt heeft uitdrukkelijk niet de bedoeling om sessies Filoferen met Kinderen in klassen te verzorgen. Eerder gaat het erom navormingen te organiseren voor individuele leerkrachten, schoolteams en andere onderwijsbetrokkenen (schoolbestuur, CLB, inspectie, ouders, pedagogische begeleiding...). Aan leerkrachten en scholen wordt geleerd hoe zelf vorm te geven aan FmK op school en hoe filosofisch materiaal te verzamelen. In ruime zin zou Filoket dan ook kunnen begrepen worden als een soort *toolkit* waarmee de school op zelfstandige basis kan leren filosoferen. Als aanspreekpunt bestaat de taak van Filoket er dan ook in eerste instantie uit een soort van doe-het-zelf-pakket-filosofie te ontwikkelen waar leerkrachten, scholen en andere educatieve instanties mee aan de slag kunnen. Naast toelevering van expertise in het opzetten van vernieuwingsprojecten, wordt van Filoket tevens verondersteld dat het deze projecten evalueert, tekorten opspoorst en *'examples of good practices'* verzamelt. Deze evaluaties dienen vervolgens om de onderwijsondersteuning verder te optimaliseren. Een eerste resultaat hiervan is het boek *'Peinzen. 49 vragen en 1000 antwoorden'* (2005). Deze uitgave wordt aangeprezen als handleiding die zowel ingaat op de theorie (de doelen, de methode en de houding) als een handvat biedt voor de praktijk. Dit laatste omvat een lijst met filosofische vragen die ontwikkeld en getoetst werden in en aan de praktijk en daarmee functioneren als richtingsvragen. Voorts voorziet Filoket ook in sessies waarin expliciet ingespeeld

---

<sup>12</sup> In september 2005 heeft men de subsidiëring voor Filoket stopgezet. Met deze stopzetting is ook de website niet langer operationeel waardoor de info over Filoket vandaag via deze weg niet meer beschikbaar is.

wordt op specifieke behoeften en vragen van de school. Men heeft het over ‘FmK op maat’. Zo zal men bijvoorbeeld ook filosofische sessies organiseren op ouderavonden of voor het bestuur van de schoolgemeenschap (Filoket, 2005). Terwijl Filoket zich het eerste schooljaar nog expliciet gericht heeft op het basisonderwijs, is het ook de bedoeling om in de toekomst navormingen te organiseren voor het secundair en hoger onderwijs (de lerarenopleiding).

Met de Resolutie betreffende het aanbieden van filosofieonderwijs voor iedereen deed het Parlement een oproep aan de Regering om groeikansen te bieden aan het filosofieonderwijs in Vlaanderen. Volgens de initiatiefnemers is de oprichting van Filoket een eerste antwoord op deze Resolutie die in 2002 in het Vlaams Parlement door alle democratische partijen werd aangenomen. Deze groeikansen hadden echter geen betrekking op de filosofische beschouwingen waarvan nu in de vorm van zedenleer of godsdienst sprake is. De centrale doelstelling die verdedigd werd was dat “filosoferen het origineel is indien zelfstandig kritisch leren denken en dialogeren gewenst is” (Vlaams Parlement, 2002, p.2). In deze context verwijzen de ondertekenaars naar de recente OESO-studie waaruit bleek dat Vlaamse jongeren voor deze vaardigheden eerder zwak scoren. Goed filosofieonderwijs wordt omschreven als onderwijs dat erin voorziet de confrontatie met andere (levensbeschouwelijke) perspectieven aan te gaan en er samen over na te denken. Op die manier zouden de leerlingen het eigen oordeelsvermogen kunnen oefenen en inzicht verkrijgen in het eigen leven. In plaats van de mensen te scheiden, zou het hen in plaats daarvan samenbrengen (ibid.). Voorts geeft men aan dat de integratie van filosofie in het onderwijs niet tot doel heeft de bestaande levensbeschouwelijke vakken te vervangen maar eerder mogelijkheden biedt om de eigenheid van deze vakken terug te geven.

Het gaat er dus niet om filosofie als verplicht algemeen vak te introduceren. De Resolutie wil geen pleidooi voeren voor nieuwe en bijkomende doelen. De bedoeling is om kansen te creëren zodat het filosofieonderwijs op een langzame en kwaliteitsvolle manier zou kunnen groeien. Het gaat erom althans voor kinderen tot 16 jaar filosofische vaardigheden te integreren in de bestaande vakken. De Resolutie pleit dan ook om:

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

### *Gesprek als grenservaring*

- 2) het evalueren en ondersteunen van de reeds ontwikkelde expertise en het bevorderen van de mogelijkheden inzake FmK en jongeren, ook in het technisch en het beroepsonderwijs;
- 3) het promoten van het bestaande optievak ‘wijsgerige stromingen’ (te beginnen met een naamsverandering in ‘filosofie’) en bovendien gediplomeerde filosofen kansen te bieden om les te geven in dat optievak;
- 4) het ondersteunen van de oprichting en van de werkzaamheden van een begeleidingscommissie die studiedagen voor alle onderwijsbetrokkenen, intervisie tussen leerkrachten zou kunnen organiseren en een didactisch totaalconcept zou kunnen uitwerken;
- 5) het opstarten van onderzoek in Vlaanderen naar “filosofie en democratie in de wereld” en naar de juiste plaats voor “eigentijds filosofieonderwijs” op langere termijn, zoals de mogelijkheden tot opvoeding van het technisch en beroepsonderwijs en de richting menswetenschappen door filosofie/filosofen en de kansen voor een apart vak filosofie voor iedereen in de volledige derde graad van het secundair onderwijs. (Vlaams Parlement, 2002, p.2)

Volgens het ‘Vlaams netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs’ (VEFO)<sup>13</sup>, dat opgericht is in 2002 en ijvert voor een eerlijke kans voor filosofieonderwijs in Vlaanderen, geeft deze resolutie ‘betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen’ aan dat er vandaag de dag wel degelijk belangstelling is voor filosofieonderwijs. De interesse voor filosofieonderwijs blijkt ook uit het feit dat er momenteel in alle netten leerkrachten te vinden zijn die op individuele basis proberen te filosoferen met hun leerlingen. Belangrijke Vlaamse pioniers op het gebied van FmK zijn Richard Anthone en Goedele De Swaef. Reeds in het begin van de jaren negentig zien we Anthone experimenteren met het filosofische gedachtegoed van Lipman. Na zijn opleiding aan het IAPC-instituut in Montclair, zette hij een pilootproject ‘FmK’ op in de Gentse Freinetschool ‘De Boomgaard’. Het betrof een samenwerking tussen het Stedelijk Pedagogisch Centrum van de stad Gent en de Vakgroep Wijsbegeerte en Moraalwetenschappen

---

<sup>13</sup> VEFO is een organisatie die bestaat uit afgevaardigden van alle Vlaamse Universitaire vakgroepen wijsbegeerte, aangevuld met organisaties die van filosoferen met kinderen een kerntaak van hun werking en visie hebben gemaakt. Veel van de betrokkenen waren voorheen reeds actief in het Vlaams Unesco Netwerk voor filosofieonderwijs en democratie, opgericht in 1998. De platformtekst over filosofieonderwijs is tevens namens dit netwerk geschreven.

van de Universiteit Gent. Later heeft Goedele De Swaef deze taak overgenomen en aangevuld met experimenten in het deeltijds beroepsonderwijs. In het zog hiervan is een palet aan initiatie- en vervolgcursussen gevolgd, dat grotendeels geïntegreerd werd in het navormingsaanbod van de Pedagogische Begeleidingsdienst van de stad Gent. Ook hier hadden/hebben de navormingen voornamelijk tot doel leerkrachten het gereedschap aan te reiken om zelf te gaan filosoferen in de klas. Het ging/gaat er voornamelijk om geïnteresseerde leerkrachten (maar ook andere belangstellenden) te scholen in een andere, reflectieve manier van kijken. Deze cursussen werden in eerste instantie georganiseerd door het Centrum voor Praktische kinderfilosofie 'ZENO' onder leiding van Anthone. Dit centrum tekende ook voor projecten zoals 'de Kooi' en ontwierp handleidingen voor FmK. Hoewel deze handleidingen in eerste instantie vertalingen zijn van het Lipman materiaal, zien we eveneens de bundel *Van boeken ga je denken* (Anthone & Moors, 2002) verschijnen waarin filosofisch materiaal is opgenomen. Pas later zien we Goedele De Swaef en de Stichting Lodewyck De Raet opleidingen organiseren. Tegelijkertijd is er onder leiding van onder andere Willy Poppelmonde en Danny Wyffels ook een toenemende belangstelling in de lerarenopleiding te merken.

Naast deze initiatieven bleek de belangstelling voor het filosoferen tevens uit een rondvraag die werd georganiseerd in het kader van de reeds eerder vermelde activiteiten van Unesco m.b.t. 'FmK'. Aan de Vlaamse onderwijswereld werd een vragenlijst voorgelegd waarin gevraagd werd een standpunt in te nemen inzake filosofieonderwijs. Deze vraag kwam er in 1994 nadat uit de Internationale enquête van Unesco 'Filosofie en democratie in de Wereld' bleek dat Vlaanderen aan de staart van het Europese peloton bengelde inzake filosofieonderwijs (Poppelmonde, 1997). De antwoorden werden vervolgens gebundeld in het *Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen* (Unesco, 1998).

Welke vragen worden in het dossier 'Filosofie en democratie in de wereld' gesteld?

- 1) is het onderwijs in de filosofie, vanuit het oogpunt van de sociale en technische omwentelingen, alsook de wereldwijde problemen van het moderne tijdperk, onontbeerlijk in onze hedendaagse wereld? en
- 2) 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 hedendaagse problemen?

### *Gesprek als grenservaring*

Kan, met andere woorden, het filosoferen dienstbaar zijn in een tijd die gedomineerd wordt door de technologie. In de tekst wordt geargumenteed dat aangezien het filosoferen, als reflectie en vrije praktijk van onderzoek, er niet op uit is om tot de waarheid te komen, maar eerder floreert dankzij de twijfel, het de weg opent naar een democratische samenleving. Een democratie bevraagt immers constant zichzelf en aarzelt niet om eigen fouten en tekortkomingen in de verf te zetten (Poppelmonde, 1997, p.5). “Omgang met of strijd tegen deze hedendaagse ontwikkelingen is *niet langer* realistisch zonder de bijdrage van de filosofie, en dit in de eerste plaats in het onderwijs” (Mayor in Poppelmonde, 1997, p.5). Bovendien, zo geeft men in ditzelfde document aan, zijn het juist totalitaire systemen en dictaturen die filosoferen verbieden of perverteren. Verder merkt men op dat hieruit niet mag afgeleid worden dat de democratie en de filosofie elkaar wederzijds ondersteunen. “In geen geval. De autonomie van de filosofie dient gevrijwaard. Zij mag aan geen enkel politiek regime of aan geen enkele ideologie of levensbeschouwing schatplichtig zijn. Zij mag niet aarzelen alles aan zorgvuldige, kritische en rationele bevraging te onderwerpen, inbegrepen haar eigen bestaan en haar eigen methodes” (Poppelmonde, 1997, p.5). Filosofie mag volgens de auteurs dan ook niet langer gezien worden als een archaische manier van denken die niet aangepast is aan onze tijd en niets te bieden heeft aan jonge mensen. In tegendeel, filosofie is nieuw en in volle ontwikkeling en kan niet langer beschouwd worden als elitaire bezigheid. Dit zou althans blijken uit de wereldwijd toegenomen aandacht om filosofie in het secundair onderwijs op te nemen en de talloze experimenten met FmK, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Poppelmonde geeft aan dat voor wat betreft onderwijs in filosofie het vooral België is dat hierin achterop lijkt te hinken. Voor wat betreft de plaats van filosofie in het huidige onderwijssysteem kunnen we zeggen dat er destijds een zeer bescheiden poging is ondernomen om filosofie in het leerprogramma van het type I in te lassen. Het vak ‘Hedendaagse Wijsgerige stromingen’ kon gekozen worden, naast veertien andere keuzevakken, gedurende twee jaar en twee uren per week, zowel in het A.S.O, T.S.O en het K.S.O., maar niet in het B.S.O. In de praktijk was er echter nauwelijks belangstelling voor dit keuzevak. Later zal men op deze tendens inspelen. Dit betekent echter vermeerdering ten aanzien van het type II maar vermindering ten opzichte van type I (V.S.O.). In de Menswetenschappen wordt in de derde graad het vak ‘wijsgerige stromingen’ als apart vak binnen de basisvorming aangeboden. Daarnaast wordt in de dertien afstudeerrichtingen van de derde graad A.S.O., ‘Wijsgerige Stromingen’ opgenomen in het pakket van minimum acht en

maximum veertien vakken (naargelang van de richting), waaruit kan gekozen worden om de optie of het complementaire gedeelte, naast de basisvorming in te vullen. Wanneer het gekozen wordt, krijgt de leerling twee uren filosofie per week gedurende één jaar ofwel één uur per week gedurende twee jaar (cfr. De Bleeckere, S. & M. Meynen, 1994; Decorte, J., 1994; Danckaert, 1998). De reden voor deze minimale belangstelling voor filosofie in het onderwijs wijt Lesage (in Danckaert, 1998) voornamelijk aan de druk die de economie op het onderwijs uitoefent. Het onderwijs dient immers voor te bereiden op een toekomst in de maatschappij. Tegen deze achtergrond beschikt filosofie over bijzonder slechte papieren. Filosofen lijken voorts niet alleen niets op te brengen in een vereconomiseerde maatschappij, zo stelt Lesage, ze worden tevens omschreven als gevaarlijk (ibid.). De Henau (1991) verwijst in deze context naar de overtuiging dat er een band bestond tussen de revoltes van de studenten en de kritisch filosofische vorming die de leerling op de middelbare school had verworven.

De inzichten uit de literatuur en de positieve ervaringen in het buitenland nopen Vlaanderen er opnieuw toe een extra inspanning te leveren en de boot van filosofie in het onderwijs niet te missen. Aan de hand van een aantal hieronder weergegeven antwoorden<sup>14</sup> van relevante actoren in de Vlaamse Gemeenschap zullen we zien dat er ondanks de lage score wel degelijk interesse is voor filosofie in het onderwijs en wat men er in het algemeen onder verstaat:

... filosofie kan op een praktijkgerichte en vooral op een geïntegreerde wijze worden aangeboden aan leerlingen in het basisonderwijs. Wat de Verklaring van Parijs voor filosofie betreft, willen wij wel duidelijk voorbehoud maken ten aanzien van de stelling dat “onderwijs in de filosofie dient gegeven te worden door bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraren”. Dit zou er immers toe leiden dat men FmK zou beschouwen als een geïsoleerd gegeven, daar waar wij precies voorstander zijn van de integratie hiervan in het geheel van de onderwijsopdracht (Van Beneden namens COV, 17/6/97)

---

<sup>14</sup> Deze antwoorden komen uit de digitale versie van het ‘Dossier filosofie en democratie in Vlaanderen’ (1998). Deze digitale versie is een selectie en samenvatting van de belangrijkste antwoorden ten behoeve van de volledigheid. Vermeld dient ook dat de antwoorden die hier opgenomen zijn, tevens een selectie van de selectie zijn. De cursivering, is door mij aangebracht.

### *Gesprek als grenservaring*

... Als onderneming stellen we een grondig gebrek aan en belangstelling voor filosofie vast bij jonge universitairers. Dit is een ernstige handicap voor vernieuwend, creatief en kritisch denken. Ons inziens kan een degelijke filosofische belangstelling hieraan heel wat verhelpen (Lambrechts namens HBK-spaarbank, 18/8/97)

... we zijn vooral terughoudend om filosofie al te zeer als aparte discipline of vak in het onderwijs (althans lager of secundair) te zien. We zijn meer gewonnen voor een filosofische onderstroom in alle leergebieden. Elke leerkracht moet als het ware filosofisch denken en leerlingen inzake stimuleren zodat ze op zelf- en maatschappijkritische wijze tegen het verloop der gebeurtenissen en de dingen kunnen aankijken en daar ook naar handelen [...] (van Mechelen namens de Bond van Grote en Jonge Gezinnen, 3/3/1998)

... wij maken een onderscheid tussen 'filosofie' als wetenschappelijke discipline op academisch niveau en 'filosofie' als georganiseerde filosofische reflectie in een pedagogisch kader met verschillende doelgroepen in het basis en secundair onderwijs. [...] Filosofische reflectie heeft als doelstelling het zelfstandig denkvermogen van kinderen, jongeren en jonge volwassenen te ontwikkelen en 'denkvaardigheid' bij te brengen naast andere vaardigheden [...] De thematiek die daarbij aan bod komt moet behoren tot de ervarings- en belevingswereld van de verschillende doelgroepen. [...] De didactiek moet aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau en de mogelijkheden van elke doelgroep en moet de creativiteit stimuleren (De Waele namens OVSG, 25/9/97).

... De maatschappij is complex en stelt jongeren en jonge volwassenen [...] voor een veelheid aan keuzen [...] De maatschappij is een optiemaatschappij die meer specifieke vaardigheden vereist dan vroeger (ibid.).

... De invloed van massamedia, reclame, drukingsgroepen, multinationals ed. neemt toe. Zelfstandig denken kan verhelderend zijn om jongeren (on)waarheid, (on)eerlijkheid, (on)verdraagzaamheid, (on)verantwoord



gedrag ed. te laten herkennen en daartegenover een bewuste houding aan te nemen (ibid.).

...Het doel is zelfstandig te leren onderzoeken, argumenteren en oordelen, m.a.w. zelfstandig te denken [...]. Om zelfstandig te leren denken wordt uitgegaan van een veelheid van elementen, die op een didactisch aangepaste wijze worden onderzocht en tegen elkaar afgewogen zodat ieder een eigen keuze en oordeel kan formuleren en beargumenteren. De toetsing aan het oordeel van anderen en de feedback van de groep is daarbij even belangrijk. De leerling leert formuleren, luisteren, repliceren, overtuigen en eventueel ongelijk inzien. Het pedagogisch belang ervan is duidelijk en transfereerbaar naar andere vakken. Het effect ervan is blijvend verworven (ibid.).

... Feedback en vrije discussie kan leiden tot correctie of verdieping van de eigen inzichten [...]. Een voorwaarde is dat er bij filosofie niet wordt uitgegaan van één onveranderlijk gegeven (ibid.).

... 'Zelfstandig denken' of 'denkvaardigheid' [...] sluit eveneens direct aan bij de vakoverschrijdende doelstellingen 'leren leren', 'sociale vaardigheden' en 'burgerzin'. Een project 'filosofie' dat actief filosoferen beoogt, kan een stevige bijdrage zijn tot de inspanningsverplichting t.a.v. de gemeenschap (ibid.).

... Filosofie is hierbij niet als afzonderlijk vak noodzakelijk in het basis- en het secundair onderwijs maar wel als belangrijke methode om kinderen en jeugdigen te begeleiden in het stellen van goede vragen, het ontwikkelen van een degelijke gedachtegang en het uittekenen van een doordachte levenshouding (De Wolf namens VSKO, 22/9/97).

... Ik ben voor het aanleren van filosofische vaardigheden in het onderwijs (basis en secundair). 'Dit onderwijs dient gegeven door bekwame, speciaal hiertoe opgeleide leraren', vraagt de Verklaring van Parijs voor de filosofie. Als u deze stelling verenigt tot licentiaten filosofie is het antwoord neen. Ik ben gewonnen voor een vakoverschrijdende aanpak. D.w.z. de filosofische

### *Gesprek als grenservaring*

vaardigheden moeten geïntegreerd worden in de verschillende vakken. [...] opleiding en nascholing is nodig.(ibid.)

... Het katholiek onderwijs heeft in het verleden en ook vandaag de filosofische vormingscomponent steeds gewaardeerd. Dit is onder andere merkbaar in het vak godsdienst. Hierin wordt naast een expliciete bespreking van de inhoud van de levensbeschouwing ook de kritische dialoog beoefend omtrent de waarheidsvraag (Vertommen namens het VSKO, 31/10/97).

... Wij kunnen de 'Verklaring van Parijs voor filosofie' principieel onderschrijven. Een ongebonden, actief pluralistische, eerlijke vraagstelling en tegelijkertijd een gedegen kritisch constructieve dialoog en de zorg voor een radicaal democratisch project, zitten verweven in het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs.... In de studierichting Menswetenschappen wordt... gebruik gemaakt om in de derde graad het vak 'Wijsgerige stromingen' aan te bieden als apart vak. Dit vak wordt in het geheel van de derde graad ASO eveneens aangeboden als complementaire activiteit (Steenhout namens ARGO).

Uit deze rondvraag blijkt dat er belangstelling is voor filosofie in het onderwijs. Opvallend is dat er nauwelijks interesse is voor filosofie als vak of cultuurinhoud. Filosofie wordt hier overwegend geïnterpreteerd vanuit zijn actieve betekenis.

## **2. Filosoferen is 'in'**

Er is echter niet alleen in het onderwijs een toegenomen aandacht voor filosofie en filosoferen vast te stellen. Ida Jongsma, ooit eens de 'moeder van de praktische filosofie' in Nederland genoemd (Carpels & Karssing, 2000), heeft het over een toegenomen 'popularisering' van de filosofie. Dat filosofie 'in' is en in de belangstelling staat, bewijzen tevens de gretige afname van filosofieboeken en de filosofische bijdragen in de weekendbijlagen van de kranten. Naast literaire beschouwingen, films, interviews met beroemdheden, culinaire secties en bijdragen over gezondheid en hygiëne, bieden de cultuurpagina's vandaag ook plaats aan filosofische beschouwingen. In de reeks 'filosofie leeft!' die in 2003 verscheen in de krant *De Standaard*, waarin bekende Vlamingen hun speciale band met een filosoof

mochten toelichten, verwoordde Goedele Liekens dergelijk beeld zeer treffend. Zo omschreef ze de ideale omstandigheden voor het filosoferen als een zwoele avond, in de tuin, met een goede Chablis erbij: “Je moet dat filosoferen ook wel een beetje leuk houden”. Filosoferen hoort er vandaag duidelijk bij.

Jongsma die als een soort all-round praktisch filosofe omschreven wordt omdat ze zowat alles wat er tegenwoordig aan filosofie op de markt wordt aangeboden, gepraktiseerd heeft en nu als ondernemer een filosofisch hotel heeft opgestart, juicht dergelijke popularisering duidelijk toe. Ongeacht het feit dat ze deze tendens verbindt met het feit dat het vandaag ‘chic’ klinkt als men zich kan profileren als iemand die nadenkt en filosofische boeken leest, schrijft zij deze evolutie ook toe aan een behoefte van de mens. “Mensen zoeken tegenwoordig naar meer diepgang. We leven in een jachtige tijd waarin je meestal niet veel tijd krijgt om bij de dingen stil te blijven staan” stelt Jongsma in een gesprek met Carpels en Karssing (Carpels & Karssing, 2000, p. 88). Filosoferen in de praktijk kan er hierbij voor zorgen, zo geeft ze aan, dat je één stap per keer zet. Het heeft dan ook als voornaamste doel het denken te onthaasten en de schellen van de mensen hun ogen te doen vallen. Als voorbeeld hiervan verwijst ze naar een vrouw die naar haar toekwam na een filosofische lezing over besluiteloosheid: “Deze vrouw besepte ineens dat dit in haar leven altijd een probleem was, die besluiteloosheid! Door het populariseren van filosofie, door de vertaalslag te maken naar ‘gewoon’ Nederlands, kan filosofie van haar eilandje worden afgehaald en een plek worden gegeven” (Jongsma in Carpels & Karssing, 2000, p.89). Filosofie wordt hiermee naar voor geschoven als hulpmiddel om te leren omgaan met de onzekerheid die de informatiemaatschappij met zich meebrengt. “Als je emotioneel in de knoop ligt en je leest dan wat een bepaalde filosoof over jouw problemen heeft gezegd, dan kan dat een soort ordening in je leven aanbrengen [...]. [...] door het lezen van filosofische teksten zie je meer perspectieven. Emoties worden er wat normaler en misschien zelfs menselijker door, als je leest wat andere mensen er op een heel nuchtere manier over schrijven” (ibid., p.90). Ook Jongsma verheft de filosofie tot het origineel als het om zingeving en levensbeschouwing gaat. “Filosofie hoeft niet de enige manier te zijn om meer diepgang te bereiken, maar filosofie is wel het breedst. Als filosoof kun je zelfs diepgang geven aan onderwerpen als sport en eten. Het sluit in die zin beter aan bij het dagelijkse leven dan bijvoorbeeld religie” (ibid., p.89). Het gaat volgens Jongsma om allerlei levensvragen zoals : Moet ik stoppen met mijn werk en iets heel anders gaan doen?”, “Zit ik op de goede weg?” en “Wat wil ik nu precies met mijn leven?”. (ibid.). Het gaat dus om gebeurtenissen in het leven die mensen even niet

### *Gesprek als grenservaring*

meer op een rijtje kunnen zetten waardoor hun denken chaotisch wordt. “Ze willen een meedenker bij hun ordeningsproces hebben” (ibid.). Ook hier zien we dat het uitdrukkelijk niet gaat om het expliciteren van filosofische theorieën of een filosofische leer. “De meeste mensen hebben geen boodschap aan de woorden van beroemde filosofen” (ibid.). De meedenker dient de filosofie en de moeilijke theorieën te vertalen en in vaardigheden om te zetten. Het gaat om de analyse van je eigen levensverhaal. Deze analyse vergelijkt Jongsma vervolgens met de analyse van een tekst. Hierbij dienen dan vragen aan bod te komen zoals: “Wat staat er nou? Wat voor vragen heb ik bij deze tekst?” (ibid.). Het gaat dus niet zozeer om de kennis van de filosoof, maar om zijn vaardigheden. Het gaat erom vanzelfsprekendheden ter discussie te durven stellen, vooronderstellingen te analyseren en inconsequenties in de eigen argumentatie op te sporen. “Het verhaal van die mens tegenover je wordt een tekst waarin jij inzicht moet krijgen en dat betekent vooral: veel verhelderingsvragen stellen. Pluis de hele tekst maar eens uit”(ibid.). Jongsma wijst er tevens op dat dergelijk onderzoek niet altijd even aangenaam is. Het gaat immers om confrontaties en het ervaren van inconsequenties in het eigen levensverhaal. Deze confrontaties zouden het echter mogelijk maken meer zicht te krijgen op het eigen leven en het zodoende bij te sturen: te leren ontplooiën.

In diezelfde lijn horen we ook Erik Boers (in Carpels & Karssing, 2000) spreken over filosofie voor managers. Boers constateert dat er de laatste jaren ook in het bedrijfsleven een belangstelling is voor filosofie. Hij schrijft dit toe aan een behoefte aan reflectie en individuele begeleiding bij de invulling van het eigen leven. Hierbij merkt hij op dat het niet gaat om een aanreiken van algemene recepten. “Mensen merken ook dat het goed is te zoeken naar je eigen weg, en dat is precies waar wij voor staan, wat typerend is voor onze manier van filosoferen: je moet zelf nadenken. Ik gebruik wel modellen, maar die zijn niet voorschrijvend, die zeggen niet ‘zo moet je het aanpakken’. Een model geeft wel houvast, maar binnen dat model is het altijd zoeken naar je eigen weg, naar hoe deze persoon zijn eigen stijl kan ontwikkelen” (Boers in Carpels & Karssing, 2000, p.70). Deze manier is volgens Boers geheel anders dan de manier waarop technici onder elkaar een analyse maken. In het filosoferen zou het er dan ook veeleer om gaan, in te gaan op wat men verlangt in plaats van vooraf aan te geven hoe het zou moeten.

Filosoferen wordt hiermee aangegeven als een middel om ons complexe leven en de wereld anders te gaan bekijken en ze van daaruit een ‘zin’ toe te kennen. Filosofie

lijkt daarmee het middel bij uitstek om een antwoord te zoeken op allerlei levensvragen.

In diezelfde lijn werpt Zeldin, van de Oxford University, het goede gesprek op als instrument om het leven te ordenen en zin te geven. Hiermee koppelt hij het goede gesprek expliciet aan de filosofie. Een goed gesprek leidt volgens hem tot de bewustwording van het eigen leven en de mogelijkheid zich te heroriënteren. In een gesprek met *De Morgen* klaagt Zeldin erover dat we vandaag in een tijd leven waar we nog nooit zoveel gebabbeld hebben zonder iets te zeggen. Hij geeft aan dat we in de informatiemaatschappij het ‘echte’ converseren verleerd zijn omdat we er geen tijd meer voor nemen. Hij raadt dan ook aan te “stoppen met tijd verliezen door bijvoorbeeld naar vergaderingen te gaan waar toch niets gezegd wordt” (*DeMorgen*, 4/02/2005). Hij wil daarmee echter geen nostalgie naar vervlogen tijden aanwakkeren of poneren dat de gesprekken vroeger beter waren. “Vroeger waren gesprekken erg onderhevig aan etiquette en moest je vooral beleefd zijn en je houden aan wat van je verwacht werd, of deed je mee aan discussies waarbij er een winnaar en een verliezer uit de bus kwamen. Het fantastische aan onze tijd is dat we nu echt willen en kunnen ontdekken wat in andere, heel verschillende mensen omgaat, maar en passant zijn we het echte converseren wel verleerd” (ibid.). Hij geeft aan dat de maskers die we vandaag allemaal spontaan opzetten missers zijn die goede gesprekken afknotten. Volgens Zeldin denken mensen verkeerdelijk dat goede gesprekken onthullingen van het privéleven moeten zijn, of dat het gesprek dient gebruikt te worden om zichzelf in het zonnetje te zetten. Deze gesprekken gaan volgens hem nooit echt in op wat een ander zegt. “Wie de kunst van het converseren beheerst, kan evenwel leren door de façades van, bijvoorbeeld, egotrippers te kijken” (ibid.). Deze kunst leren is echter niet eenvoudig: “Je moet eraan beginnen met de wil om er lichtjes dooreen geschud of toch aangewakkerd uit te komen” (ibid.). Voorts geeft hij ook aan dat het vooral met mensen is die totaal van jou verschillen dat er meest te ontdekken valt. Het gaat erom dat het goede gesprek je helpt inzien wie je bent. Zo geeft hij aan dat mensen verbaasd zijn hoe vrank ze zelf kunnen praten en wat de impact van een goed gesprek kan zijn. Het gaat er volgens hem om dat goede gesprekken je verplichten die ideeën die je hebt te verwoorden. Deze plicht zou je helpen inzien wat voor jou belangrijk is. “Soms zetten ze je hele wereld op zijn kop” (ibid.), iets wat Zeldin aangeeft dat niet gebeurt wanneer we in ‘hoe gaat het?’ gesprekken blijven steken. Om mensen de kunst van het goede gesprek te leren, organiseert Zeldin de ‘Oxford Muse’. Het gaat erom dat vreemden

samen aan een tafeltje gezet worden en tijdens het eten een menu aangeboden krijgen waarop 25 thema's aangeboden worden waaruit ze mogen kiezen. Het aanbieden van thema's is nodig om te vermijden dat mensen niet verder komen dan 'small talk'. Hoewel mensen in het begin hierdoor wat afgeschrikt worden, smijten de meeste er zich na dit onwennige moment toch in, zo wordt aangegeven.

Zo zien we dat filosoferen of het goede gesprek niet alleen bedoeld is voor het onderwijs of om het kind iets te leren. Ook volwassenen lijken de filosofie ter hulp te roepen in hun zoektocht naar een zinvol leven. "Dat geldt overigens niet alleen voor jongeren, want indien er één behoefte is waarover alle leeftijdsgroepen klagen dat ze onvoldoende wordt ingelost in deze wereld van massale telecommunicatiesystemen, dan is het wel: een goed gesprek. En daarmee begint iedere vorm van wederzijdse erkenning en van wederzijds begrip" (Raes, 2004, p.18).

### **3. Filosofie en de vraag 'wie ben ik?': een verschuiving van wetenschap naar filosofie**

Vandaag zien we tevens allerlei initiatieven voor kinderen verschijnen die zich richten op dit zogenaamde 'goede gesprek' en 'zingeving'. FmK verschijnt hierbij als een soort van *deus ex machina*. In zijn boek *Duel of Duet. Een toekomst voor kinderpaticipatie* (2002) omschrijft Jan Van Gils FmK als de kunstvorm "om kinderen hun zingeving te laten vertolken zonder ze ertoe te dwingen, zonder ze erbij te manipuleren en zonder ze erbij te ergeren" (Van Gils, 2002, p.91). Hiermee omschrijft hij FmK als de meest cruciale vaardigheid waarover begeleiders van participatieprocessen zouden moeten beschikken. Het gaat erom dat FmK er zou in slagen een rechtstreekse relatie tussen het kind (de mens) en de samenleving te realiseren. Aangeklaagd wordt immers dat de school, als instituut, in plaats van het kind te integreren, het eerder van de samenleving uitsluit. Veeleer willen ze de schakel die de private ruimte van de publieke scheidt, opheffen en aan jongeren zelf de kans geven hun stem 'ongecensureerd' te laten lopen en zodoende te laten horen (Knops, 2004). Door de methode FmK naar voren te schuiven wil men expliciet een informele participatiecultuur in het onderwijs kansen bieden. De aanklacht luidt immers dat jongeren zich in de pers en de media veelal in negatieve zin laten horen. Knops geeft aan dat dit komt omdat er eigenlijk nauwelijks werkelijk naar hen

geluisterd wordt. “Wij hebben de neiging hen te vertellen wat goed voor hen is, wat ze wel en niet moeten doen” (Knops, 2001, p.7). Vooral als jongeren niet voldoen aan de wetten van de volwassenen, worden ze gehoord. Door filosofie, kunst en onderwijs aan elkaar te koppelen, tracht men echter dit paradigma te doorbreken. Aangegeven wordt dat formele inspraakorganen zoals het kinderparlement bijvoorbeeld ook hierin tekortschieten omdat reeds is gebleken dat in dergelijke formele benaderingen het voornamelijk mondige en assertieve kinderen zijn die aan bod komen. Met het cultiveren van de actieve filosofie beoogt men dan ook niet de creatie van een representatief orgaan maar wenst men uitdrukkelijk plaatsen te creëren waarin ontmoetingen en contacten tussen verschillende culturen kunnen plaatsvinden. Zo bevordert FmK niet alleen de informele participatiecultuur, maar biedt het tevens ook mogelijkheden tot interculturele communicatie. In die zin zien we FmK niet alleen een plaats krijgen bij ‘Kind en Samenleving’ maar wordt het ook gerecupereerd door het steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO). Het is voornamelijk onder leiding van de vzw Initia en in samenwerking met Zeno dat deze initiatieven vorm krijgen. Het gaat hier zowel om eenmalige projecten waarin gefilosofeerd wordt op openbare plaatsen in de lijn van het filosofisch café of de filosofische wandeling, als om langdurigere projecten zoals de projecten ‘Filokids’, ‘Mijn Plaats/Ma Place’ of ‘Unvarnished’. Het project Filokids had tot doel tien- tot twaalfjarigen de kans te geven hun eigen beleving van de stad waarin ze leven te verwoorden. Tegelijk was het een oproep volwassenen bewust te maken van de waarde van deze kinderstemmen. De reflecties van de kinderen over hun stad, brachten immers een totaal andere benadering aan het licht dan volwassenen. Volgens Van Gils hebben kinderen een eigen zicht op de stad dat behoorlijk positief is. Kinderen zien de stad als een kluwen van netwerken waar ze vooral ook zelf toe willen behoren. Met hun eigen beleving komen ze volgens Van Gils (2000) echter niet sterk aan bod. Een ander gelijkaardig project is het Philo-art project. In dit project wordt aan de hand van uitspraken en foto’s van kinderen en onder begeleiding van een kunstenaar een beeld (een kunstwerk) van het perspectief dat kinderen hebben van hun eigen leven gerepresenteerd. De bedoeling hiervan was het alledaagse uit zijn context te tillen om zodoende de zeggingskracht te vergroten (Van Gils, 2000). Ook hier was het voornaamste doel van het project kenbaar te maken aan de omgeving wat er leeft bij kinderen en hoe ze hun eigen ruimte ervaren. Het project wordt dan ook omschreven als een “event” waarbij jongeren/kinderen, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen van de school elkaar

### *Gesprek als grenservaring*

ontmoeten en kennis kunnen nemen van de filosofische en artistieke ziens- en belevingswijze van kinderen/jongeren omtrent het thema” (Initia, 2005).

Tenslotte zijn er ook de eerder vernoemde projecten ‘Mijn Plaats/Ma place’ (2001) en ‘Unvarnished’ (2004). Ook zij vormen een combinatie van filosoferen en kunst (fotografie). Verschillend van de vorige hadden deze tot doel weer te geven hoe jongeren vorm geven aan “hun zoektocht naar de eigen plaats in de samenleving”(Knops, 2001) en hun bezinning erop. In deze projecten wordt de ontmoeting met zichzelf veeleer centraal gesteld. Omdat taal niet het enige middel is om ervaringen of ziens- en belevingswijzen uit te drukken en er zelfs vaak in tekort schiet, hebben de initiatiefnemers ervoor geopteerd om ‘het beeld’ nog aan het verhaal van de jongeren toe te voegen; “Vanuit deze twee invalshoeken hebben wij de jongeren ertoe aangezet om ‘hun plaats’ zo onbevangen en zo compleet mogelijk zichtbaar te maken” (Knops, 2001, p.8). Het gaat erom dat de jongeren onder de noemer FmK de intimiteit van ‘hun plaats’ leren uitdrukken. “Aan de hand van foto’s laten de jongeren ons de tegenstellingen zien tussen binnen en buiten, tussen mooi en lelijk en tussen dromen en werkelijkheid. Zij nemen ons mee naar hun levens van voor en achter de façade. Zij tonen ons de plaatsen waar ze zich ‘thuis’voelen, de plaatsen waar zij een band mee hebben. Op die manier krijgen wij een visuele impressie van ‘hun plaats’ die nog versterkt wordt doordat de kunstenaar de foto’s heeft samengesteld in de vorm van fotocomposities” (Knops, 2001, p.8). Aangegeven wordt dat deze projecten voornamelijk tot doel hebben het zelfrespect van jongeren te versterken en inzicht in het eigen leven te geven. Het ging er immers in eerste instantie om, mogelijkheden te creëren om te kunnen nadenken over het eigen leven en om het zodoende te kunnen sturen in een ‘eigen’ richting (ibid.). Het filosofische project verschijnt daarmee ook als een vorm van bezinning en herbronning: een vorm van zicht krijgen op het eigen leven om het zodoende te orchestreren om onderzoekend een identiteit uit te bouwen. Het gaat erom dat jongeren aangezet worden antwoorden te zoeken op vragen als: “Hoe geven zij uitdrukking aan hun plaats?, Wat houdt hen bezig, waarover fantaseren zij? Waarover hebben zij verdriet of dromen zij? Wie adoreren zij en wat zijn hun ambities? Hoe geven zij vorm aan hun eigen plaats in de groep? Wat is de impact van de groep op hen als persoon? Beschikken zij over voldoende zelfbewustzijn en vertrouwen om hun plaats te veroveren in de samenleving, los van die groep? Is de maatschappelijke omgeving bereid voor hen een plaats te reserveren, hen te respecteren en naar hen te luisteren?” (Knops, 2001, p.7). Het feit dat deze



problematiek zich in belangrijke mate laat herkennen bij allochtone jongeren, heeft de initiatiefnemers er vervolgens toe aangezet het project uit te voeren bij randgroepjongeren die zich buiten de samenleving begeven. Het project betreft voornamelijk allochtone jongeren die in de zogenaamde kansarme wijken van Brussel wonen en het Berbers, Arabisch of Turks als moedertaal hebben. De keuze voor allochtonen mag echter niet gezien worden als een verwijzing naar het feit dat deze jongeren een andere 'ruimte' zouden hebben dan autochtonen. "Ik vermoed dat we via interviews met autochtone jongeren, mutatis mutandis gelijkaardige resultaten zouden bekommen hebben" (Abicht, 2001, p.15). Voor Jan Knops gaat het immers vooral om de moed de vrijheid te nemen om de eigen werkelijkheid in vraag te stellen. "En dat is niet alleen zo voor jongeren die opgesloten zitten in een instelling, maar zeker ook voor ons allen die opgesloten zitten in de samenleving" (Knops, 2004, p.9). Het project 'Unvarnished' (2004) richt zich bijvoorbeeld expliciet naar jongeren die als criminelen gestigmatiseerd worden waardoor hun resocialisatie in de samenleving als het ware onmogelijk gemaakt wordt. De filosofiesessies betroffen vervolgens gesprekken die handelden over 'slim zijn', 'macht', 'liefde en haat', 'drugs', 'wie ben ik?' en 'het geweten'. Zicht krijgen op het eigen denken over deze thema's zou het vervolgens mogelijk maken dit denken beter te sturen. De sessies rond het geweten werden ingeleid met het verhaal van Gyges uit Lydië van Plato. Om de 'reflectieve competenties' van de jongeren en de 'open ruimte' die dergelijke gesprekken zouden teweegbrengen te illustreren, halen we een kort fragment aan uit het boek 'Unvarnished' (2004, p.30).

*Ik wil helemaal terug naar het begin, naar de ring die je onzichtbaar maakt. Zou je dan nog een geweten nodig hebben?*

T: Ja. Als je onzichtbaar bent, heb je nog altijd een geweten nodig.

L: Waarom?

T: Zonder geweten ga je tegen jezelf zeggen, ga maar inbreken.

L: Maar ze kunnen jou niet pakken, je bent onzichtbaar.

T: Je denkt dat maar. Op een dag zal ze een machine staan die de onzichtbare mens kan zien. Ik heb het geweten nog altijd nodig.

K: Ja, maar je peinst daar een maand of twee over en daarna maak je weer leut en dat soort zaken allemaal. En niemand weet dat je hebt ingebroken behalve jij.

*Zou het niet beter zijn zoals A. zegt om er niet over te peinzen dan heb je er ook geen last van?*

*Gesprek als grenservaring*

T: Maar je gaat toch sowieso spijt krijgen zo lang als je leeft. Er gaat nog wel een dag komen dat het in je hoofd komt. Je gaat het nooit vergeten.

*Zou het niet beter zijn, moest dat niet het geval zijn?*

T: Dat zou beter zijn, maar ...daar kan niemand iets aan doen.

*Zou het niet vrijer zijn... als je geen geweten had?*

J: Moet ik antwoorden?

*Ik vraag het je, maar je moet niet antwoorden*

L: Hij is kwaad

O: Ben je weer kwaad?

L: S., je bent stil vandaag.

S: Ik ben aan het peinzen.

*Waarover?*

K: Over zijn geweten.

S: Heb ik een geweten? Ik weet dat niet.

L: Daar zijn wij net de hele tijd over bezig.

O: Dat wil niet zeggen dat hij de informatie die hij krijgt ook snapt.

S: Niemand heeft gezegd wat een geweten is.

J: Iedereen heeft zijn eigen idee, zijn eigen mening daarover. Waarom zou daar iets uitkomen?

*Wat denk je er uit moet komen? Moet er iets uitkomen?*

S: Mag ik naar het toilet...

L: Jij (S.) bent gewetenloos. Ah daar zit uw geweten".

Met dit fragment wil Richard Anthone, de gespreksleider, aangeven hoe filosoferen een andere manier kan zijn om greep te krijgen op de wereld en het eigen denken daarin. Hij beklemtoont daarbij dat het om een totaal andere manier gaat dan in de wetenschappen. Terwijl de filosofische manier gericht is op het vragende en zoekende, is de wetenschappelijke veeleer gericht op verifieerbare feiten en antwoorden. In die zin geeft hij aan dat jongeren er bij voorbaat van uitgaan dat gesprekken steeds bepaalde belangen behartigen en iets dienen op te leveren. Zij trachten dan ook zoveel mogelijk op deze belangen in te spelen om ze voor zichzelf veilig te stellen. "Dit maakt dat ze met een zekere geamuseerdheid en geslepenheid op de gesprekken anticiperen" (Anthone, 2004, p. 21). Het feit dat filosoferen geen enkel belang behartigt, er niets moet, er als het ware sprake is van een ont-moeten, zorgt bij de jongeren hoegenaamd voor verwarring en vervreemding, zo stelt Anthone. "Wij plaatsen geen enkele uitspraak in een bepaalde context. Integendeel:

elk antwoord leidde naar een nieuwe vraag. Wij wilden graag begrijpen, we wilden graag binnenkomen in hun wereld zonder dat daar enig oordeel aan verbonden was, oordelen waarop ze wachten en waarop ze hun gedrag konden afstemmen. Verwarring was veelal het resultaat. Hoe dikwijls moesten we niet horen: ‘Jij stelt rare vragen’ of: ‘Jij hebt dat al gevraagd’ (maar dat deden we alleen omdat ze niet op de vraag antwoorden)” (Anthone, 2004, p. 21). Anthone wijst er echter op dat deze vorm van bevraging ruimte moest scheppen die vrij was van alle vooroordelen. “Dat was ook noodzakelijk wilden we van het ‘wat-zijn-jullie-denken’ afstappen en overschakelen naar het ‘wie-zijn-jullie-denken’ (ibid.). Om aan te geven wat dit ‘wie-zijn-jullie-denken’ concreet betekent, een korte verwijzing naar het antwoord op de vraag ‘wie zijn wij?’ (Anthone, 2004, p.23) :

L: Iedereen heeft verschillende plaatsen. Iedereen wordt iemand anders, elke keer terug opnieuw iemand anders. Dat is het antwoord op je vraag. Ik peins dat dat bij iedereen zo is en dat hij blijft wie hij is. Maar ik kan me niet voorstellen dat je thuis ook zo bent.

E: Iedereen blijft hetzelfde, maar je gedraagt je anders.

L: Ben je thuis ook zo zoals hier?

T: Maar nee.

L: Dus hij is wel anders thuis.

T: Ik ben dezelfde persoon, maar ik doe iets anders.

L: Iedereen blijft dezelfde persoon.

De vrije ruimte die de jongeren geboden wordt, stelt de jongeren als het ware verantwoordelijk voor de eigen uitspraken: voortdurend de eigen mening en die van anderen onderzoeken, en daar is moed voor nodig. In die zin omschrijft Anthone in navolging van Kessels de vrije ruimte als een paradox. “Ze biedt geen enkele zekerheid en dompelt eenieder in ogenschijnlijke stuurloosheid”. Het is echter in deze stuurloosheid dat Anthone een potentiële vorm van verandering ziet. “Het is aan hen en aan ons om dat te actualiseren” (ibid.).

Het project ‘Face (in) the Mirror’ waarover onlangs (12/04/2005) een verslag te lezen stond in *DeMorgen*, stelt eveneens de ‘eeuwenoude- maar altijd even moeilijke vraag ‘Wie ben ik?’ centraal. Ook hier gaat het om een project waarin filosofie aan kunst wordt gekoppeld om de zoektocht naar het zelfbeeld aan te gaan. Hoewel dit project expliciet de ervaring van het goede gesprek nastreeft, komen er

### *Gesprek als grenservaring*

geen woorden aan te pas. Hiermee beklemtoont men als het ware nog meer het kunstzinnige aspect van het goede gesprek. In het project vraagt de filosoof Hoedekie kinderen en jongeren om van zichzelf een denkbeeldig portret, een schaduwportret en een spiegelportret te maken. Hoedekie laat Zuid-Afrikaanse en Belgische kinderen op zoek gaan naar wat er gebeurt als ze op drie verschillende manieren een portret van zichzelf maken. Die portretten werden vervolgens transparant voor een foto van het gezicht gehouden. “Op die manier zie je hoe de deelnemer zichzelf in de spiegel ziet en valt op wat hij weglaat of erbij tekent, wat hij vervormt” (ibid.). De focus wordt dan ook voornamelijk gelegd op wat weggelaten wordt en wat toegevoegd. Op de vraag wat het doel is van dit project antwoordt Hoedekie: “Ik wil de deelnemers prikkelen, hen zichzelf de vraag laten stellen wat dat voor iets is, zelfbeeld en identiteit, en hen doen stilstaan bij de vraag hoe je dat bepaalt; hen stimuleren om letterlijk en figuurlijk andere standpunten in te nemen” (ibid.). Voorts verwijst hij ook naar het bevreedende moment in het project. Het op één lijn brengen van het oog van de deelnemer en het oog van de tekening illustreren volgens Hoedekie zeer goed hoe je zelfbeeld door anderen beïnvloed wordt. Zo wijst hij erop dat sommige kinderen, voornamelijk de Zuid-Afrikaanse die nog nooit zichzelf in de spiegel hebben gezien, zichzelf totaal anders dan hoe ze eruit zien, voorstellen. Het gaat dan om een weelderige haardos of make-up, een rambo-lijf of sommige, zo geeft hij aan, tekenen hun vader in plaats van zichzelf... . Het project heeft dan ook als finale doel het vertrouwen in zichzelf te herstellen en de eigen identiteit te leren kennen en ontplooiingskansen te geven.

Om nog meer de eigen stem ‘ongecensureerd’ de vrije loop te laten, nodigt de vzw ZENO ons nu ook ‘allen’ uit om onze gedachten te uiten in een weblog: ‘brievenaandoornroosje’. Aan deze weblog nemen zowel Bekende Vlamingen, jonge auteurs, bibliotheekmedewerkers, theatermakers en iedereen die zich geroepen voelt, deel. Gezien het om een weblog gaat, betreft het in principe een anoniem gebeuren. Enkel de vraag die het gebeuren dient aan te wakkeren, wordt in naam van ‘P’ gesteld door een BV. P is de prins die Doornroosje uit haar honderdjarige slaap dient te bevrijden door haar te kussen om daarna samen lang en gelukkig te leven. De prins is echter nog onderweg, op zoek naar het kasteel. Deze weg is een weg vol twijfels en vragen. Vragen waarop P. een antwoord moet geven, alvorens de toegang tot het kasteel en het geluk hem zal verleend worden. Deze vragen zijn echter niet alleen vragen die de prins zich stelt, maar zouden ons allen bezighouden, zo vertelt de website. Vandaar dat P. ons uitnodigt mee te zoeken naar mogelijke antwoorden

op deze vragen. Het verhaal 'brieven aan Doornroosje' is gebaseerd op het brievendagboek van Toon Tellegen en bevat talloze vragen over het waarom van de dingen, en dus mogelijkheden om tot een 'goed gesprek' te komen.

Al de hierboven kort beschreven projecten hebben uiteindelijk tot doel het 'goede gesprek' en de eraan gekoppelde zoektocht naar zingeving en identiteit te stimuleren. Het gaat erom dat men via FmK, kinderen en jongeren tracht te helpen bij hun bewustwording van en oriëntatie op de wereld. In die zin wordt het FmK voorgesteld als een 'vreemde' die op bezoek komt. "Wij kwamen van buiten en gingen naar binnen zowel fysiek als mentaal. De deuren van de instelling werden iedere keer letterlijk van het slot gehaald en voor ons opengemaakt. Wij konden binnenkomen" (Knops, 2004, p.8). Om deze ontvangst echter mogelijk te maken, "Om tot een dialoog met de jongeren te komen, moesten wij vertrouwen opbouwen. Moest duidelijk gemaakt worden wat onze intenties waren. Wat wilden die bezoekers van hen?" (ibid.). Aangegeven werd dat 'wij' (de filosoof) eigenlijk niets van hen wilden. "Wij wilden in ieder geval niet de buikspreekers zijn van de instelling, noch van de opvoeders, noch van de jongeren. Wij wilden hen niet journalistiek of anekdotisch observeren. Wij wilden vanuit een kritische distantie de dialoog met de jongeren aangaan" (Knops, 2004, p.8). Om dit te kunnen realiseren, zo geeft men aan "moesten wij vooringenomen standpunten vermijden en een open socratische houding aannemen. Een houding die ons in staat stelde vragen te stellen en te luisteren. Op die manier creëerden wij een mentale ruimte waarin gereflecteerd kon worden" (ibid.). Deze mentale ruimte creëren is echter, zo geeft Knops aan, niet eenvoudig. "Net als in Big Brother en net als in hun instelling wilden de jongeren echter, wantrouwend als ze waren, eerst het spel, de regels en de spelers leren kennen. Pas daarna waren zij bereid om, als volleerde acteurs verscholen achter hun maskers, deel te nemen aan de gesprekken. Zij bleven op hun hoede en lagen op de loer in afwachting van onze bedoeling. Wij hadden geen bedoeling, wij wilden enkel belangeloos belangstelling betonen. Samen met hen een open ruimte creëren waarin in vrijheid nagedacht kon worden. Na verschillende sessies en door te volharden in onze houding lieten zij hun maskers een beetje zakken" (Knops, 2004, p.8).

Concluderend kunnen we zeggen dat FmK zich in deze projecten profileert als mogelijkheid om onze maskers af te zetten en zodoende zelfstandig te oordelen. Zoals we gezien hebben lijkt een dergelijke vorm van bezinning niet alleen kinderen aan te spreken, ook volwassenen blijken vragende partij. Wat ons echter opvalt, is

dat de voorgestelde projecten met hun vraag ‘wie ben ik?’ lijken te balanceren op de grens tussen wat we een wetens-vraag en een ge-wetens-vraag zouden kunnen noemen. Afhankelijk van de invulling en de klemtoon die gelegd wordt, zal Filosoferen met Kinderen eerder naar de wetens dan wel de gewetensvraag neigen. Het is echter niet de bedoeling hier op dit verschil in te gaan. In het laatste hoofdstuk komen we hier uitvoeriger op terug. In wat volgt willen we eerder tonen hoe vandaag Filosoferen met Kinderen en de keuzes die gemaakt worden om zin te geven aan het leven voornamelijk in de richting gaan van de wetens-vraag waardoor de ge-wetensvraag misschien wel dreigt vergeten te worden. Of misschien beter, de gewetensvraag lijkt een deel van de wetenschap te worden waardoor de mogelijkheid tot bezinning misschien wel geïmmuniseerd wordt.

#### **4. Geen filosofie, wel Filosoferen (met Kinderen). Geen apart vak, wel vakoverschrijdend. Geen filosoof, wel een leerkracht. Geen initia wel filoket**

Met de resolutie van 2002 heeft het onderwijsbeleid de vormende waarde van filosofie erkend. Het protocol waarin wordt gekozen voor filosofie in de vorm van FmK, is een eerste indicatie van de richting waarin de vormende waarde dient gezocht te worden. Het is een aanwijzing voor wat we vandaag in Vlaanderen belangrijk vinden aan filosofieonderwijs of aan onderwijs zonder meer. Door in het debat rond ‘filosofieonderwijs voor iedereen’ de kaart van FmK te trekken, heeft de onderwijswereld zich expliciet uitgesproken voor een filosofieonderricht dat niet van buitenaf oordeelt. Er wordt eerder gekozen voor een onderwijsvorm die betrekking heeft op het aanreiken van handvaten om zelfstandig en in dialoog met anderen de ons omringende wereld te onderzoeken, te reconstrueren en zin te geven. De filosofie is in dit perspectief niet gericht op het overdragen van dé kennis of het aanleren van een techniek, maar op het onderzoeken en construeren van kennis die voor onszelf in relatie tot de gemeenschap zinvol is. Het gaat dus noch om een training in de logica, noch om een kennismaking met de filosofische canon. Enkel in haar actieve betekenis kan de filosofie volgens Poppelmonde een sleutelement zijn in de realisatie van een democratisch ideaal (Poppelmonde, 2003, p.33). Als men de types van filosofieonderwijs (secundair niveau) bekijkt zoals die in diverse Europese

landen voorkomen en door Nordenbo (1989)<sup>15</sup> zijn beschreven, dan lijkt men duidelijk te kiezen voor een type van filosofie-onderwijs dat uitgaat van een thematische aanpak, los van enige introductie in diverse filosofische overtuigingen of werkmethoden. Door filosofieonderwijs op te vatten als FmK benadert men filosofie uitdrukkelijk vanuit zijn praktische (pragmatische) rationaliteit en haar mogelijkheid tot participatie aan de samenleving. Aangezien deze participatie de bekwaamheid vereist om argumenten en perspectieven van de ander te onderzoeken en ernstig te nemen, ziet men in FmK een mogelijkheid om de jongeren op hun toekomstige participatie voor te bereiden (Poppelmonde, 2001). Hiermee wil men tegemoet komen aan het discussiepunt dat filosofieonderwijs steeds vanuit een bepaald gedachtegoed onderwijst en zodoende vervalt in dogmatisme. De moeilijkheid zou er immers in bestaan dat filosofische vragen vaak gepresenteerd worden als artificiële producten van een particuliere traditie in de wereld van filosofen of als bepaalde categorieën van een systeem. Zo opteren we er vandaag voor om in plaats daarvan eerder de kwesties van de werkelijkheid zelf aan bod te laten komen. De filosofie verschijnt hiermee onder de vorm van een ‘goed gesprek’ en middel om zicht te krijgen op de problemen en oplossingen waarmee we tegenwoordig te kampen hebben. In het protocol geeft men immers aan FmK vooral te appreciëren omwille van de hulpmiddelen die het aanbiedt om de eigen gedachten te uiten, het leren omgaan met diversiteit en vanwege de informele participatiecultuur die eraan inherent is.

Hieruit besluit men dat het dan ook niet opportuun is FmK als een apart vak te installeren maar om de FmK- strategieën en -elementen die efficiënt en effectief blijken te zijn, in diverse vakken te gebruiken en toe te passen. Een apart vak inrichten, zou eerder haaks staan op de overtuiging zoals geformuleerd in het protocol. Hiermee opteert men duidelijk niet voor FmK als ontvormingsmogelijkheid, als moment van vervreemding, zoals het project Unvarnished af en toe lijkt te suggereren. FmK wordt eerder gezien als een schakel

---

<sup>15</sup> Danckaert die in haar scriptie rond de filosofische vorming in het secundair onderwijs, een overzicht geeft van de diverse types van filosofieonderricht zoals die in de realiteit voorkomen, besluit in navolging van Nordenbo (1989) met vier types. 1) een filosofie die een representatie is van de geschiedenis van de filosofie in aansluiting van een bepaalde filosofische school; 2) een presentatie van de geschiedenis van de filosofie die tegelijk aantoont dat er veel mogelijke visies zijn in verband met filosofische problemen; 3) een thematische aanpak in de lijn van een bepaalde denkrichting; of 4) een thematische aanpak maar deze keer vanuit diverse filosofische overtuigingen (cfr. Danckaert, 1998).

### *Gesprek als grenservaring*

in het vormingsproces, waarbij onder vormingsproces vandaag de mogelijkheid om de eindtermen tot uitdrukking te brengen, begrepen wordt. Een vormingsproces dat vooral gebaat is met brede en algemeen toepasbare vaardigheden en attitudes. Het feit dat Filoket de opdracht krijgt materiaal te ontwikkelen, terwijl er van valorisatie van bestaande praktijken niet gesproken wordt, is hier eveneens een indicatie van (cfr. De Creamer, 2004). Zoals reeds aangegeven, worden in de bestaande experimenten (Unvarnished en Mijn Plaats/Ma Place) vooral op aparte momenten activiteiten in het kader van FmK/Jongeren georganiseerd en gaat het niet om vakoverschrijdende praktijken. De keuze van het beleid om een steunpunt op te richten dat materiaal ontwikkelt, onderzoek doet en opleidingen aan leerkrachten aanbiedt, toont dat men met FmK een andere weg uit wil. Deze keuze impliceert overigens niet alleen dat FmK een vakoverschrijdend project wordt en niet als apart moment beschouwd wordt, maar tevens dat het niet langer door ‘de filosoof’ of een anonieme ‘P’ gegeven wordt maar door de daartoe opgeleide klasleerkracht. Die keuze werd echter reeds in 2000 door de toenmalige Minister van Onderwijs geëxpliciteerd. Op vraag van Vlaams Parlementslid Van Dijck naar uitleg over de initiatieven om een eigentijds filosofisch onderwijs te introduceren in het Vlaams educatief bestel, gaf de toenmalige onderwijsminister aan geen voorstander te zijn van de introductie van nieuwe vakken als antwoord op tal van maatschappelijke vragen en noden. Indien men vaardigheden wil bijbrengen, gebeurt dit volgens haar het best vanuit een vakoverschrijdende aanpak (Vanderpoorten, 2000). Voorts gaf de minister in diezelfde commissievergadering ook aan dat het FmK geen toegevoegde waarde heeft inzake eindtermen. Zowel in de vakoverschrijdende als in sommige vakgebonden eindtermen is reeds ruimschoots een filosofische dimensie aanwezig “weliswaar zonder expliciet zo genoemd te worden” (ibidem). De studie ‘Samen denken’ uitgevoerd door Poppelmonde in samenwerking met de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) had reeds aangewezen dat in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen van het Vlaamse basisonderwijs een hoog gehalte aan ‘filosofische doelen’ stak. “Verschillende ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn gewoonweg ‘filosofische eindtermen’” (Poppelmonde, 2001, p.12). Hierbij gaat het niet alleen om het basisonderwijs, maar ook in de eindtermen van het secundair onderwijs herkent men duidelijk filosofische doelen. Zo appreciëren leerkrachten FmK vooral omdat het: het welbevinden en de betrokkenheid stimuleert; er sociale vaardigheden aan bod komen; het een mogelijkheid is om informatie, ervaringen, gedachten, gevoelens, meningen en standpunten uit te wisselen en omdat het minder spreekvaardige kinderen uitnodigt om te spreken. Aangegeven wordt dat FmK volledig



past in het taalvorderingsbeleid en dat de denkwereld van de kinderen door het horen van andere standpunten en meningen, verruimd wordt (Filoket, 2005). Filosofische eindtermen kunnen bovendien zowel vakgebonden als vakoverschrijdende eindtermen zijn. Hieronder een aantal voorbeelden van eindtermen die als filosofische worden aangeduid (Poppelmonde, 2001).

- Zich op assertieve wijze voorstellen
- Respect en waardering voor anderen opbrengen
- zorg opbrengen voor iemand anders
- leiding geven en onder leiding meewerken
- kritisch zijn en eigen mening formuleren
- weerbaar opstellen door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk zijn
- onmacht of ongelijk toegeven, kritiek beluisteren en eruit leren
- eenvoudige problemen op systematische wijze oplossen
- kritisch reageren op vragen ....
- ontwikkelen van kritische houding ten aanzien van allerlei cijfermateriaal
- bereid zichzelf vragen te stellen over hun aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een wiskundig probleem en willen op basis hiervan hun aanpak bijsturen....

De integratie van FmK in het onderwijs, gaat duidelijk niet om nieuwe eindtermen of nieuwe doelen maar om FmK als ideale conditie - 'de originele' – te erkennen om de 'filosofische eindtermen' te realiseren. Zo lezen we op de website van VEFO (n.d.) : “Je kan ook met een schroevendraaier nagels in de muur proberen te kloppen, maar het is beter een hamer te gebruiken. Degelijk en eigentijds filosofieonderwijs kan een toonaangevende rol spelen bij het realiseren van deze 'filosofische eindtermen' in het klaslokaal”. Ligoste en Goeminne (1998) tonen in een aantal artikels in 'De Opvoeder' aan hoe FmK een meerwaarde biedt aan de realisatie van de ontwikkelingsdoelen. Naar aanleiding van een vers of een verhaal zouden kinderen aan de hand van filosofische vragen erin slagen gevoelens als blij, bang, boos, verdrietig bij zichzelf kunnen onderkennen. Dit geldt volgens deze auteurs ook voor wiskundige initiatie en voor wereldoriëntatie. FmK is hiermee zowel doel als middel tegelijk: eindterm en conditie. Eindterm is conditie.

### *Gesprek als grenservaring*

Aangezien het echter niet de bevoegdheid van de minister is om initiatieven te nemen inzake het uitwerken van didactische totaalconcepten, wordt de vraag ook gericht aan de inrichtende machten. Naar aanleiding van de ‘studiedag voor eigentijds filosofieonderwijs’, georganiseerd door het Vlaams Netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs op 30 april 2004, werd aan de verschillende netten gevraagd een standpunt in te nemen inzake de uitbouw van filosofieonderwijs. De standpunten zijn duidelijk en liggen in de lijn van het onderwijsbeleid. Zo lijken de netten eveneens gewonnen voor een geïntegreerde aanpak boven een nieuw vak. Streven naar een nieuwe vak is volgens de voorbereidende nota van de RAGO (Stroobants & De Meyer, 2004) in contradictie met de uitgangspunten van de resolutie zelf, met name dat filosofie ondubbelzinnig deel uitmaakt van de (vakoverschrijdende) eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen komt filosofie nu reeds aan bod, zij het geïntegreerd binnen de leergebieden en vakken. Men geeft aan, deze aanpak te steunen. Bovendien zo gaan Stroobants en De Meyer verder “staat de vraag naar een nieuw vak haaks op de richting die we in de toekomst uit willen met de lessentabellen, met name i.p.v. nog meer afzonderlijke vakken op te nemen juist ruimte te maken binnen de lessentabellen om vakken met elkaar te verbinden via een vakoverschrijdende invulling. (ibid). Men lijkt zich voorts wel te kunnen vinden in een voorstel tot naamsverandering voor het vak wijsgerige stromingen. In de nieuwe lessentabellen voor de derde graad ASO is het vak wijsgerige stromingen echter weggefallen. In deze voorbereidende nota geven Stroobants en De Meyer aan dat de RAGO het niet langer opportuun vond om filosofie als apart vak in te richten. In het nieuwe vak cultuurwetenschappen zouden reeds filosofische aspecten aan bod komen “maar dan vanuit een interdisciplinaire invalshoek” (Stroobants & De Meyer, 2004, p.2). Ook kan het bestaande vak ‘wijsgerige stromingen’ in de derde graad ASO nog steeds ingericht worden via het complementaire gedeelte. Deze invulling behoort echter tot de bevoegdheid van de school<sup>16</sup>. Op de vraag van de Resolutie om de naam van dit vak te veranderen in ‘filosofie’ is intussen positief geantwoord.

---

<sup>16</sup> Sinds 2002 werd binnen alle lessentabellen voor alle onderwijsvormen ruimte gemaakt voor lestijden waarbinnen scholen een eigen invulling kunnen geven. Tot op heden wat het gangbaar om de school bij de invulling van dit complementair gedeelte te ondersteunen via vakleerplannen. Tegen 2006 zou het de bedoeling zijn dat de Pedagogische Begeleidingsdienst in eerste instantie voor de derde graad ASO, een alternatief voor deze vakinvulling binnen het complementair gedeelte ontwikkelt. Dit zou de scholen échte vrije ruimte geven. Stroobants & De Meyer geven aan dat het eigentijds filosofieonderwijs binnen deze vrije ruimte een boeiend en zinvol alternatief zou zijn, zonder hierbij vanuit een sterk vakgerichte benadering te moeten vertrekken (Stroobants

Het antwoord van het Katholiek Onderwijs ligt in diezelfde lijn. In hun voorbereidende visietekst geeft het VSKO aan dat er meer aandacht moet geschonken worden in het onderwijs om te praten, denken, voelen, fantaseren *met* kinderen. Het feit dat er met FmK een ruimte gecreëerd wordt waarin kinderen onbevangen kunnen oefenen in het autonome denken, ziet het VSKO eveneens als een meerwaarde. In de tekst geeft het VSKO aan dat FmK in die zin zeer goed het leerplan onderbouwt aangezien FmK eveneens het kind centraal stelt in zijn levensbeschouwelijke ontwikkeling. “FmK schept een kader waarbinnen op consequente wijze het kind in zijn zoeken ernstig genomen wordt. Het zou daarom echt een winpunt zijn, moest binnen het Katholiek Onderwijs consequent leergebiedoverschrijdend ruimte gecreëerd worden voor het FmK” (Henckens, 2004, p.10). Op een aantal punten dient er zich echter een conceptaanpassing aan. Volgens het Katholiek onderwijs is ‘neutraliteit’ binnen een pedagogische relatie onmogelijk. “[E]igenlijk zal het kader of de bedding, waarin deze gesprekken plaatsgrijpen bestaan uit een christelijk-humanistisch mens- en wereldbeeld, waarin waarden als respect, verdraagzaamheid, aanvaarding, vergeving, trouw, opkomen voor de zwaksten, enz. binnen gebracht worden” (ibid.). Deze bakens gebruiken ze vervolgens om hun eigen weg te vinden. Een weg die zich oneindig dient voort te zetten aangezien de definitieve waarheid onvindbaar is. Enkel inzichten aanbieden en antwoorden formuleren zonder alert te zijn op wat dit voor de kinderen betekent, is het kind aan zijn lot overlaten in zijn autonomieontwikkeling, zo wordt gesteld in de visietekst. Een goede leerkracht is een leerkracht die een pedagogische terughoudendheid aan de dag legt, maar nooit neutraal kan zijn. Dit zou kinderen stimuleren om tot zelfsturing, zelfstandigheid en autonomie te komen. De leerkracht wordt eerder een ‘coach’ in plaats van een ‘gids’ (ibid., p.11). Synthetiserend wordt gesteld: “Filosoferen in het Katholiek Basisonderwijs is een ‘must’, maar krijgt een eigen conceptbeschrijving: Neutraliteit wordt omgevormd tot een houding van pedagogische terughoudendheid om kinderen maximale groeikansen te geven om te komen tot actieve, rationeel onderbouwde, voorlopige betekenisconstructies” (ibid., p.13).

De goedkeuring van de resolutie, de oprichting van het aanspreekpunt Filoket en de interesse voor praktische filosofie tonen dat er vandaag wel degelijk belangstelling is voor filosofie in relatie tot opvoeding en onderwijs. “Sterker nog, het is

---

& De Meyer, voorbereidende nota ‘Studiedag ‘eigentijds filosofieonderwijs voor iedereen’- 30/04/2004).

### *Gesprek als grenservaring*

noodzakelijk geworden” zo stellen Poppelmonde, van Rooy en Vandendriessche (2003). Als derde antwoord op de resolutie zien we vervolgens op 24 november 2004 ook de Begeleidingscommissie Voor Eigentijds Filosofieonderwijs (BC-VEFO), in opdracht van Vlaams onderwijsminister Vandenbroucke, opgericht worden. In deze commissie zetelen vertegenwoordigers van zowel VEFO, het Departement Onderwijs (DVO, inspectie, ABC), de drie grote onderwijsverstrekkers (VSKO, OVSG, Gemeenschapsonderwijs) en de lerarenopleiding. De bedoeling van deze begeleidingscommissie is vooral, zo lezen we op de website van het VEFO, méér aandacht te besteden aan het inhoudelijke werk zoals de opvolging en evaluatie van het Filoket-project en het organiseren van studie- en opvolgdagen. Daarnaast dient het ook intervisies tussen kandidaat filosofieleraars te organiseren waardoor verdere visieontwikkeling op filosofieonderwijs kan worden gestimuleerd. Dit laatste heeft echter alleen betrekking op het complementaire vak ‘wijsgerige stromingen’ dat vanaf september 2006 de naam ‘filosofie’ krijgt. Voor wat betreft het basisonderwijs en de eerste twee graden van het secundair onderwijs opteert men resoluut voor de integratie van filosoferen in het lesgebeuren zelf en wil men nu vooral initiatieven in de lerarenopleiding en de universiteit verder ontwikkeld zien. Hoewel Filoket reeds aangaf bereid te zijn om ook modules te organiseren voor de lerarenopleiding, lijkt dat niet de richting te zijn die de Begeleidingscommissie VEFO wenst uit te gaan. Hoewel Filoket expliciet het filosoferen in zijn actieve vorm boven de filosofie in zijn passieve vorm heeft geplaatst, lijkt het erop dat Filoket hierin niet ver genoeg is gegaan en nog teveel een rationeel logisch denken en technische dialoog suggereert. De stopzetting van de subsidiëring van Filoket vanaf september 2005 dient dan ook niet zozeer gelezen te worden als een terughoudendheid ten aanzien van filosofie in het onderwijs en de richting die we met Filoket reeds beschreven hebben maar vooral als een verdere benadrukking dat filosofie absoluut niet mag gezien worden als aparte discipline of procedurele methodologie dat door een aparte leerkracht wordt verzorgd. “Bedoeld is duidelijk ‘niet’ de technische dialoog, gekenmerkt door communicatie over een welomlijnd onderwerp, en nog minder een verborgen monoloog die bedoeld zou zijn als opeenvolgende series individuele overtuigingspogingen” (Vandenbroucke, 2005, p.3). Veel meer dan een discipline gaat het erom dat “elke leerkracht in staat moet zijn zelf authentiek filosofisch te denken en ook het filosofisch denken van zijn leerlingen moet kunnen stimuleren zodat ze op zelf- en maatschappijkritische wijze tegen het verloop der gebeurtenissen en de dingen kunnen aankijken en daar ook naar kunnen handelen” (Vandenbroucke, 2005, p.3). In diezelfde lijn geeft ook

Poppelmonde het in een gesprek met Klasse aan dat filosoferen vooral dient te gaan om het oplossen van conflicten tussen mensen waar er geen verborgen agenda's zijn. "Je probeert ieder zijn mening te laten zeggen, je maakt geen karikatuur van de ander. Je probeert de ander niet af te breken maar sterker te maken. Daar heeft iedereen belang bij, want samen sta je sterker. Filosoferen is hier de ideale basis voor" (in Klasse, 1997, p.29). Het gaat erom dat filosofie bij zou dragen tot de persoonlijkheidsvorming en de verbroken band tussen verschillende gedachten zou herstellen (Poppelmonde, 2001). Samen denken en dialogeren staan alvast centraal. Daarnaast pleit Verstraeten, leraar in het beroepsonderwijs, voor filosoferen vanwege de mogelijkheid die het in zich draagt om aan te sluiten bij de belangstelling, de interesses van de leerlingen enerzijds en het verhogen van het negatieve zelfbeeld van de leerlingen anderzijds (in Klasse, 1997, p.29). Aangegeven wordt dat het daarom zeer belangrijk is kinderen en jongeren reeds vanaf jonge leeftijd te leren participeren, een kritische mening te formuleren en te presenteren, te leren luisteren naar het oordeel van anderen, en in groep bepaalde beslissingen te nemen (Poppelmonde, 2001).

## **5. Geen filosofie maar Filosoferen met Kinderen geïntegreerd in levensbeschouwelijk onderwijs**

Ongeacht deze algemene belangstelling voor filosofie in het onderwijs, concluderen de leden van het Vlaams Netwerk voor eigentijds filosofieonderwijs dat het toch nog relatief stil blijft aan de onderwijstop (Poppelmonde, e.a., 2003). Veeleer dan op filosofieonderwijs lijkt men zich te concentreren op de invoering van een levensbeschouwelijk restvak 'levensbeschouwelijke oriëntatie'<sup>17</sup>. De kritiek op het restvak 'levensbeschouwelijke oriëntatie' is echter geen betoog om het door filosofie

---

<sup>17</sup> Vanuit de vaststelling dat er vandaag in het openbaar onderwijs binnen het levensbeschouwelijke keuzepakket niet langer een niet aan een levensbeschouwing gebonden restvak bestaat, geeft men de vrijstellingsregeling ingevoerd. Deze vrijstellingsregeling werd echter vaak als een probleem ervaren. Als oplossing heeft de Vlor de introductie van een nieuw vak 'cultuurbeschouwing' voorgesteld. Het Netwerk Eigentijds Filosofie onderwijs ziet in de oprichting van dit nieuwe vak een kans verloren gaan en beschuldigt de tot het gemeenschapsonderwijs toegetrokken Freinet-scholen ervan in deze materie lobbywerk te hebben verricht. Men geeft aan met de invoering van het vak cultuurbeschouwing in een pedagogisch-didactisch onontwarbaar kluwen te verzanden, wat niet het geval zou zijn geweest indien men voor de versteviging van het vak 'wijsgerige stromingen' of 'filosofie' had gekozen (voor meer informatie ivm de argumentatie, zie (Poppelmonde e.a., 2003).

te laten vervangen<sup>18</sup>. Uit de resolutie is overigens reeds gebleken dat beiden los van elkaar dienen te worden begrepen. Voorstanders van FmK geven aan dat filosofie zich als kritisch grondslagenonderzoek verhoudt tot levensbeschouwing, op dezelfde wijze als tot wetenschap, kunst, politiek, ... . Dit zou betekenen dat het ‘ongebonden’ filosofieonderwijs zou leiden tot dieper inzicht in de eigenheid van het levensbeschouwelijke. In die zin, zo stelt men, bereikt filosofie iets wat levensbeschouwing niet kan, aangezien het in tegenstelling tot levensbeschouwing “een ruimte kan creëren om bewust en vrijwillig al dan niet voor bepaalde levensbeschouwelijke antwoorden te kiezen” (ibid., p.31). Veeleer dan op filosofieonderwijs lijkt het onderwijsbeleid zich te concentreren op de invoering van een levensbeschouwelijk restvak ‘levensbeschouwelijke oriëntatie’. Het gaat erom dat men van oordeel is dat de inhouden van levensovertuigingen per definitie een doctrinair karakter hebben die niet in vraag kunnen worden gesteld. Het accepteren of verwerpen van een levensovertuiging is dan een kwestie van ‘unreflective commitment’ (cfr. Vermeer, 2003). Dat zou betekenen dat levensbeschouwelijke autonomie een criteriumloze keuze impliceert. In die zin kan levensbeschouwing, wil het niet indoctrinair zijn, volgens VEFO niet aan de filosofie voorafgaan. De verwerping of acceptatie van een geloofsovertuiging dient, volgens deze redenering, een redelijk proces te zijn dat geleid wordt door kritische principes. Men geeft aan dat het vak niet-confessionele zedenleer gefaald heeft om deze rol te vervullen en dat levensbeschouwelijke oriëntatie dat ook niet zal kunnen. Tenzij, dat het praktische filosofie wordt en verplicht aan iedereen wordt aangeboden. Met filosofie reikt men immers een alternatieve oplossing aan door buiten de biotoop van de geëngageerde levensbeschouwingen een vrijplaats te creëren waar kinderen en jongeren over fundamentele kwesties kunnen denken en dialogeren (Poppelmonde, e.a., 2003). In plaats van levensbeschouwing te vervangen, zou de filosofie het vak eerder kunnen verrijken.

---

<sup>18</sup> Het levensbeschouwelijk onderwijs (de vakken godsdienst en niet-confessionele zedenleer) wordt in België, als een van de weinige landen in Europa via artikel 24 van de Belgische grondwet geregeld. Deze grondwet bepaalt onder meer: “De Gemeenschap waarborgt de keuzevrijheid van de ouders. De gemeenschap richt neutraal onderwijs in. De neutraliteit houdt onder meer in, de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen. De scholen ingericht door de openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen het onderwijs in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer”.

Het levensbeschouwelijk onderwijs erkent de waarde van de filosofie maar zal de redenering omdraaien. De vraag die het levensbeschouwelijk onderwijs stelt is of het wel mogelijk is je op een liberaal-hypothetische wijze te verhouden tot je persoonlijke geloofsovertuigingen. Deze vraag confronteert ons immers met de epistemologische moeilijkheid, dat objectieve kennis simpelweg niet bestaat (cfr. Popper in Vermeer, 2003). Een neutrale en meer objectieve presentatie van verschillende religieuze tradities en levensbeschouwingen zoals (godsdienst)pedagogen (cfr. Imelman, Meijer, Van der Ploeg & Wissink, 1986) hebben bepleit, lijkt volgens Vermeer dan ook niet mogelijk en wenselijk. Wat betreft de relatie filosofie en levensbeschouwing is het zo dat het filosoferen veelal reeds in de levensbeschouwingen geïntegreerd is. Ook hier lijkt men dus voor de actieve benadering van de filosofie te kiezen. Zo wijst Henckens (2004) op de rol van filosofie binnen geloofscommunicatie. Reflecteren op ervaring en betekenisverlening wordt in het leerplan godsdienst 'filosoferen' genoemd. Henckens wijst erop dat deze verwijzing niet mag opgevat worden alsof geloofscommunicatie een synoniem is voor 'FmK'. Dit staat in elk geval, zo geeft ze aan, nergens expliciet vermeld. Het gebruik van de term filosoferen omvat in eerste instantie dat men kinderen de ruimte wil geven "om hun eigen betekenisconstructies te verfijnen en te verdiepen, door gebruik te maken van hun eigen denk- en verbeeldingskracht" (ibid., p. 8). Ze heeft hierbij aan dat in tegenstelling tot de vorige versie van het leerplan nu 'keuze- en dialoogbekwaamheid' centraal is komen te staan. Tot voor de visietekst van 1996 stond daarentegen 'geloofsopvoeding' in de zin van 'kinderen opvoeden tot het geloof', centraal. Het geloof wordt daarmee vandaag eerder begrepen als een keuzemogelijkheid. Iets waartoe men zich eventueel kan verbinden, maar niet toe hoeft te verbinden. Kiezen voor het katholiek onderwijs of voor katholieke (of een andere) godsdienst in het gemeenschapsonderwijs, hoeft dan ook geen belijdenis te betekenen. Eerder ziet het Katholiek Onderwijs het als een soort kennismaking: de overweging waard. Hiermee lijkt het erop dat er ook in de katholieke godsdienst een verschuiving plaatsvindt van een geloofsleer in passieve zin naar een geloof waar de communicatieve activiteit centraal staat. Dergelijke verschuiving is vooral te merken aan de toegenomen nadruk die gelegd wordt op de zoektocht naar zingeving. Het nieuwe Vlaamse leerplan Rooms-Katholieke Godsdienst stelt vandaag expliciet "het kunnen innemen van een kritisch persoonlijk en verantwoord standpunt zodat men kan komen tot een eigen en verantwoorde beslissing inzake geloven en leren", voorop (Pollefeyt, 2004, p.147). Godsdienstonderwijs is niet zozeer het overdragen

### *Gesprek als grenservaring*

van een geloofsleer die men passief dient te ondergaan, maar wordt een communicatieve hermeneutische activiteit (ibid.). Het gaat erom werkelijk in gesprek te gaan met de andere, die een andere visie heeft, zo stelt Pollefeyt. Veeleer dan om waarderrelativisme gaat het er vandaag om communicatieprocessen te ontwarren. “De bedoeling van een dergelijke vorm van een hermeneutisch godsdienstonderwijs is om leerlingen hun eigen levensbeschouwelijke vooronderstellingen en die van anderen te laten ontdekken en om levensbeschouwelijke bedachtzaamheid aan te scherpen [...] Het gaat erom te leren omgaan met een keuzevrijheid die ontstaat uit dit pluraal zinaanbod. Leerlingen moeten tenslotte in staat zijn om de gemaakte keuzes voor zichzelf en naar anderen toe te communiceren in woorden, daden,.... Op die manier interpreteert men godsdienstonderwijs als een dienst aan een forum van de leerlingen op cognitief en affectief vlak, en kan het ook hier vanuit de school gelegitimeerd worden” (ibid, p. 147). Voor Pollefeyt wordt het godsdienstonderwijs van de eenentwintigste eeuw gekenmerkt door pluraliteit, door openheid en meerzinnigheid. De centrale vraag in de discussies die rond godsdienstonderwijs en religieuze vorming gesteld wordt, richt zich dan ook niet langer op de inhoudelijke kwestie. Evenals de discussies rond het filosofie-onderwijs, richt men zich in hoofdzaak op de vraag hoe aan leerlingen kansen kunnen geboden worden zodat ze kunnen uitgroeien tot volwaardige en competente leden van een multiculturele en multireligieuze samenleving (Vermeer, 2003; Hobson & Edwards, 1999). Levensbeschouwing wordt daarmee vandaag net zoals filosofie geïnterpreteerd als een persoonlijke onderneming en zoektocht. Dat wil zeggen een zoektocht naar de levensbeschouwing die het best bij de eigen persoonlijkheid lijkt aan te sluiten. In de reeks ‘Het paradijs voorbij. Geloven met kinderen’ wijst Wyffels (1995) expliciet op de overeenkomst tussen levensbeschouwing en FmK. “Uit zowel bijbelse en kerkhistorische gegevens blijkt dat geloven in God en de vormgeving van dat geloof een zoektocht is, waarover zowel in grote lijnen als in details zeer veel verschil van mening kan bestaan. Er is geen enkel vak waarover zo weinig overeenstemming bestaat en waarin men zo weinig zeker weet als juist het vak godsdienst. Dit vak leent zich daarom ook niet voor een didactische vormgeving waarin de leerkracht uitlegt en de leerlingen ja knikken. Het leent zich bij uitstek voor een dialoog, waarin al zoekend bepaalde mogelijkheden geopend en andere mogelijkheden afgesloten kunnen worden. Je zou het een vorm van ‘Filosoferen met Kinderen’ kunnen noemen” (ibid., p.91). De leerkracht dient hierbij gezien te worden als iemand die vragen opwerpt. Vragen in de zin van: wie ben ik?, wie is de ander?, wat biedt de toekomst? Dergelijke vragen



omschrijft men dan ook als stopcontacten. Een contactpunt waar je allerlei dingen op kan aansluiten. In dit verband verbindt Vermeer religieuze vorming aan het handelingsleren. Het gaat in het levensbeschouwelijk onderwijs volgens Vermeer immers voornamelijk om het plannen, organiseren en formuleren van de eigen levensbeschouwelijke leerdoelen. Onderwijs waarin horizontaal gestructureerde en symmetrische interacties centraal staan, wordt ook hier aangegeven als meer bevorderend voor de persoonlijke identiteitsvorming dan onderwijs dat verticale kennisoverdracht centraal stelt. Het gaat er immers om dat leerlingen tijdens communicatieve leerprocessen veel meer in de gelegenheid zouden zijn, zich te verplaatsen in de positie van de medeleerlingen, waardoor ze ook eerder vanuit een metaperspectief op hun eigen interpretaties zouden kunnen reflecteren (Vermeer, 2003). Levensbeschouwing wordt daarmee een zoektocht die in communicatie met anderen plaatsvindt (Roebben, 2000).

Ook binnen niet-confessionele zedenleer (NCZ) zien we de term filosoferen verschijnen. Onder de rubriek didactische werkvormen van het curriculum wordt FmK aangegeven als mogelijkheid om tot zelfreflectie te komen. Denys, secretaris van de FOPEM scholen, ziet in de spontane verwondering van het kind een mogelijk vertrekpunt voor cultuurbeschouwing. Kinderen stellen immers van nature vanzelfsprekendheden voortdurend in vraag, zo stelt hij. Denys geeft aan dat dit vertrekpunt van cultuurbeschouwing overeenkomt met het project 'FmK' (Denys, 2000). Het feit dat steeds meer levensbeschouwingen zich op de piste van het filosoferen begeven, geeft in elk geval reeds aan dat het filosoferen onder de vorm van FmK wel degelijk belangrijk wordt geacht binnen de sfeer van de levensbeschouwing. Verschillende levensbeschouwelijke actoren zijn het er blijkbaar over eens dat de vorming van een kritisch bewustzijn, dat reflecteert op de ontwikkelingen van het eigen leven in relatie tot de samenleving, noodzakelijk is voor een zinvol leven in de maatschappelijke context van vandaag. Filosofie kan daartoe de *tools* aanreiken, zo wordt aangegeven.

Dit kan volgens VEFO echter niet zolang de filosofie ondergeschikt moet blijven aan een levensbeschouwing. De filosofie kan nooit de dienstmaagd van eender welke levensbeschouwing worden (Poppelmonde, 2003, p.3). In een reactie op de visie van het katholiek onderwijs inzake filosofieonderwijs reageert Decorte als volgt: "filosofie kan iets wat godsdienst niet kan en nooit zal kunnen.... Filosofie vult godsdienst niet aan en kan godsdienst ook niet vervangen, maar gaat eraan vooraf" (Decorte, e.a., 1998 p.16-17). Hoewel het niet onze bedoeling is hier op

deze discussie in te gaan, willen we toch wijzen op een gemeenschappelijke verschuiving van een passief ontvangen van een leer naar een actieve zoektocht naar zingeving. Het gaat in beide beschouwingen immers om de zoektocht naar zingeving. Terwijl de inspirator van de zoektocht bij de katholieke godsdienst onder de noemer God verschijnt, gaat het in beide gevallen om de communicatieve hermeneutische kracht die deze zingeving op gang brengt. Het feit dat de verschillende levensbeschouwingen deze communicatieve kracht hanteren, gaan ze allemaal steeds meer op elkaar beginnen te lijken waardoor ze uiteindelijk allemaal ‘anders’ hetzelfde zullen doen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het pleidooi van VEFO voor groeikansen voor het filosofieonderwijs niet mag opgevat worden als een vervanging van bestaande algemene of levensbeschouwelijke vakken. Het dient eerder begrepen te worden als een garantie voor de realisatie van de ‘filosofische eindtermen’. “Het ombuigen van een achterstand in een voorsprong door het aanwezige potentieel te versterken” (Poppelmonde, 2001, p. 132).

## **6. Filosofie ‘in’ het onderwijs**

Door expliciet te kiezen voor FmK geeft het onderwijsbeleid aan in welke richting men filosofie in het onderwijs wil invullen. Het gaat er dus niet om een apart vak te creëren waar men opleidt tot rationeel-logische argumentatieve denkers, en ook niet om een presentatie van de historische ontwikkeling van de filosofie. De aandacht voor filosofie-onderwijs heeft zich vooral gericht op de mogelijkheden om bepaalde kritische en creatieve vaardigheden en een attitude van communicatieve transparantie tot stand te brengen. Hiermee lijkt het erop dat de onderwijswereld een open kritische houding prefereert boven een onderdompeling in een ideologische leer. In de beleidsdocumenten wordt immers heel duidelijk aangegeven filosofie en FmK vooral te appreciëren omwille van hun kritisch en open karakter. Heel concreet wordt in het protocol de ontwikkeling en formulering van de eigen gedachten, het leren omgaan met diversiteit en de informele participatiecultuur als meerwaarde van FmK voor het onderwijs aangegeven. Hiermee geeft het onderwijsbeleid aan een andere koers met het onderwijs te willen varen en resoluut afstand te willen doen van het overdrachtsmodel in het onderwijs. Terwijl het VEFO deze wending in het onderwijs toejuicht, is dit nog niet voldoende. Dat er vandaag in het onderwijs belangstelling is voor filosoferen, acht men positief. Voorts juicht men ook toe dat

er reeds filosofische elementen in de eindtermen zijn opgenomen. Er wordt geleidelijk aan invulling gegeven aan de resolutie en een richting krijgt vorm. Er zou echter nog niet voldoende ruimte en garanties zijn voor de operationalisering van de filosofische eindtermen door filosofen. Zoals men niet geneigd is de filosofie als vak te erkennen, tenzij als complementair vak, is men ook niet geneigd filosofen als toegevoegde leerkrachten te erkennen. Maar ook in deze discussie lijkt beweging te komen. Zo geeft Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming het er in zijn toespraak over er een voorstander van te zijn om “in het universitair en hogeschoolonderwijs een degelijke filosofieopleiding [te organiseren] die de nodige garanties moet bieden voor de attitudes en didactische competenties van de leraar om de filosofische dimensie in het leerplichtonderwijs te verzorgen” (2005, p.3).

Hoewel we het perspectief van waaruit FmK vorm geeft aan onderwijs en de nadruk die ze legt op participatie (dialoog), autonomie (onderzoek) en diversiteit (gemeenschap) op het eerste zicht alleen maar kunnen toejuichen, gaat er met dit toejuichen toch ook een soort van scepticisme gepaard. Het feit dat de keuze voor FmK vandaag praktisch vanuit een unanimité wordt ondersteund, roept tegelijk ook vragen op bij wat bovengenoemd ‘kritisch’ perspectief dan wel te betekenen heeft. Wat betekent kritisch denken als het kritisch denken zelf de taal biedt van waaruit de dingen betekenis dienen te krijgen (het gaat immers om eindtermen)? Filosofie of filosoferen is vandaag zo verleidelijk dat openlijk de behoefte wordt uitgedrukt om het als een vorm van morele verontwaardiging in te zetten. FmK lijkt vanwege zijn klemtoon op het spontane en vrijwillige gesprek de manier te zijn om ons complexe leven ‘zin’ te geven. Met ons onderzoek is het vervolgens de bedoeling stil te staan bij deze nieuwe gemeenplaats, namelijk dat filosofie tot zingeving moet leiden. Alvorens echter op deze vraag in te gaan, willen we in de volgende hoofdstukken eerst dieper ingaan op het concept FmK en haar inspirators. Wij vermoeden dat deze uiteenzetting ons beter zicht zal geven op de vraag: Voor wie is deze invulling van filosofie en zingeving aantrekkelijk? Een vraag die we in het tweede deel zullen uitwerken.

*Gesprek als grenservaring*

## **Hoofdstuk 2**

### **FmK: een alternatief onderwijs-experiment**

#### **1. Het project ‘Philosophy for Children’ en Lipmans wil tot kritiek**

Eind de jaren '60 ontwikkelt Matthew Lipman het onderwijsexperiment Philosophy for Children (P4C). Hiermee hoopt hij een alternatief te bieden voor het intellectualistisch georiënteerde onderwijs dat volgens hem elke vorm van autonoom denken verhindert. Lipman bekritiseert het traditionele onderwijs omdat het, het kritisch denken en het nemen van eigen initiatief fnuikt: leerlingen worden teveel met voor hen weinig betekenisvolle informatie volgestouwd. Onvoldoende of verkeerde aandacht besteden aan het rationele denken, leidt volgens Lipman onvermijdelijk tot een passieve, niet voor zichzelf denkende bevolking. Alleen een expliciete aandacht voor het denken en de denkontwikkeling vormt autonome individuen die kunnen leven in een democratische maatschappij. Aangezien een democratische samenleving voor zichzelf denkende kritische burgers vereist, is het voor de hand liggend dat de school daar zijn verantwoordelijkheid in opneemt en inspanningen levert om het denken bij de leerlingen te bevorderen. Met Filosoferen met Kinderen (FmK) wil Lipman opvoeden tot zelfbewuste burgers die hun eigen leven vorm geven en zich niet laten bepalen door anderen. Om deze bevrijding te realiseren stelt hij een alternatief onderwijsexperiment voor waarin de filosofie als methode wordt aangereikt om het autonoom en kritisch denken te oefenen. De filosofie kan volgens Lipman in zijn actieve vorm dé instrumenten aanreiken om het kind in staat te stellen voor zichzelf te denken en beslissingen te nemen. Deze nadruk op autonomie betekent voor Lipman echter geen pleidooi voor individueel handelende wezens. Het gaat erom aan de hand van de filosofische ‘community of inquiry’ verschillende meningen te onderzoeken en volgens logische denkprincipes aan elkaar te relateren. FmK, in de betekenis die Lipman er in de jaren zeventig aan geeft, is bijgevolg een vorm van meta-cognitief denken: een denken dat volgens Lipman het best tot uiting kan komen door het omvormen van de klas in een ‘filosofische’ onderzoeksgemeenschap.

### *Gesprek als grenservaring*

Ongeveer uit dezelfde periode van Lipmans programma, dateren de ‘filosofische dialogen’ van Gareth Matthews. Terwijl beide bewegingen onder de noemer FmK vallen, blijken er toch enige verschillen te zijn. Zo is de dialoog in Matthews’ benadering niet in eerste instantie gerelateerd aan een logisch redeneren maar aan het bewaren van de eigenheid van het kind. In dit concept zorgen niet de denkvaardigheden voor een kritisch onderzoek maar is het kind zelf de kritische stem bij uitstek. Dit onderscheid heeft zich verder ontwikkeld in twee richtingen: een richting die zich in navolging van Lipman met de Critical Thinking Movement heeft geassocieerd en een richting gebaseerd op Matthews’ gedachtegoed. Beide stromingen hebben zich doorheen de tijd ontwikkeld en zijn uiteindelijk uitgegroeid tot een amalgaan van benaderingen met elk hun eigen methodes, technieken en handleidingen. Een evolutie die vandaag niet zozeer lijkt beschouwd te worden als problematisch maar als indicatie voor pluraliteit en intersubjectiviteit. Reed en Johnson (1999) bijvoorbeeld spreken over een verschuiving binnen FmK van een modernistisch naar een postmodernistisch discours of van een eerste generatie naar een tweede generatie FmK-vertegenwoordigers. Terwijl de eerste generatie zich nog laat kenmerken door zijn zoektocht naar eenheid en stabiliteit, breekt de tweede generatie resoluut met elke vorm van eenheidsdenken. Veel meer dan de logica, de methode of de recuperatie van een oorspronkelijkheid zal men het dan ook hebben over een ‘intermenselijke’ aanpak waarin pluraliteit, diversiteit en verandering voorop staan. Reed schrijft in dat verband: “When one reads the literature in journals like Thinking, Analytic Teaching, and Critical and Creative Thinking one hears voices that are clearly Cartesian while others have a tone that is far more Rorty-like. One hears arguments about rigor and consistency, especially in the Australian journal Critical and Creative Thinking, that reach back to a British tradition that weaves its way through the positivist like writing of Wilson, Hirst, and Hare. The diversity of Philosophy for Children is, in effect, the diversity and pluralism of contemporary philosophy” (Reed & Johnson, 1999, p.76-77). Een streven naar eenheid, consistentie en onderwerping aan de logica of de universele rede zijn voor deze tweede generatie geen doel meer op zich. Hoewel dit niet wil zeggen dat er geen benaderingen meer zijn die streven naar eenheid of consistentie. Eerder dan een teken van eenheid worden ze door de tweede generatie beschouwd als een teken van diversiteit en van een plurale samenleving. Zij zullen dan ook afstand nemen van FmK waarin ‘de methode’, of ‘de waarheid’ voorop staat en spreken over verschillende mogelijke methodes en benaderingen al naargelang de context. In

plaats van over ‘dé FmK-methode’ spreekt men vandaag dan ook liever over FmK in termen van een ‘*beweging*’.

Aangezien we deze beschrijving van FmK zien als een vertrekpunt voor onze analyse van de betekenis van ons recente verlangen naar filosofie in het algemeen en FmK in het bijzonder, zullen we ons in wat volgt in hoofdzaak focussen op de argumenten, de standpunten, de concepten en de technieken die FmK tot een coherent geheel hebben gemaakt. Het ligt voor de hand dat we voor deze beschrijving vertrekken bij Lipman, de pionier van de beweging FmK. Samen met de verspreiding van FmK zien we tevens andere perspectieven van FmK ontstaan. Hoewel het om verschillende benaderingen gaat, hebben ze allen een zekere vorm van stabiliteit of eenheid op het oog. Deze perspectieven zullen we omschrijven als een eerste generatie FmK-vertegenwoordigers. Daarna focussen we op een tweede generatie die zich afzet tegen de modernistische opvattingen van de eerste generatie en een postmodernistische visie hanteren. Het aanhalen van al deze verschillende posities heeft echter niet tot doel de identiteit ervan bloot te leggen. Eerder dan een analyse van de verschillen tussen de posities binnen FmK uit te werken, zullen we de verschillende posities aan bod laten komen om de figuren en de stemmen die deze posities produceren, uit te drukken. Het gaat immers niet een *blootlegging* van structuren of posities maar om onze *blootstelling* aan structuren, posities, woorden. Zo gaat het er ons niet om in het denken van de eerste generatie *een negatie* van de tweede generatie te zien maar *een voorwaarde* voor een tweede generatie. Dit wil zeggen dat we in de eerste generatie FmK-vertegenwoordigers misschien vooral een basis moeten zien voor hetgeen door de tweede generatie gedacht en gezegd kan worden en dus mede bepalend was voor het gezicht van de tweede, hedendaagse generatie. Als we het hebben over een verschuiving binnen FmK wil dat dan ook voornamelijk zeggen dat er andere *klemtonen* worden gelegd. Hoewel we voor deze beschrijvingen zullen verwijzen naar uitspraken die door bepaalde personen zijn gedaan, doen we dat niet om na te gaan wie wat zegt maar om het feit dat deze uitspraken kunnen verschijnen. Het gaat ons niet om het innemen van een positie maar om het *uitdrukken* van de condities die het mogelijk maken dat bepaalde posities kunnen worden ingenomen.

### **1.1. ‘The will for educational redesign’**

Begin de jaren zeventig merkt Lipman op dat zijn studenten ondanks de invloed van de progressieve pedagogiek nog steeds overspoeld worden met kennis die ze niet

### *Gesprek als grenservaring*

kunnen aanwenden of niet op hun accuraatheid en relevantie kunnen bevragen. Ongeacht de invloed van de progressieve pedagogiek wordt het traditionele onderwijs volgens Lipman te veel gepercipieerd als kennisoverdracht waarbij van de leerkracht wordt verwacht de kennis van de werkelijkheid –die als onveranderlijk wordt beschouwd- te bezitten. Dit uitgangspunt kan volgens Lipman echter alleen maar een niet-denkende bevolking die niets in vraag stelt en geen eigen mening heeft, tot gevolg hebben. Hieruit leidt Lipman af dat wil het onderwijs zijn taak van opvoedende instelling ernstig nemen het zich niet langer kan richten op kennisoverdracht. In plaats van kennis over te dragen zou het onderwijs voor Lipman eerder kennis moeten in vraag stellen en zodoende denkcapaciteiten bevorderen. Filosofie of beter filosoferen, is volgens Lipman hierop het antwoord bij uitstek. Niet zozeer omwille van de inhoud maar vooral omwille van de mogelijkheid om het complexe denken, of het ‘hogere orde denken’ te cultiveren. Hiermee verzet Lipman zich vooral tegen de vele remediëringsprogramma’s die sinds de jaren zeventig deel zijn gaan uitmaken van het Amerikaanse onderwijs. Deze laten de ware oorzaken van een falend onderwijssysteem ongemoeid aangezien zij inherent deel ervan uitmaken.

A visitor from a planet whose inhabitants were all incorrigibly rational would no doubt find in our educational system much cause of wonder. It is not that we are unaware of the inefficiency of that system. Rather the cause for wonder would be the method which we seek to come to grips with that inefficiency. Over and over again, we have recourse to remediation rather than to redesign. And when the remediation turns out to be inefficient, compensatory approaches proliferate in an effort to remedy the ineffectual remediation. The fundamental source of the system’s failure to distribute education effectively –the faultiness of its basic design- remains unexamined, and increasingly vast sums are poured into efforts to compensate for the inefficiency of the system, into attempts to compensate for the inefficiency of the compensatory efforts, and so on and on in the direction of futility. (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p.3)

In plaats van het onderwijs te remediëren moet het volgens Lipman veeleer over een andere boeg worden gegooid. Zoals er geen ‘compensory medicine’ bestaat, is er volgens hem ook geen ‘compensory education’ (ibid.). Zwakkere leerlingen (vooral op socio-cultureel gebied) hebben volgens Lipman geen boodschap aan louter



remediërende programma's. Onderwijs moet in een zodanige vorm gegoten worden dat het een belofte inhoudt voor alle jonge mensen. "We begin by assuming that the only way to make compensatory education work is not to approach it as a merely compensatory device at all, but to design it so as to promise educational excellence for all young people" (Lipman ea.1980, p.5). Dit houdt onder meer in dat kennis niet langer mag worden doorgegeven maar moet worden verworven (Lipman, 1993). Zo is Lipman ervan overtuigd dat het traditionele onderwijs in plaats van het kind te leren voor zichzelf denken, het denken bij het kind eerder afleert. De redenen waarom kinderen toch in staat zijn om te redeneren, schrijft Lipman vervolgens niet toe aan het onderwijs, maar aan het kind zelf: "it is just something he picks up by himself, or something he quietly and unconsciously absorbs through the pores of his skin" (Lipman, 1993, p. 373). De ervaringen die kinderen spontaan opdoen, worden in de school opgevat als banaliteiten of *faits divers* waardoor de betekenis ervan eerder verloren gaat dan opgenomen wordt (Lipman, 1993). De educatieve processen gaan niet uit van het kind. Ze worden volledig geregisseerd door de school en de leerkracht. Dat heeft volgens Lipman dan ook tot gevolg dat de aangereikte kennis en vaardigheden voor het kind geen enkele betekenis hebben. Zo bekritiseert Lipman het onderwijs niet in eerste instantie omdat volwassenen het voor het zeggen hebben, maar omdat wat ze zeggen voor het kind onbegrijpelijk is. Illustratief hiervoor zijn de dialogen in 'Harry Stottlemeier's Discovery'. In dit boek van Matthew Lipman bespreekt Harry met zijn vriendjes de verhouding kind-volwassene: "Il faut bien que quelqu'un dirige les écoles, et c'est forcément les grandes personnes parce qu'elles en savent plus que n'importe qui d'autre. Il en est de même pour des tas d'autres choses. Tu ne voudrais pas voler dans un avion qui serait piloté par un petit enfant, hein? Et tu ne voudrais pas te faire opérer de l'appendicite dans un hôpital où les chirurgiens et les infirmiers seraient des enfants, n'est-ce pas? Alors qu'y a-t-il d'autre à faire, sinon de laisser les grandes personnes diriger les écoles puisqu'elles sont les seules à pouvoir le faire correctement?" [...]. "Là n'est pas la question. Le véritable problème est de déterminer si les écoles doivent être dirigées pas des gens qui savent ce qu'ils font ou par des personnes qui ne savent pas ce qu'elles font" (Lipman, 1978a, p.40-41, in Daniel, 1992, p.91). Met deze uitspraak heeft Lipman volgens Daniel vooral willen aangeven dat er in het onderwijs al te dikwijls onbedacht en zonder enige reflectie tewerk gegaan wordt. Er is geen sprake is van meta-reflectie en de verschillende aspecten worden volledig los van hun context aangeboden. "As it currently stands, the textbook is a didactic device that stands over against the child as an alien and rigid *other*. It has

this obdurate nature because it represents the final end-product of the received or adult view of the discipline. [...] It is not something the child wants to enjoy and possess in the way one enjoys and assimilates a story or a picture; it is instead a formal, dreary, oppressive, and in many ways unintelligible summary of the contents that the child is expected to learn” (Lipman, 1988, p.21). Door zich in het onderwijs te veel te focussen op het bereiken van vooropgestelde doelen wordt de behoefte van het kind om zelf te ontdekken en te reflecteren over de dingen die zich voordoen, volgens Lipman verwaarloosd. Hieruit besluit hij vervolgens dat door het redeneren over te laten aan de didactiek het zowel zijn artistieke als zijn kritische waarde verliest. Het gaat er volgens Lipman dan ook niet zozeer om iets te weten, maar te weten wat iets betekent. Voor Lipman biedt het huidige onderwijscurriculum daartoe geen mogelijkheden en kan enkel een radicale onderwijshervorming het onderwijs redden. Gevoelig voor het credo van de jaren '60 en geïnspireerd op Dewey, propageert hij vervolgens om de school om te vormen tot een democratische onderzoeksgemeenschap. Dit betekent geenszins dat men kinderen hun gang kan laten gaan. Kinderen moeten vooral gestimuleerd worden om na te denken. De enige mogelijkheid daartoe is volgens Lipman, een onderwijsparadigma dat gebaseerd is op de filosofie. “What was required was a philosophically rich text that could be discussed in philosophically rich and provocative ways” (Reed & Johnson, 1999, p.14)

## **1.2. De oprichting van het ‘Institute for the Advancement of Philosophy for Children’**

In 1974 stichtte Lipman met behulp van een privé stichting het ‘Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)’ in Upper Montclair bij New York. Dit instituut dat tot op heden werkzaam is, is uitgegroeid tot een plek waar heel wat P4C-materiaal wordt ontwikkeld, P4C- trainingen worden georganiseerd en onderzoek over P4C wordt gepubliceerd. Eén van de belangrijkste producties van dit instituut zijn ongetwijfeld Lipmans filosofische dialoogverhalen waarvan ‘Harry Stottlemeiers’ Discovery’ en ‘Pixie’ wellicht de meest bekende zijn. Het IAPC zorgt voorts ook voor een wereldwijde verspreiding van het P4C-ideeëngoed, wat onder meer tot de oprichting van heel wat instituten met dezelfde grondslag geleid heeft. Een eerste belangrijke afnemer was Brazilië. De invloed van Freire waardoor er reeds een onderwijsklimaat bestond waarin opgeroepen werd om zich te verzetten tegen onderdrukking, ligt volgens Reed en Johnson (1999) ongetwijfeld aan de basis van de belangstelling voor FmK. Ook Australië was van meetaf aan enthousiast.

Alhoewel de intrede van FmK minder explosief was dan in Brazilië werden er vooral onder leiding van Laurence Splitter initiatieven georganiseerd en netwerken opgericht (ibid.). Ook in Europa ontstond er belangstelling voor het nieuwe project. Vooral de Oostenrijkse Camhy zou hierin het voortouw hebben genomen. Als één van de eerste Europeanen trad ze na het volgen van een lessenreeks bij Lipman in zijn voetsporen en richtte in 1985 de ‘Österreichischen Gesellschaft für Kinderphilosophie’ op. Kort daarop organiseerde ze twee internationale congressen rond kinderfilosofie en liet ze ook ‘Pixie’ en ‘Harry’s Stottlemeiers Discovery’ in het Duits vertalen en uitgeven (Englhart, 1997). Haar bijdrage aan het ‘Philosophy for Children’ programma betrof vooral het empirisch materiaal rond denk- en persoonlijkheidsontwikkeling dat haar onderzoek opleverde. Verder werkte ze rond de politieke en sociale dimensie van FmK. Voor haar stimuleert FmK kwaliteiten die als dragend voor een betere samenleving worden beschouwd. “Persönliche Weiterbildung und Erwerb sozialer Fähigkeiten sollten in der Schule verstärktes Gewicht bekommen. Die Förderung dieser Fähigkeiten hat ihre Bedeutsamkeit schließlich im gesellschaftlichen Handeln, Dialog und Argumentationsfähigkeiten. Eigen Initiative, Mut, Zivilcourage und Verantwortungsbewußtsein sind Voraussetzungen für ein verbessertes Demokratieverständnis” (Camhy, 1994, p.72). Naast Camhy waren ook Mc Call in Schotland, Freese in Duitsland, Doutrelepoint in België (Wallonië), Heesen in Nederland en Pilat uit Polen actief bezig met FmK, wat uiteindelijk resulteerde in de oprichting van Sophia (European foundation for the advancement of doing philosophy with children) (Aerts, 1997). Deze organisatie werd opgericht met als doelen ervaringen uit te wisselen en projecten in Europa te ondersteunen en te financieren. Eén van de meest bekende realisaties van Sophia is de Europese Filosofie Krant ‘100’. Deze krant heeft tot doel communicatie tussen kinderen uit verschillende landen te bevorderen. Een ander initiatief met betrekking tot internationale relaties is het ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children). Deze raad dient de communicatie tussen verschillende centra wereldwijd te versterken. Terwijl beide initiatieven (‘100’ en ICPIC) tot op de dag van vandaag actief zijn, is Sophia uitgedoofd. Toch zien we vandaag een hernieuwde belangstelling in Sophia en is er sprake van een reactivering. Er is alvast een aanvraag voor subsidiëring ingediend. De bedoeling van deze reactivering is vooral gericht op het ontwerpen van filosofie-cursussen voor toekomstige leerkrachten en docenten.

Hoewel Philosophy for Children in de jaren zeventig en in het begin van de jaren tachtig een enorme “boom” kende, geven Reed en Johnson (1999) aan dat haar

### *Gesprek als grenservaring*

succes stagneerde vanaf de tweede helft van de jaren tachtig. Deze stagnatie was volgens hem te wijten aan een lerarenopleiding die geen interesse had in filosofie en FmK. “The fear, expressed over and over again, in I.A.P.C. workshops, was that a turnkey approach to teacher education would quickly lead to a watering down of philosophy and Philosophy for Children” (ibid.). Zolang de begeleiders zelf geen filosofisch onderzoeksgebeuren hadden ondergaan, zouden ze niet in staat zijn een filosofische dialoog te voeren. Voor Lipman was een intensieve filosofische opleiding noodzakelijk (Lipman ea. 1980). Initieel werden dan ook residentiële workshops verzorgd door het IAPC dat hoge internationale bekendheid verworven had en waarin de verschillende dialoogverhalen en programma’s besproken, geanalyseerd en in de praktijk uitprobeerde werden. Aangezien elk verhaal steeds een filosofisch onderwerp droeg, werden de deelnemers in deze verschillende filosofische tradities geïntroduceerd. Zonder inleiding zouden filosofische discussies alleen maar fallicant kunnen aflopen. Vergelijkende studies waarin aangetoond werd dat sessies die begeleid werden door een filosofische begeleider betere resultaten opleverden, ondersteunden deze veronderstelling (cfr. Mortier, 2005). Voorts werden de begeleiders aangemoedigd deel te nemen aan de filosofische onderzoeksgemeenschap en ervoeren ze zodoende tijdens deze sessies zelf wat het betekende van zichzelf bewust te worden en kritisch te denken. Enkel deze intensieve training kon volgens Sharp goede gespreksleiders vormen. Na verloop van tijd werden deze workshops en trainingen tot spijt van de ontwerpers echter steeds beperkter en werd expertise vooral opgedaan tijdens de praktijk zonder enige filosofische training (Reed & Sharp, 1996). Dat had tot gevolg dat velen zijn beginnen filosoferen zonder daartoe de vereiste kwalificaties te hebben waardoor het project hoegenaamd verwaterde (Lipman, ea., 1980). Het probleem was immers dat men les gaf volgens het onderricht dat men zelf gekregen had (ibid.).

De belangstelling voor kritisch denken in het onderwijs -een belangstelling waarvan FmK mee aan de basis lag- groeide voornamelijk uit tot een vraag naar taxonomieën en oplossingsmethodes. “School districts looking for quick and efficient cures are more apt to avoid Philosophy for Children and involve themselves in programs that present thinking as a series of discrete connected skills that can be mastered by a series of identifiable exercises -exercises which themselves demand little formal training on the part of the teacher” (Reed & Johnson, 1999, p.120). In deze lijn zien we Lipman in de jaren tachtig meer en meer het nut van de instrumentele denkscholing van zijn filosofieprogramma benadrukken, aldus Martens (Martens,

2000). Wat van FmK in het onderwijs werd overgenomen, waren hoofdzakelijk haar ‘*thinking skills*’. De filosofische basis bleef achterwege en beperkte zich tot individuele initiatieven. Zo werd FmK in de jaren tachtig meer en meer geassocieerd met de Critical Thinking Movement. Deze evolutie bracht binnen FmK heel wat kritiek met zich mee en had het ontstaan van andere benaderingen tot gevolg. In een schets van de verschillende benaderingen binnen kinderfilosofie heeft Enghart het dan ook over “eine frühzeitige Denkschulung im Karrierekampf” enerzijds en “eine origineler Ansatz, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen, um sie am Diskurs der Erwachsenen teilhaben zu lassen” anderzijds (Enghart, 1997, p.9). Deze ontwikkeling bracht tevens ook diverse benamingen van FmK met zich mee. Zo wordt er gesproken van ‘*Philosophy for Children*’ en ‘*Philosophy with Children*’. Colbeck heeft het ook nog over ‘*Philosophy of Children*’.

## **2. Een eerst generatie Philosophy for Children: de ontwikkeling van een methode**

In het werk *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie* (1997) onderkent Enghart drie grote categorieën binnen wat hij de kinderfilosofie heeft genoemd: de ‘*Vermittlungstheorien*’, de ‘*Haltungstheorieën*’ en een rest categorie. Het doel van deze beschrijving is niet om er de onderliggende principes van bloot te leggen om zodoende tot een alternatieve categorie te komen die de kritieken van de eerste twee categorieën overstijgt. Eerder dan dat wij er een alternatieve categorie uit willen distilleren, willen wij deze benaderingen presenteren om meer zicht te krijgen op de wijze waarop FmK zich vandaag presenteert.

### **2.1. De ‘Vermittlungstheorien’**

Onder de eerste categorie, de ‘*Vermittlungstheorien*’ vallen onder andere de benaderingen die zich associëren met het logisch denken en de socratische methode. In tegenstelling tot de *Haltungstheorien* wordt in de *Vermittlungstheorien* niet zozeer de filosofie als doel op zich naar voor geschoven maar wordt het ingezet als middel. Onder de belangrijkste vertegenwoordigers van de ‘*Vermittlungstheorien*’ kunnen we Lipmans *Philosophy for Children* en Nelsons *socratische methode* situeren. Hoewel we de socratische methode (Nelson) of het socratische gesprek (Heckman, Horster) niet onder de noemer ‘FmK’ kunnen situeren, zullen we ze hier toch opnemen. Dit doen we niet alleen omdat Lipmans FmK hierdoor scherper kan

### *Gesprek als grenservaring*

worden afgelijnd. We doen het ook omdat met het werk van Lipman, de ideeën en de praktijken die in Duitsland onder Nelson opgeld hadden gemaakt, opnieuw in de belangstelling kwamen. Deze hernieuwde aandacht voor de socratische methode is niet te herleiden tot opnieuw in gebruik nemen van een oude methode. Wanneer Heckmann en Hoster de socratische methode nieuw leven in blazen, gaat het niet om een herhalen van Nelsons methode maar om een aanpassing en een reconstructie (Martens, 1999). Een reconstructie die -hoewel er ook verschillen blijven bestaan- duidelijke gelijkenissen vertoont met FmK. Of het hier nu gaat om een beïnvloeding door Lipman, is voor ons niet van belang. Hoewel er weldegelijk gesproken wordt van contacten tussen Hoster en Lipman, gaat het er ons voornamelijk om dat hun gebruik van de socratische methode min of meer in dezelfde lijn lag als deze van Lipman. Centraal hierbij is het feit dat Heckmann afstand doet van een algemene waarheidsaanspraak. Hoster, als leerling van Heckmann zal dan ook spreken van een ‘kulturabhängigen Wahrheitsanspruch’ (Hoster, 1994, p.39 in Enghart, 1997, p.94). Hiermee sluit hij zich aan bij de meer pragmatisch gerichte taalfilosofie. Met Hoster is er zodoende een toenadering te herkennen tussen de Duitse socratische traditie en het Amerikaanse ‘Philosophy for Children’- concept.

Terwijl Nelson en Lipman beide gebruik maken van de socratische methode is er een duidelijk onderscheid te merken met betrekking tot het doel dat ze ermee willen bereiken. Terwijl Nelson de socratische methode in de lijn van Kant inzet om de oorsprong van de kennis te achterhalen, ziet Lipman er veeleer een empirisch wetenschappelijke onderzoeksmethode in. Nelson gaat er van uit dat kennis via de waarneming, de toepassing van categorieën vooronderstelt die niet in de empirie te vinden zijn. Het zijn categorieën die reeds aanwezig zijn in de kenner en die bepalend zijn voor onze ervaring. Voorbeelden daarvan zijn niet alleen de causaliteit of de substantie van de dingen maar ook ideeën als vrijheid, morele plicht, rechtvaardigheid, waarheid en dergelijke. Deze vooronderstellingen leiden we niet af uit onze ervaring maar deze structureren onze ervaring. Het zijn de categorieën die onze ervaring mogelijk maken. Hiermee concludeert Nelson in de lijn van Kant dat we de categorieën *a priori* kennen. Waar het volgens Nelson om gaat is deze *a priori* begrippen en beginselen die steeds zijn meegedacht, te vinden. In tegenstelling tot Kant gaat Nelson er echter vanuit dat deze filosofische principes niet te bewijzen zijn, maar alleen als een ‘psychologisch factum’ aan het licht kunnen worden gebracht (Nelson, 1994/1975). Zo stelt Nelson dat de filosofische grondbeginselen niet op duidelijke waarheden berusten en ze dus via een omweg zullen moeten worden bereikt. Dit kan volgens hem via introspectie en de ontleding

van de eigen ervaring. Dat wil zeggen dat we door een gegeven uitspraak in zijn onderdelen te analyseren, teruggaan naar de vooronderstellingen van dat oordeel. Aangezien elke ervaring kan gezien worden als het gevolg van de grondslagen waarop ze berust, gaat het er volgens Nelson om regressief tewerk te gaan. Bij deze regressie abstraheren we het toevallige van de feiten waarop een bepaald oordeel betrokken is. Hierdoor zou dan een oorspronkelijk onduidelijke vooronderstelling te voorschijn komen. Deze mogelijkheid tot introspectie is echter een opgave, iets dat ontwikkeld moet worden en toegepast. Het is in deze context dat Nelson de socratische maïeutiek opvoert en er een socratische didactiek uit ontwikkelt. Voor Nelson is de socratische methode dan ook geen kunst om filosofie te onderwijzen maar wel om filosoferen aan te leren. In Nelsons socratische methode is het de taak van de vragensteller om aan de hand van één enkel, concreet voorbeeld de respondenten tot inzicht te brengen in een algemene regel of principe. Deze methode, de *regressieve abstractie*, houdt in, dat uitgaande van een concreet voorbeeld ‘teruggevraagd’ wordt (regressie) naar de vooronderstellingen die aan het voorbeeld ten grondslag liggen om zodoende tot de essentie ervan te kunnen komen. Door te onderzoeken wat we moeten vooronderstellen om – binnen het kader van één voorbeeld – bepaalde oordelen te kunnen vellen, komen we de grondslagen waarop die oordelen gebaseerd zijn, op het spoor. Aldus kunnen we algemene inzichten ontwikkelen (abstractie). Kenmerkend is behalve het gebruik van voorbeelden, ook het streven naar consensus en de minder inhoudelijk sturende rol van de vragensteller. De rolverdeling tussen vraagsteller en respondent heeft er dan ook niet het karakter van een leraar-leerlingverhouding, maar eerder van een procesbewaker temidden van een aantal inhoudelijke onderzoekers (Nelson, 1975/1994). Door het feit dat Nelson groepsgesprekken in plaats van socratische tweegesprekken voert, breidt hij de traditionele vorm van het socratische gesprek uit met de component ‘consensus tussen de deelnemers’. De nadruk komt daarmee tevens op een onderlinge toetsing van principes en fundamentele overtuigingen, te liggen. Het was voor Nelson van wezenlijk belang dat de deelnemers op eigen kracht, door zelfstandig onderzoek maar samen met anderen tot ‘waarheid’ komen.

Terwijl Lipman er evenals Nelson, van uitgaat dat ervaringen en uitspraken moeten onderzocht worden op hun geldigheid, zal Lipman in tegenstelling tot Nelson deze geldigheid niet toetsen aan onderliggende filosofische principes maar aan haar veralgemeenbaarheid binnen een specifieke context. Hiermee doet Lipman afstand van de gedachte dat waarheid een vast criterium vormt om de geldigheid van

uitspraken aan af te meten. In tegenstelling tot Nelson wendt hij zich voor zijn invulling van de socratische methode niet tot Kant maar tot het pragmatisme. Dit betekent dat voor Lipman datgene waar is wat bewezen heeft goed te zijn als overtuiging en wel voornamelijk om logische redenen. Dat wil zeggen dat de logica wordt ingezet louter in termen van de verbetering van de kwaliteit van het samen leven. “Lipman utilise la dialectique, non comme méthode exclusive pour accéder au monde des idées, mais comme un outil pédagogique mis à la disposition des enfants afin que ceux-ci l'utilisent pour développer eux-même leur raisonnement et, ce faisant, pour s'assurer d'une meilleure qualité de vie” (Daniel, 1992, p.200). Vooral in de filosofische geschriften van Dewey vinden we de wortels van Lipmans visie terug. Van Dewey neemt Lipman de gedachte over dat de kwaliteit van het leven maar kan verbeteren door erover te reflecteren in gemeenschap. Terwijl Dewey deze vooruitgangsgedachte zal koppelen aan het toepassen van experimenteel onderzoek op maatschappelijke en culturele problemen, zal Lipman dat doen aan de hand van de toepassing van de formele logica op dagdagelijkse problemen (Daniel, 1992). “Because the rules of formal logic govern sentences, they can be used to help develop a kind of self-awareness. They provide a means for grasping and examining one's thoughts in a structured, clear-headed way. The rules are more useful for helping children realize that they can think about their thoughts in an orderly fashion, and less helpful in day-to-day application” (Lipman, e.a., 1980, p.131). Om misvattingen, vooroordelen en ongefundeerde meningen te voorkomen, is het voor Lipman van cruciaal belang meningen en argumenten te leren onderzoeken aan de hand van logische denkprincipes. Hij is van mening dat zelfbewust leven vooral kan gebeuren op basis van logisch redeneren. “By providing us with criteria by which to evaluate the inferences that we do make, logic helps us distinguishing better from worse ways of reasoning” (Lipman & Sharp, 1978, p.64). Het uitgangspunt is het ‘sloppy or distorted thinking’ te vervangen door logisch denken: een denken dat gebaseerd is op betrouwbare onderzoeksprocedures. Het gaat erom dat “each belief must be subjected to the tests of logic and experience. It does not matter whose opinions they are, or whose ideas they are – they must submit to the requirement that they be internally consistent, and their proponents must divulge the evidence that supports them” (Lipman, e.a. 1980, p.133). Elke redenering moet worden geanalyseerd en op geldigheid en logische consistentie worden onderzocht “to draw better inference, help them to identify evidence, and assist them in recognizing inferences that are faulty” (Lipman & Sharp, 1978, p.40). Reflecteren op het denken heeft bij Lipman dus te maken met het onderzoek naar



geldige en ongeldige redeneringen. Het gaat erom aan de hand van logische denkcriteria betekenis te geven aan dagdagelijkse ervaringen. Betekenis geven aan ervaringen op basis van “skillfully performed” acts guided or facilitated by appropriate instruments and procedures” (Lipman, 2003, p.211). Zelfbewust leven betekent dus voor Lipman voornamelijk veralgemeningen herkennen, ware van valse argumenten onderscheiden, dubbelzinnige concepten analyseren, ongeldige beweringen opsporen, vooronderstellingen onderzoeken, redenen analyseren en analogieredeneringen maken. Betekenis, zo meent Lipman (1980; 2003) gaat vooral schuil achter het ontdekken van en werken met deel-geheel-relaties en middel-doel-verbindingen. In tegenstelling tot Nelson gaat het echter niet alleen om betekenis die geconcretiseerd worden uit het voorbeeld. Naast een analytisch denken is er bij Lipman steeds ook een speculatief denken mogelijk. Het gaat er bij Lipman immers niet om terug te keren naar de oorsprong, maar te kijken naar de toekomst. Zo worden alternatieve visies of hypothetische standpunten steeds gestimuleerd. Het doel van het onderzoek betreft de ontwikkeling naar een goed gefundeerd oordeel en de manier waarop dit verloopt, is uiteindelijk belangrijker dan het resultaat. Dat wil zeggen dat het label ‘goed’ niet zozeer betrekking heeft op het eindresultaat, maar op het steeds opnieuw in vraag stellen van het eindresultaat. Lipman citeert in deze context Dewey: “The ‘settlement’ of a particular situation by a particular inquiry is no guarantee that a settled conclusion will always remain settled. The attainment of settled beliefs is a progressive matter; there is no belief so settled as not to be exposed to further inquiry [...]. In scientific inquiry, the criterion of what is taken to be settled, or to be knowledged, is being *so* settled that it is available as a resource in further inquiry; not being settled in such a way as not to be subject to revision in further inquiry” (Dewey, 1902, p.8-9, in Lipman, 2003, p.93). De beste manier waarop dit permanente onderzoek kan gebeuren is volgens Lipman via de ‘philosophical community of inquiry’. Hier onderzoeken de deelnemers uitspraken op hun geldigheid en relevantie. De socratische methode kunnen we hier vooral interpreteren als de methode of de werkvorm die de procedures voor het beoordelen van het denkproces vooropstelt. Zoals Nelson, beperkt ook Lipman het socratische gesprek niet tot een twee-gesprek maar gaat het om een onderzoeksgemeenschap waarin steeds verschillende perspectieven, argumenten, redeneringen door de verschillende leden van de onderzoeksgemeenschap op hun geldigheid en betrouwbaarheid worden onderzocht. In de filosofische onderzoeksgemeenschap is het de bedoeling samen met anderen betekenis aan ervaringen te geven op basis van een kritische analyse. Het uitgangspunt is immers dat de kritische dialoog een gepast

instrument is om de houdbaarheid van uitspraken aan te toetsen en dus gezamenlijk betekenis te geven aan deze ervaringen. Het gaat om “suggesting possible lines of consequence or divergence” en “moving the discussion to a higher level of generality” (Lipman & Sharp, 1978, p.105). Zo is filosofie bij Lipman net als bij Nelson aan filosofie-doen. Terwijl de grondgedachte er echter bij Nelson in bestaat de oorsprong van de kennis te ontdekken, gaat het bij Lipman om het oefenen van een praktische ingesteldheid en denkvaardigheden. Zo heeft Lipman het over ‘inquiry skills’, ‘reasoning skills’, ‘concept-analysis skills’, ‘information-organising skills’ en ‘translation skills’ (Lipman, 1987). Bij Lipman gaat het dus niet zozeer om het inzicht in *wat* te denken maar vooral *hoe* te denken. Het gaat steeds over het onderzoek naar het geleverde denkwerk zelf, het denken over denken, of nog: meta-cognitieve vaardigheden. Meer dan op de oorsprong van kennis heeft Lipman de socratische praktijk dan ook op een andere basis gebouwd: de zogenaamde ‘informele logica’ (Anthonie & Mortier, 1996). (Lipman, 2003). Een basis die we vooral terugvinden in de Critical Thinking Movement. De grondgedachte van deze beweging waarop we in het volgende hoofdstuk zullen ingaan, is dat het kritisch denken vooral praktische vaardigheden en attitudes omvat.

## **2.2. De ‘Haltungstheorien’**

Een tweede hoofdweg, de ‘Haltungstheorien’, betreffen de studies die inzoomen op het ‘zich verbazen’ of ‘zich verwonderen’ als ingrediënten van het jonge kind en als verloren dimensie bij de volwassene. Deze benadering van FmK, die ook wel wordt aangeduid met de romantische kant van FmK, wordt vooral vertegenwoordigd door Gareth Matthews. Filosofie staat in deze benadering synoniem voor een aandachtig zijn voor oorspronkelijkheid, inventiviteit, verwondering en eigenheid. In deze benadering staat niet zozeer de doelstelling van het logisch denken voorop, zoals bij Lipman, maar gaat het er vooral om kinderen de kans te geven om hun ideeën te uiten en de beleving van hun leefwereld onder woorden te brengen. Volgens Matthews wordt in de opvoeding teveel nadruk gelegd op kennisoverdracht waardoor de stem van het kind ondergewaardeerd wordt. Nochtans is deze stem zeer waardevol. “Children can help us adults investigate and reflect on interesting and important questions and [...] the children’s contributions may be quite as valuable as any we adults have to offer” (Matthews, 1984, p.3). De onbevangenheid van het kind kan vragen bij de volwassene oproepen en hem leren op een andere manier naar de wereld te kijken en te denken: een manier die volwassenen doorheen de schooltijd hebben afgeleerd. “[Matthews’] Theorie gründet im wesentlichen auf

zwei Postulaten, nämlich der Akzeptanz von Kindern als gleichberechtigte Gesprächspartner und der Möglichkeit, dass Erwachsene in einem solchen Dialog mit Kindern ihre eigenen verfestigten Meinungen in Frage stellen” (Englhart, 1997, p.111). Kinderen, zo geeft Matthews aan, zijn zelf in staat te denken en hoeven de last van de volwassene niet. Matthews herkent bij kinderen dezelfde soort rederingen als bekende filosofen zoals Plato, Descartes en Russel, zij het op een andere manier geformuleerd. Door het feit dat het kind de wereld vanuit een nog niet gecorrumpeerd perspectief benadert, wordt de volwassene aan deze tijd herinnerd. Zo ziet Matthews in het kind het naïve genie dat nog dicht bij het oorspronkelijke van de mens aanleunt. Zo heeft ook Freeze, die Englhart onder dezelfde noemer situeert als Matthews, het over het kind in de zin van “[w]enn sie nicht schon durch die Schule geschädigt sind, sind Kinder ihrer Natur nach allem Neuen gegenüber aufgeschlossen, vorurteilsfrei und phantasievoll. Sie lieben den Witz, das Paradoxon, das Überraschende und Vieldeutige [...]” (Freeze, 1992, p126). Teruggaand op de vraag naar de verhouding tussen opvoeding en samenleving, zien we dan ook dat bij Matthews het kind een fundamentele rol te vervullen heeft. In confrontatie met het kind ervaart de volwassene een verlangen naar een oorspronkelijke spontaniteit. Met het kind verschijnt deze spontaniteit en wordt de volwassene gewezen op een verlies en een vervreemding ervan. Dit wil zeggen dat Matthews ervan overtuigd is dat kinderen de volwassenen vanuit hun onbevangenheid en ongecorrumpeerdheid, aan het denken kunnen zetten. “In gewisser Weise kann also die Philosophie der Erwachsenen als eine Idealisierung der Kindheit gesehen werden, als eine bewußte Rekonstruktion der besten Art und Weise, Sinn aus der Welt zu machen angesichts der Bedrohung(en) für Verstand und Moral, denen sich das heranwachsende Kind gegenüber sieht” (Matthews, 1990, p.35 in Englhart, 1997, p.114). Hieruit besluit Matthews (1984) dat kinderen niet langer als ‘onaf’ bekeken mogen worden en het onzinnig is de denkwijze van kinderen te vervangen door die van de volwassene. Het kind is immers diegene die de horizons van de volwassene kan verruimen. “The child represents no longer an incomplete but an alternative epistemology”, aldus Kennedy (2002, p. 157). Volgens Matthews moeten kinderen dan ook de kans krijgen om hun ideeën te uiten en hun beleving van hun leefwereld onder woorden te brengen. De gedachte van een positieve vorming valt op die manier weg. Matthews heeft het dan ook niet zozeer over ‘Philosophy for Children’ maar over ‘Dialogues with Children’. Hij streeft hiermee een symmetrie-relatie tussen de volwassene en het kind na, waarbij beklemtoond wordt kinderen als gelijkwaardige gesprekspartner te beschouwen.

### *Gesprek als grenservaring*

Expressie wordt het hoofddoel. In tegenstelling tot Lipman ziet Matthews in FmK geen middel om het logisch denken bij kinderen te stimuleren maar een ruimte waar kinderen hun ideeën en gevoelens kunnen uiten. Dit brengt Martens (1999) ertoe Matthews' denken niet onder het logisch denken van Lipman te situeren maar het een 'expressivistische' benadering te noemen. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Lipman gaat het er bij Matthews dan ook niet om het filosofisch denken bij kinderen te oefenen. Verschillend hiervan, ziet hij het als een speelse omgang met begripsmatige problemen en aanschouwelijke voorstellingen. Met de nadruk op expressie wil Matthews vooral benadrukken dat kinderen niet alleen geïnteresseerd zijn in verklaringen maar ze ook graag gewoon fantaseren. Eerder dan het kind beoordelingscriteria aan te leren gaat het bij Matthews om twee centrale stellingen: "My first aim is to interest adults in a range of fascinating questions that they can profitably reflect on with children, questions that should not be considered the exclusive province of professional philosophers. My second aim is to portray [...] the possibility of having a relationship with children that is different from any of my readers are likely to be used to. This relationship is one without condescension – without the condescension of experimenter to subject, or of instructor to neophyte, or of loving provider to recipient of care (Matthews, 1984, p.3). Hoewel het gebruik van methoden hierin een belangrijke rol kan spelen, is dat voor hem niet het belangrijkste "Certainly, I would be pleased if parents and teachers found some of my methods helpful in developing their own dialogues with children. But emphasizing the techniques puts things the wrong way around" (Matthews, 1984, p.2).

Terwijl de '*Vermittlungstheorien*' zich vooral richten op het gezamenlijk argumenteren en zelfstandig denken, komt het bij de '*Haltungstheorien*' in eerste instantie aan op het stimuleren van persoonlijke kwaliteiten als fantasie en verbeeldingskracht. Het 'zich verwonderen' is doel op zich. Filosoferen als vrij spontaan zich-verbazen kan weliswaar niet worden gereguleerd of afgedwongen. Er wordt in deze benadering dan ook geen aandacht besteed aan (logische) denkstrategieën en -technieken om het denken te sturen. Wat Matthews voornamelijk heeft willen doen, is aantonen dat kinderen nog niet gebonden zijn aan bepaalde zienswijzen, en daardoor nog onbevangen hun gedachten de vrije loop kunnen laten gaan en kunnen openstaan voor nieuwe inzichten (Murriss, 2000). Waar het om gaat, volgens de zogenaamde '*Haltungstheorien*', is dat volwassenen worden aangezet na te denken over fundamentele vragen om op die manier hun oorspronkelijke zelf te herontdekken. Aangezien het kind nog dichterbij het

oorspronkelijke zelf staat, zou de stem van het kind daarin van fundamenteel belang zijn.

Een vierde benadering tracht als het ware de ‘*Vermittlungstheorien*’ aan de ‘*Haltungstheorien*’ te koppelen. “Bei Martens kan man sowohl eine zugrundeliegende Haltung erkennen, die eine Akzeptanz des Gesprächspartners ermöglicht, als auch das Streben nach Vermittlung von Orientierungsfähigkeiten” (Englhart, 1997, p.138). De idee dat “kinderen niet alleen al in staat zijn tot een oriëntatie in het denken, maar ook dat ze die nodig hebben, omdat ze gezins autarkische paradijsafstammelingen en heilsbrengers voor de heilloze volwassenenwereld zijn” (Martens, 1999, p.39), wijst volgens Martens op een wederzijdse afhankelijkheid tussen volwassenen en kinderen die niet kan genegeerd worden. Martens gaat ervan uit dat volwassenen steeds opnieuw door hun kinderen worden uitgedaagd om ingesleten denkpatronen te doorbreken en om zich samen met hun kinderen steeds opnieuw in hun denken te oriënteren (ibid.). Door een gemeenschappelijke denkoriëntatie worden kinderen vervolgens niet afgemeten aan de normen van een feitelijke toevallige volwassenenlogica. Volgens deze gedachte beschikken alle mensen in principe over dezelfde vermogens tot autonomie en rede, ook kinderen. Het uitgangspunt van deze filosofie is “sich im Denken orientieren” (Martens, 1999). Daarmee voert Martens een pleidooi voor een algemene reflectiecultuur. Waarbij hij de filosofische reflectie ziet als de uitdrukking van ervaring en vrijheid. “Niemand kan weliswaar daadwerkelijk of argumentatief gedwongen worden om zijn vrijheid als verrijking van zijn eigen leven te gebruiken, maar deze vrijheid is evenmin voorbehouden aan een uitverkoren groep mensen of kinderen. Daarmee is ook de moderne reflectiecultuur als feit gerechtvaardigd” (Martens, 1999, p.150). Martens spreekt in deze context over een vermogen tot verantwoordelijkheid, tot communicatie, tot oordeelsvorming, tot samenwerking, tot planmatigdenken, tot flexibiliteit en een vermogen om complexe, nieuwe en onoverzichtelijke situaties aan te kunnen. Martens noemt deze vermogens “kern- en sleutelkwalificaties” (ibid.). Het gaat erom dat kinderen niet als infantiel worden beschouwd, maar dat hun redelijk vermogen kan en moet worden gecultiveerd en ontwikkeld. Voor Martens zouden kinderen twee dingen nodig hebben: “enerzijds oriënterende inhouden of ‘homerische thema’s als voedsel voor hun ziel om te kunnen groeien’, maar anderzijds ook een kritische denkmethode of een Socrates als ‘filosofische spelbreker’. Tegenover het ‘geheime leerplan van het ‘computertechnologisch model van de geest zou vooral de ‘vruchtbare gave van de

naïve verbazing' versterkt moeten worden" (Martens, 1999, p.138). Noodzakelijk daarvoor is voor hem een scholing in de Verlichting en dat kan volgens hem alleen door te filosoferen. Dat betekent filosofie als begripsvorming, als dialogisch handelen, als interpretatieproces en als oordeelsvorming. Het gaat erom begrippen in hun respectievelijke gebruik precies te begrijpen en hun mogelijke beperkingen te ontdekken en samen met anderen in-twijfel- te trekken en kritisch te bevragen. Om echter verschillende standpunten te kunnen begrijpen zal het van belang zijn, zo geeft Martens aan dat kinderen van meetaf aan kennis opdoen van inhoudelijke alternatieven voor hun eigen, vaak nog onduidelijke interpretaties (ibid.). Voor Martens zal het vooral de filosofie zijn die vanuit haar rijke, bijna verwarrend veelsoortige historische en transculturele denkervaringen op uitstekende wijze het noodzakelijke denkmateriaal ter beschikking kan stellen (ibid.). "Net als de veeleer formele en gedragsmatige technieken zijn echter ook de inhoudelijke technieken van een 'materiaalkunde' niet slechts een middel tot het doel dat je eerst moet leren en daarna zou kunnen inzetten. Het is eerder zo dat methode, houding en inhoud van de filosofie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en zich telkens door een concreet geval moeten bewijzen als uitdrukking van een vrije, humane oriëntering" (ibid. p.153).

Deze voorstelling van FmK door Martens situeert zich binnen de continentale traditie en vertrekt zodus vanuit een ander kader. De basis van deze benadering is niet zozeer te vinden bij Dewey, Mead, Peirce, Freire of de Critical Thinking Movement, maar bij de Duitse kritische pedagogiek. Zo lezen we er vooral verwijzingen naar Adorno en Habermas. Net als bij de oriëntatie in een landschap zijn er volgens Martens ook bij de oriëntatie in het denken verschillende wegen mogelijk in het uitgestrekte en vertakte gebied van het denken. Deze wegen raken elkaar af en toe, kruisen elkaar of leiden naar uiteenlopende gebieden. Daarom kan geen van die wegen er ooit aanspraak op maken de enige oriëntatie te zijn (ibid.).

Ondanks de nadruk op het dialogische handelen en het instrumentele denken plaatst Enghart deze benadering toch onder de zogenaamde '*Haltungstheorien*'<sup>19</sup>. Dit voornamelijk omwille van de nadruk die hij legt op de wederkerige relatie tussen het kind en de volwassene. Een niet-infantiele omgang met kinderen in de traditie van de Verlichting lijkt volgens Martens een zinvol alternatief. Volgens deze opvatting komt de rede niet gewoon uit de hemel vallen, maar ontwikkelt zij zich in en door een gemeenschappelijke, door de taal tot stand gebrachte uitwisseling van

---

<sup>19</sup> Binnen deze indeling maakt Enghart wel een onderscheid tussen de Gesprächsorientierte Theorien van Matthews en de Rationalistische Theorien van Martens en Brüning.

ervaringen (ibid.). “In de houding van principiële openheid en in het stellen van principiële vragen komen kinderen en volwassenen als filosofen met elkaar overeen” (ibid. p. 133). Martens onderstreept het karakter van de filosofie als een gezamenlijke bezigheid in de zin van een ‘dialogisch-pragmatische filosofiedidactiek’. Deze knipoog naar Dewey wijst op een minder groot onderscheid met de Amerikaanse traditie dan door Martens wordt aangegeven. Het onderscheid laat zich vooral kennen in de mate waarin voornoemde benaderingen in hun extremen benadrukt worden. Dus afhankelijk van het feit of Lipmans logische denkvaardigheden meer of minder in de benadering worden overgenomen, zal Martens’ invulling er meer bij aansluiten of verder vanaf staan. Ditzelfde geldt voor de nadruk op het kind. Naarmate het kind meer of minder vanuit een romantisch oogpunt benaderd wordt, zal het onderscheid tussen de twee benaderingen groter of kleiner zijn. De ontwikkelingen in Philosophy for Children lijken dezelfde richting uit te gaan.

### **2.3. Een restcategorie**

Heesen en Van der Leeuw worden door Enghart onder de restcategorieën gesitueerd. Heesen zal zich vooral afzetten tegen Lipmans filosofische verhalen die teveel de vorm van filosofische modeldialogen aannemen en zich uitdrukkelijk richten op het oefenen van logische denkstrategieën. Veeleer zal de Nederlandse benadering van FmK zich focussen op het stimuleren van een filosofische competentie. Voor Mostert en van der Leeuw betekent dit het vermogen om filosofische problemen op te lossen. Dit is niet in strijd met Lipmans denken, maar wel met de manier waarop hij het in de praktijk brengt. Volgens Heesen (2000) bestaat het gevaar dat kinderen zich niet kunnen identificeren met de personages zoals ze door Lipman voorgesteld worden. Bovendien vindt hij het materiaal te gestructureerd en rigide. Het Nederlandse materiaal, waarin trouwens heel wat elementen uit Lipmans verhalen te vinden zijn, zoals bijvoorbeeld de verwerking van Kio en Gus, legt veel meer nadruk op de creatieve inbreng van de kinderen waardoor de verhalen waar Heesen mee werkt ook veel korter zijn (Vervoort, 1998). Voorbeelden hiervan zijn oa. de SLO-map ‘Filosoferen in de basisschool’, ‘Klein maar Dapper’, ‘De vliegende papa’s’, ‘Kinderen filosoferen’ en ‘Durft Marie in de ton’. In Vlaanderen maakt men dankbaar gebruik van deze materialen. Tegenwoordig ontwikkelt en vertaalt men nu ook in Vlaanderen zelf materiaal in de daartoe opgerichte centra (cfr. Hoofdstuk 1).

### **3. Een tweede generatie Philosophy for Children: Een ‘methode’ wordt een ‘ontmoetingsplaats’**

#### **3.1. Filosofie als levenskunst**

Vandaag zien we een tweede generatie ‘FmK’- ‘practioners’ opduiken waarbij onder meer Sharp, Kennedy, Reed, Murriss, Kohan, Sasseville, Brenifier, Levine, Tozzi of Abel namen zijn die niet meer weg te denken zijn als we het over FmK hebben. Deze nieuwe generatie heeft veel van de eerste generatie overgenomen, maar heeft ongetwijfeld ook nieuwe perspectieven in het denken over FmK binnengebracht. Vooral vanuit feministische hoek kwam er eind de jaren tachtig en begin de jaren negentig nogal wat kritiek op Philosophy for Children zoals het door Lipman beschreven stond. “Equality is not the answer either since it is grounded on an essentialism that implies necessarily an assimilation to a pre-existing, for the most part, male norm. Any ‘essential’ quality shared by all is so abstract that it excludes and/or dismisses differences among people. Moreover, the very appearance of universality depends on its congruence with the dominant sites of power [...]. Postmodernists, on the other hand, are intent on disrupting and depowering the grand narratives of traditional male philosophers and even of some contemporary feminist theorists” (Sheerin, 1998). Men had vooral bedenkingen bij Lipmans voorkeur om over de werkelijkheid te spreken volgens de regels van de wetenschappen en niet volgens “a process of human inquiry” (Reed & Johnson, 1999, p. 83). “Given the rise of postmodernity, one simply does not do philosophy the way one did it forty years ago. The assumption about truth, perspective, nature, and so on have, a least, been challenged, thereby forcing attempts at justification and explanation that were considered unnecessary in previous days. To the extent that philosophy has an impact on everyday experience, to that extent the debate has had practical consequences” (Reed & Johnson, 1999, p.64-65). Voorts was er niet alleen kritiek op Lipman. Ook tegen de gedachte dat kinderen niet zover van een volwassenrationaliteit zouden verwijderd zijn, werd gereageerd. Zo kante Kohan zich tegen Matthews’ voorstel om kinderen toegang te verschaffen tot de volwassenwereld. “This approach tends to legitimate the actual dominant form of rationality, and to close off space for any eventual alternative world. [...]. What might children expect from this ‘generous’ inclusion in adult’s rationality? Their adaptation as outsiders to the center? A non-recognition of their otherness? A silencing of their voices as children?” (Kohan, 1999, p.5). Zo ging het voor Kohan



niet om het bewijs dat kinderen als volwassenen kunnen denken “On the contrary, the first step should be to recognize that what he calls ‘the hegemonic theory of knowledge of the day’ or the ‘rationalistic ideal of reason’, systematically excludes children’s thought and experience. Only after the deconstruction of that dominant theory of knowledge will it be possible to reintegrate those elements of the child’s episteme that have been silenced by adult rationality” (ibid., p.4).

Eerder dan een (oneindige) zoektocht naar de waarheid of de methode betreft FmK vandaag dan ook veeleer een reflectie op het eigen leven (Sharp, 1992). “Basically, our assumption is that the debate and the consequent careful attention to problems can help us answer philosophical questions like ‘What should I do?’ and ‘What should I believe?’ or relating directly to Philosophy for Children : “What sort of person am I trying to create when I do philosophy for Children?” En “How do I go about doing that?” (Reed & Johnson, p. 65). Eerder dan denkvaardigheden, lijkt de tweede generatie vooral belang te hechten aan een filosofische attitude. Zo heeft van der Leeuw het over “philosophizing is, in important respects not a set of skills at all, but an attitude” (van der Leeuw, 1993, p.35). Ook Stella Accorinti ziet in FmK voornamelijk een denken over “how we experience our lives, how can we draw, paint, write and tell our lives, how can we create our lives, and how can we take care of our lives” (Accorinti, n.d, p.14). Het is in die zin dat Reeds uitspraak over een evolutie binnen FmK van een modernistisch naar een postmodernistisch discours moet worden gelezen. Terwijl Lipman met het boek *Harry Stottlemeiers Discovery* tot doel had “a purely pedagogical novel whose primary purpose was the direct intuition in logic” te schrijven, zien we Reed de community of inquiry omschrijven als “a place in which I can formulate a position, thereby finding out what I believe” (Reed & Johnson, 1999, p.78). Van Rossem (2001) omschrijft het doel van filosoferen dan ook niet als het vinden van een wetenschappelijk oordeel. Ook hij ziet in het filosoferen veeleer een mogelijkheid om de kwaliteit van het leven te bevragen. Rondhuis en van der Leeuw (2000) stellen het als volgt: “Philosophy is more than analysing or speculating, it has to do with the conduct of life itself, and so presupposes a readiness to reflect on and clarify experience” (p.33). Het postmodernistische karakter van de community of inquiry betekent dan dat men ervan uit gaat dat iedereen naargelang de context een eigen stijl ontwikkelt. Een algemene methode wordt niet aangereikt: enkel ruimte waarin deze ideeën, stijlen, meningen kunnen groeien. “This is not to say that transcontextual methodologies, privileged or not, cannot and will not be discovered. Rather, it is to suggest that if such methodologies are discovered they will be sensitive to the nuances of

interpretation of individual communities” (Reed & Johnson, 1999, p.78). Er kunnen wel nog methoden gebruikt worden maar dan alleen vanuit het perspectief dat ze tijdelijk en vervangbaar zijn. “We ‘perch’ on them for given periods of time, but at some point in the process of inquiry they may become themselves questionable” (ibid., p.82). Boers merkt in dit verband op: “Ik gebruik wel modellen, maar die zijn niet voorschrijvend, die zeggen niet ‘zo moet je het aanpakken’. Een model geeft wel houvast, maar binnen dat model is het altijd zoeken naar je eigen weg, naar hoe deze persoon zijn eigen stijl kan ontwikkelen” (Boers in Carpels & Karssing, 2000, p.70). Dit is volgens Boers geheel anders dan de manier waarop technici onder elkaar een analyse maken. Het gaat er veeleer om, te leren ingaan op wat men vraagt en niet op te leggen wat je zelf vindt (ibid., p.70).

Het meest typerende aan filosoferen is volgens Van Rossem vooral dat noch het antwoord, noch de zoekmethode, zelfs niet de formulering van de centrale onderzoeksvraag op voorhand vastligt. Een nauwere definitie omschrijft men niet alleen als niet mogelijk, men vindt het tevens niet wenselijk (Van Rossem, 2001). “Wat ‘filosofie’ is, kom je dus te weten door het te doen, door te filosoferen, niet door een definitie te leren” (Van Rossem, 2001, p.18). Filosofie of filosoferen verschijnt hiermee als doel op zich. Deze ontwikkeling zou er volgens Reed en Johnson (1999) toe geleid hebben dat het I.A.P.C. zich meer en meer begon af te zetten tegen methoden die voornamelijk het aanleren van denktechnieken en het inoefenen van stappenplannen tot gevolg hadden.

FmK wil uitdrukkelijk geen vooropgesteld legitimatiekader zijn waaraan men zich dient te spiegelen. De invulling van FmK die men vandaag op het oog heeft, biedt geen modellen. Veeleer kondigt het zich vandaag aan als een open ruimte waar vragen van kinderen kunnen worden gesteld, besproken en op hun betekenis voor het eigen leven onderzocht (cfr. Nowell, 1995; Gardner, 1999). Iedereen dient zelf vrij zijn manier van leven vorm te geven. In die zin spreekt men ook over FmK als ‘oefening in levenskunst’<sup>20</sup> (cfr. Boele, 2000; Accorinti, nd). Levenskunst betekent voor Boele het bewust ter hand nemen van de kwaliteit van het persoonlijke leven. Hiermee bevindt FmK zich volgens Boele op hetzelfde spoor als het recent in de belangstelling gekomen filosofisch consulentschap. Ook deze therapievorm profileert zich immers als oefening in levenskunst (Boele, 2000). Het gaat erom

---

<sup>20</sup> Met deze term verwijst Boele naar Montaigne, Nietzsche en Foucault. Praktische vormen van filosofie, zoals filosofisch consulentschap en socratisch gesprek, zijn volgens Boele exponenten van deze aandacht.

vragen als: ‘waarheen met je leven?’, ‘wat doe je met een ongelukkig makende situatie?’, ‘welke gewoontepraktijken bepalen mijn leven?’ of ‘hoe een probleem vruchtbaar maken?’ te durven stellen en onder ogen te durven zien. “Dit kunnen pijnlijke momenten zijn maar ze zijn wel nodig om werkelijk tot verandering te komen” (ibid., p.49). Het gaat erom dat iemand die in staat is voor zichzelf te denken, in staat zal moeten zijn, zijn diepste gevoelens, waarden en identiteit in vraag te durven stellen en te herzien. FmK als levenskunst verschijnt hier dus als een bewustwordingsproces en een onder ogen durven zien van de eigen situatie. Het gaat om de bewustwording van het eigen leven en de keuze er zelf iets van te maken en er iets aan te veranderen. “They will have learned to think for themselves, and through conscious choice, will exist in awareness” (Gehrett, 1999, p.51). Waar het dus essentieel om gaat in FmK, is de constructie en orchestratie van het eigen levensproces. “The idea that each of us can play an active role in determining our own fate and, to an extent, that of the world itself” (Splitter & Sharp, 1995, p.173).

### **3.2. De filosofische dialoog**

De reflectie op het eigen leven zien de tweede generatie FmK vertegenwoordigers evenwel niet als iets wat los van de context staat. Reflecteren over de kwaliteit van het leven relateren ze steeds aan een groter geheel, aan de context (Splitter & Sharp, 1995; Reed, 1999). Nowell (1995) verwijst in dit verband naar Dewey en stelt dat “what an individual knows and believes and how the individual translates that knowledge and beliefs into action is shaped by the interaction that occurs between the individual and the environment” (p.21). Hiermee geeft men aan dat zin en betekenis niet universeel gefundeerd kunnen worden, maar onlosmakelijk verbonden zijn met de gemeenschap waartoe men behoort. In die zin is het volgens Reed en Johnson niet mogelijk om van een oorsprong of een fundament te spreken dat losstaat van de cultuur of de geschiedenis. “To look for some transcultural, ahistorical foundation on which cultures exist or from which they may be evaluated is to look for the conceptual equivalent of a unicorn. For the postmodern, there is no such thing” (Reed & Johnson, 1999, p.70). Dat wijst volgens Splitter en Sharp (1995) echter niet op een grenzeloos relativisme maar op het feit dat, willen we nadenken over ons leven, we dat steeds zullen moeten doen vanuit de context. Hoewel ervan uitgegaan wordt dat betekenis steeds gerelateerd is aan de context, wil dat niet zeggen dat deze context niet in vraag kan worden gesteld. Uit het feit dat elke betekenis afhankelijk is van de context leidt men af dat betekenis niet gegeven is, maar geconstrueerd wordt. Zo heeft men het over een mogelijkheid om met

andere contexten geconfronteerd te worden of zich andere contexten te verbeelden (Reed & Johnson, 1999; Seon-Hee, 2002; Sigurdardottir, 2002). In confrontatie met andere contexten zou de mogelijkheid verschijnen om de eigen context en de betekenis die deze context produceert in vraag te stellen (Kennedy, 1999b). Het gaat er dan om de context waarop het denken gestoeld is, mee te onderzoeken. “[T]o really understand, to understand in a rich or pregnant sense, one has to know, among other things, who is speaking and when it is being said” (Reed & Johnson, 1999, p.70). Dit kan echter volgens de tweede generatie FmK bepleiters niet op een systematische wijze gebeuren. “They will doubt, but if they do it in a systematic way, if they go in for the wholesale doubt of modernism, their ship will sink. As a matter of course moderns doubt, and believe only when they are forced to do so by their (scientific) method. As a matter of course, postmoderns believe, and only doubt when the context, somehow, presses doubt upon them, when something goes wrong” (Reed & Johnson, 1999, p.70). Dat wil zeggen dat contexten niet zozeer zullen geëvalueerd worden aan de hand van vaste criteria of een vaste legitimatiegrond, maar op basis van de twijfel die ontstaat uit zich steeds wijzigende contexten. “When it comes to building knowledge and understanding of het world and learning how to go about it, the ideal way is to do it in communities in which individuals share their imaginings and analyse them together. But the community itself can also become locked up in its own perspective, and in order to avoid this it has to commit itself to openness and fallibilism” (Sigurdardottir, 2002, p.38). Terwijl Lipman zich focust op het analyseren van betekenissen en situaties om ze vervolgens te verbeteren, zien we de tweede generatie twijfelen aan de notie ‘verbetering’. Zo verschijnt er ook kritiek op Lipmans interpretatie van ‘kritisch denken’ in termen van vormgeven en verwerkelijken van een betere wereld. Een wereld verwerkelijken impliceert immers dat men op voorhand zou kunnen weten wat men op gang brengt en de gevolgen van elke handeling op voorhand zou kunnen incalculeren. “Dialogue always involves risk, for it is a continuous process of mutual reconfiguration. It is only as predictable as the next response, and if the response can be predicted, dialogue has ceased or is in remission” (Kennedy, 1999b, p.32). Zich baserend op hedendaagse filosofieën zoals Arendt, Bakhtin, Buber, Bohm, Dewey, Deleuze, Gadamer, Foucault, Rorty, Wittgenstein, ... gaat men ervan uit dat diegene die de interactie opzet, niet kan beschouwd worden als de maker, maar hoogstens als de verwekker van het denken. In die zin is kritisch denken niet iets dat moet worden aangeleerd of moet worden verworven maar iets dat gebeurt als mensen met elkaar interageren. Zo gaat het niet om een verbeelding van een betere wereld die

gerealiseerd moet worden, maar om de verbeelding van onszelf via de ander en de mogelijkheid onszelf in vraag te stellen (Glaser, 1998; Kohan, 2002). Het gaat om de bewustwording van de situatie waarin we leven. FmK wordt hier dan niet zozeer gezien als een mogelijke voorbereiding van leerlingen op een toekomstige participatie in de samenleving, maar als een confrontatie met dagelijkse situaties en sociale uitdagingen (Splitter & Sharp, 1995). Kritisch denken neemt hier de vorm aan van de bewustwording van de situatie waarin men verkeert. Deze bewustwording zou echter geen verwijzing zijn naar een meta-cognitieve praktijk, het “does not objectify our view, (as in Nagel) nor does it involve us in bringing universal judgement to bear on personal points of view (as in Paul), but rather modifies the judging process itself by opening it to intersubjective critique” (Glaser, 1998, p.22). Het gaat erom FmK te zien als een ontmoetingsplaats of een vrijplaats waarin kansen geboden worden om de eigen situatie en de eigen positie ten aanzien van deze situatie te bevragen. “The thinking and reasoning that characterise philosophical inquiry take children to realms beyond the confines of their own perspectives but still connected to their experience.[...]. It is the focus on ideas which provides a philosophical discussion with the flexibility to move back and forth among these different levels and perspectives. This is evident from studying transcripts in which children make just moves while retaining a clear sense of what they are talking about” (Splitter & Sharp, 1995, p.93). Hoewel het logisch denken minder belangrijk wordt, betekent dit volgens Splitter en Sharp niet dat er geen aandacht meer wordt besteed aan het argumentatieve denken. “We do not wish to reduce inquiry to logic – any more than we wish to define reasonableness just in terms of the ability to reason well - but we do regard the abilities and the dispositions which are associated with following the structure and threads of an argument as essential” (Splitter & Sharp, 1995, p. 13). Zo is in FmK de vraag belangrijker dan het antwoord, aangezien het antwoord voor iedereen steeds anders zal zijn want afhankelijk van de context.

Terwijl men in de eerste generatie nog sterk de nadruk legt op FmK als mogelijkheid om het denken te verbeteren, gaat het er in de tweede generatie vooral om het eigen denken te bevragen en te relateren aan het denken van anderen. Meer dan het bereiken van een consensus is het van belang het eigen denken te bevragen en te beheren in relatie tot dat van anderen. Zo betekent de dialoog voor Kennedy uitdrukkelijk de plek waar de ontmoeting met de ander en de reflectie op onze eigen positie mogelijk is. “[H]uman dialogue is the intersubjective location where

### *Gesprek als grenservaring*

individual and communal, self and other, thinking for oneself and thinking with others, are possible. It is a characteristic of dialogue that it is never automatic – for that is a sure index of objectivation [...]” (Kennedy, 1999b, p.32). De dialoog functioneert hierbij als een mogelijkheid om de kwaliteit van het eigen leven in vraag te stellen en er zich voor te verantwoorden. In die zin functioneert de dialoog als een spiegel voor het eigen handelen en denken. Het is immers vooral in confrontatie met andere gedachten, perspectieven, meningen dat men aan de eigen gedachten kan beginnen twijfelen. (Splitter & Sharp, 1995). “Dialogue is the event-structure itself of a space of difference, of an interrogation of the other – or of the object of inquiry – or both – which is by necessity also a self-interrogation. It is a unique and significant intersubjective location” (Kennedy, 1999b, p.29). Terwijl Lipman in dit verband heel sterk de nadruk legt op een logisch denken, wordt in plaats daarvan nu de intermenselijke communicatie benadrukt. Dit wil zeggen dat elk gesprek en elke ontmoeting, de mogelijkheid biedt om over het eigen leven na te denken. Het reflecteren over de kwaliteit van het leven gebeurt echter niet langer op basis van logische denkinstrumenten maar op basis van een vergelijking “with the multiple positions of particular other men” (Glaser, 1998, p.19). De dialoog functioneert daarmee niet alleen als spiegel voor het eigen denken maar ook als mogelijkheid om in contact te komen met andere perspectieven. In dit verband stelt Kennedy dat “dialogue pre-supposes self-correction, and in communal dialogue, individual self-correction, because any adjustment of an individual perspective is also an adjustment of the coordination of perspectives, which includes everyone’s perspective” (Kennedy, 1999b, p.32). Andere meningen en andere perspectieven stimuleren niet alleen het denken, ze bieden tevens nieuwe denkperspectieven aan. “Within dialogue there lies the potential for the creation of new thoughts that would otherwise not come into being” (Splitter & Sharp, 1995, p.40). Hoe meer we in dialoog treden met anderen, hoe meer we in contact komen met andere mogelijkheden, capaciteiten, ideeën enzovoort. Voor Gehrett betekent dit: “To live in a community is to increase our possibilities of accomplishing more” (Gehrett, 1999, p.53). In diezelfde zin stellen Splitter & Sharp dat de kracht van de community of inquiry en de mogelijkheid een autonoom leven te leiden eruit bestaat “to generate a rich variety of genuine alternatives from which children may choose’, including those ‘life choices’ which they will inevitably need to make” (Splitter & Sharp, 1995, p.173).

De kwaliteit van ons denken heeft dan ook niet langer te maken met een beantwoorden aan vooropgestelde criteria maar met de mate waarin we open staan

voor andere meningen en bereid zijn de eigen mening in vraag te stellen en te herzien. De dialoog is “an openness to having one’s perspective changed through interaction with another” (Kennedy, 1999b, p.29). Het gaat echter niet om een overtuigen van de een door de ander. “I am not trying to score points against you, and you are not trying to demolish me. Rather, we are working together to discover some truth, make sense of something which was previously confused, find something to which we can give our assent. Stated another way rather than trying to convince you of the truth of my position, I am trying to convince myself. I am trying to discover, through dialogue with you, whether my position is worthy of assent. We are debating with one another, we are inquiring together” (Reed & Johnson, 1999, p.87-88).

In dergelijke benadering staat niet eenheid centraal maar pluraliteit. Het denken over de kwaliteit van het leven, is dan ook niet iets dat ik alleen kan doen maar samen met anderen moet doen. Een kwaliteitsvol leven is immers niet gegeven maar moeten we verwerven en dit kan alleen in interactie met anderen. Het centrale probleem van de tweede generatie FmK-bepleiters is dan niet het bereiken van de consensus maar hoe open te staan voor de ander zonder dat dit leidt tot een verabsolutering of reducering van de ander. Dat wil zeggen dat we voor onszelf constant de afweging zullen moeten maken waarom we deze keuze maken bovenop een andere. De ‘community of inquiry’ als de uitdrukkingsvorm van de dialoog zal hierin van cruciaal belang zijn. Het gaat in FmK dus niet om het vinden van het ‘juiste’ antwoord, maar om het ontwikkelen van vaardigheden en een attitude die een eigen ziens- en levenswijze mogelijk maken. Een zienswijze die eruit bestaat steeds andere zienswijzen aan de eigen zienswijze te relateren. “Through philosophy, one acquires the discipline of attending to those mundane and familiar aspects of experience which might otherwise be taken for granted. In this discipline, the tools or procedures of philosophical inquiry – giving and assessing reasons; formulating relevant and probing questions; examining and refining assumptions and implications; modifying and correcting each other’s thinking; constructing hypotheses and criteria; making connections and distinctions; using analogies to explain, illustrate and persuade; acknowledging different perspectives and viewpoints; analysing concepts such as those noted above – are indispensable for connecting thoughts, ideas and experiences into a coherent and cohesive world-view. Accordingly they offer to each person the wherewithal to construct a deeper and richer understanding of their own lives” (Splitter & Sharp, 1995, p.93). Het gaat erom aan de hand van de dialoog het bewustzijn en de controle over het eigen leven

### *Gesprek als grenservaring*

en het eigen keuzeproces te versterken. “It is the community that helps us gain more and more self-control over ourselves as we grow” (Gehrett, 1999, p. 53). Het ontwikkelen van het autonome individu heeft in deze constellatie betrekking op het kunnen controleren van de eigen handelingen en de eigen positie. “This awareness allows for conscious choice about the direction it goes” (ibid.). Hoe meer men bereid is het eigen denken in vraag te stellen, hoe meer men bewust wordt van het eigen leven, hoe nauwkeuriger het keuzeproces zal verlopen. “As change agents the children who have the ability to think for themselves at their disposal are able to determine, through their own responsible deliberation, the desirable avenues for their own culture to traverse. They can understand the value of taking one course of action over another and can therefore manifest some control over the destiny of the culture themselves, from within. [...] The transformation of the society will be possible through these children-as-adults who are open to possibilities and can deliberate well for themselves” (ibid., p.51).

Het gaat in FmK dus uitdrukkelijk niet om het vinden van het juiste antwoord. FmK is steeds een “invitation à parler, mais sans attente scolaire, sans jugement ni évaluation” (Tozzi, 2005, p.97). Het gaat in hoofdzaak om het beheer van het eigen denken en de constructie van een eigen positie. Rondhuis en van der Leeuw (2000) hebben het over de dialoog als mogelijkheid tot ‘looking inward’. Ook Tozzi spreekt in dit verband van de community of inquiry als een vorm van “penser par soi-même”. Het gaat volgens hem om : “[t]entative d’articuler, dans le mouvement et l’unité d’une pensée impliquée dans un rapport à la vérité, sur des questions et des notions fondamentales pour l’élucidation de notre condition (ex. qui suis-je? Que puis-je connaître? Que dois-je faire?...), des processus de problématisation d’affirmations et de questions, de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles, d’argumentation rationnelles de thèses et d’objections” (Tozzi, 2005, p.99). Dat wil zeggen hoe meer reflectie, hoe meer zicht op de eigen mogelijkheden, capaciteiten, verlangens en dus hoe beter in staat het keuzeproces en dus de eigen positie te beheren. “Yet, we are at liberty to choose how we want to lead our lives” (Splitter & Sharp, 1995, p. 151). FmK dient dan ook het best begrepen te worden als een middel om naar het eigen leven te kijken en te denken: “Ja, dat ben ik, en dit is wat ik belangrijk vind. Zo wil ik leven” (van Bodegraven, 2005, x).



### **3.3. Filosofie en het kind: een (on)mogelijkheid?**

Een vraag die echter steeds aan de vertegenwoordigers van FmK werd gesteld, was de vraag of het wel mogelijk is om met kinderen te filosoferen en indien dit zo is, of filosoferen dan wel een goed label is (Heesen, 2000). Een positief antwoord op deze vraag was lange tijd niet evident. Nogal wat filosofen protesteerden immers tegen kinderfilosofie (cfr. Heesen, 2000). Vragen die deze discussie vooral vormgaven waren: “Wat doen die kinderen dan die filosoferen? Lezen ze tegenwoordig Plato hardop voor? Moeten ze de transcendentale argumentatie van Kant uit het hoofd leren? Het verschil weten tussen ethiek en esthetiek?” (Heesen, 2000, p.16). Eerder dan eigen aan het kind, wordt filosofie dan ook dikwijls omschreven als gevaarlijk voor het kind, aldus Heesen. “[L]aten we dit spul toch ver van ze weg houden zolang ze nog onbedorven zijn. Laat ze spelen!” (cfr. Heesen, 2000, p.16). Volgens onder andere John White en Richard Kitchener kunnen we bezwaarlijk de act van het filosoferen aan kinderen toeschrijven. Volgens deze denkers zijn kinderen misschien wel in staat tot vragen stellen en kritisch te denken maar haken ze af als het op het werkelijke ‘higher-order thinking’ of meta-cognitief denken aan komt. Volgens deze denkers is de kinderlijke filosofie dan ook niets anders dan het poneren van ‘philosophical one-liners’ (Kitchner, 1990, p.426). Dit is tevens de mening die Piaget er zou op na gehouden hebben in verband met de filosofische ontwikkeling van het kind. Naar analogie met de mathematische en taalontwikkeling van het kind kwam Piaget tot de conclusie dat kinderen van lagere schoolleeftijd nog niet in staat zouden zijn om tot abstract denken te komen. De filosofische vragen die kinderen stelden zou Piaget daarmee begrepen hebben als ‘romantisch’ en weinig zeggend. Het ging volgens Piaget om verzonnen antwoorden “in which one does not really believe, or which one believes merely by force of saying it” (Matthews, 1980, p.39). Deze redeneringen waren volgens Matthews voorbarig en te wijten aan het feit dat Piagets ontwikkelingstheorie geen realistisch kindbeeld schetste en bijgevolg de veralgemeenbaarheid die ze kreeg niet verdiende. “Deswegen dürfen wir [...] nicht erlauben, daß Piagets Experimente – so faszinierend sie auch sein mögen – unsere Erziehungsziele bestimmen oder die Denkfähigkeiten definieren, die wir für unsere Kinder erstreben” (Matthews, 1991, p.8 in Enghart, 1997, p.114). In tegenstelling tot taal- en mathematische ontwikkeling gaat de stadiaontwikkeling die gebaseerd was op rijpheid volgens Matthews hoegenaamd niet op voor het filosoferen. Volgens Matthews (1994) zou Piagets theorie dan ook sterk cultureel geladen zijn en zich vooral hebben geleend voor statistiek. Hiermee wilde hij zeggen dat Piaget vooral oog had voor standaard antwoorden en dat zogenaamde ‘vreemde’

### *Gesprek als grenservaring*

of 'romantische' antwoorden toeval waren en dus niet in aanmerking kwamen als aanduiding voor ontwikkeling. "The standard response is, in general an unthinking and un-thought-out product of socialisation, whereas the nonconforming response is much more likely to be the fruit of honest reflection. Yet Piaget would have the nonconforming response discounted and eliminated on methodological grounds" (Matthews, 1980, p.38). Ook Lipman ging in tegen Piagets ontwikkelingspsychologische theorie: "The child's lower-order and higher-order skills are not acquired progressively with age but are in formation in the pre-linguistic stages, and this process of formation is much intensified and accelerated in the phase of language acquisition" (Lipman, 1988, p. 145). Het ging erom dat de ontwikkelingspsychologische theorie weinig zou te zeggen hebben gehad over het filosofische en verwonderlijke denken van het kind. Volgens Matthews hebben we hier dan ook te doen met een 'evolutionary bias' waarmee hij wil benadrukken dat het soort vragen die kinderen stellen niet verbeteren naarmate ze ouder worden. Integendeel, "maturity often brings 'staleness' and 'uninventiveness' to the exploration of philosophical ideas, while children often are 'fresh' and 'inventive' thinkers" (Matthews, 1994, p.18; cfr. Colbeck, 1998). In diezelfde lijn wijst Murriss (1999) erop dat zeer jonge kinderen meer in staat zouden zijn te fantaseren en deze fantasie in hun denken op te nemen dan volwassenen.

Het afwijzen van de gedachte dat kinderen filosofische vragen stellen, heeft volgens Lipman vooral te maken met een specifieke invulling van de betekenis van filosofie sinds Plato. "Since our culture characteristically defines intelligence in terms of the ability to answer questions rather than the ability to ask them, and in terms of competence in solving problems rather than competence in recognizing and formulating them, it is little wonder that philosophy and childhood are generally thought to be mutually exclusive" (Lipman, 1978, p.37). Lipman (1988) refereert hiervoor naar Boek VII van de Republiek waarin Plato een onderscheid maakte tussen de wereld van de volwassenen en die van het kind. Het betrekken van het kind in de filosofie zou volgens Plato zowel voor het kind als voor de filosofie een vernietigend effect hebben gehad. Aangezien Plato ervan uitging dat het kind nog niet in staat is om te filosoferen, zou het praktiseren ervan tot onverschilligheid kunnen leiden. Het gevolg daarvan zou zijn dat de Staat bevolkt wordt met burgers die noch discussiëren over wat hen bezighoudt, noch zich bezighouden met de discussie (Lipman, 1988b). Daarom besluit Plato: "he who can view things in their connection is a dialectician: he who cannot, is not" (Plato in Lipman, 1988, p. 13).

Filosofie is in Plato's ideeënleer noch voor het kind, noch voor de vrouw en de slaaf, bestemd. Lipman geeft aan dat in dit paradigma kinderen niet belangrijk zijn omwille van zichzelf maar omwille van hun toekomstige rol die ze dienen te vervullen. De zogenaamde stichters van de polis, die de risico's van groei en ontwikkeling kennen, zouden dan ook vanuit de beste bedoelingen –of althans wat zij als het beste beschouwen- hebben gehandeld. Volgens Lipman houdt dit beste echter niets anders in dan het beste voor henzelf: waar ze zelf niet toe in staat waren, maar waarvan ze hoopten dat het hun nageslacht wel lukt. Het kind moest daarmee voornamelijk ingeleid worden in de kennisleer en afgeschermd worden van de dialectiek (Lipman, 1988). Enkel en alleen kennis van de filosofie zou in deze gedachtegang de verhoopte utopie kunnen waarmaken, aldus Lipmans interpretatie van Plato. Opvoeding en onderwijs dienen dan ook in dienst te staan van de filosofie en de uitbouw van de Ideale Staat. Kinderen moeten met andere woorden volgens Plato gevormd worden tot wat de ouden van hen verwachtten. Het is aan deze politieke formatie dat de westerse opvoeding volgens Lipman (1988) zijn traditie heeft ontleend en een sceptische blik heeft ontwikkeld ten opzichte van de gewoonte om over het eigen denken na te denken of te reflecteren. Martens stelt dat het kind daarmee als het ware wordt geleerd “ons net als ‘de golf’ gewoon voort [te laten] drijven, door de sleur, de dagelijkse beslommeringen of door goed gefundeerde leerplannen” (Martens, 1999, p.12). Doorheen de opvoeding worden kinderen op weg naar volwassenheid afgeleerd om kindervragen (lees filosofische vragen) te stellen. Het zijn vragen die niet als zinvol worden erkend en bijgevolg ook niet meer door volwassenen worden waargenomen. Omgekeerd zou ook de volwassene geleerd worden niet langer de dingen in vraag te stellen maar te accepteren. Dat is volgens Lipman hét model dat de volwassene aan de jongere aanbiedt. Het kind en dus ook de filosofie worden daarmee vergeten in de opvoeding ten gunste van de volwassenheid en de toekomst. “Het klinkt misschien grof, maar ik ga er van uit dat in het systeem van onderwijs en opvoeding de wereld van het kind wordt opgelegd en dat de wereld van de volwassene als voorbeeld wordt gebruikt. Anders gezegd, aan de wereld van het kind wordt vorm gegeven, zodat deze wereld herkenbaar, manipuleerbaar en beheersbaar wordt voor de volwassenen” (De Vos, 2005). Het kind en dus ook de filosofie worden daarmee vergeten dimensies in het onderwijs ten gunste van het bereiken van de volwassenheid. Lipman beschouwt Plato's redenering daarmee als een fundamentele vergissing die hij toeschrijft aan historische gebeurtenissen. “Nevertheless, it must be concluded that, insofar as that

prohibition has rested on an appeal to Plato, it has rested on a mistake” (Lipman, 1988, p.15).

Terwijl Plato zich resoluut tegen filosofie voor kinderen kante omdat het de Staat kon vernietigen, vormt de kinderlijke filosofie voor Lipman echter de basis van een democratische samenleving. “If children are not given the opportunity to weigh and discuss both ends and means, and their interrelationship, they are likely to become cynical about everything except their own well-being, and adults will not be slow to condemn them as ‘mindless little relativists’” (Lipman, 1988, p.14). Voor Lipman heeft filosofie in de eerste plaats betrekking op het verwonderd zijn, het vragen stellen, onderzoek doen, redeneren en kritisch denken: vaardigheden en attitudes die juist kenmerkend zouden zijn voor het kind. En ook al betreft de filosofie een traditie die zich door complexiteit en ingewikkeldheid kenmerkt, “children can encounter in it issues that touch them as deeply as they touch adults, ‘questions about the nature of truth, of friendship, of fairness, and of rightness’” (Lipman in Reed & Johnson, 1999, p.143). Ook Martens wijst erop in het denken van het kind de basis te zien voor een democratie die aanstuurt op autonomie en zich wenst te verzetten tegen muurvaste manieren van denken. Kinderen zouden vanwege een natuurlijke verwondering voor de wereld vragen stellen die niet evident zijn maar daarmee de mogelijkheid bezitten andere vragen te stellen. Murreis (2000a) geeft aan dat kinderen juist omwille van het feit dat ze nog niet, of nog niet in die mate in hun denken bepaald zijn in staat zijn om vragen te stellen die het mogelijk maken de dingen rondom ons vanuit een ander perspectief te bekijken. Critici maken volgens Murreis dan ook de fout om dergelijke kinderlijke zienswijzen als niet filosofisch te beschouwen. Ook Martens klaagt erover dat volwassenen er al te zeer vanuit gaan, dat aangezien kinderlijke antwoorden geen onmiddellijke oplossingen bieden, ze niet zinvol zijn en bijgevolg ook niet filosofisch. Volgens Matthews gaat het om een natuurlijke vorm van denken die volwassenen zijn kwijtgespeeld maar waarvan volwassenen nog zouden kunnen leren (Lipman, 1980; Murreis, 2000; van der Leeuw, 1991).

Het voornaamste doel van FmK is dan ook kinderen te laten *denken voor zichzelf samen met anderen* zonder daarin door anderen te worden bepaald (Lipman, 1980; Splitter & Sharp, 1995; Fisher, 1998; Sasseville, 1999; Kennedy, 1999b). Lipmans interventie om het filosoferen als kinderlijke activiteit te erkennen zou daarmee radicaal vernieuwend zijn: “Même pas Dewey, de loin le plus perspicace de tous les philosophes de l’éducation, ne s’est présenté pour défendre la philosophie

[...]” (Lipman, 1985, p.21-22, in Daniel, 1992, p.157). Het gaat om een oproep de kinderlijke verwondering voor de wereld en de authentieke behoefte om betekenis te geven aan de wereld niet langer als zinloos te beschouwen maar als de basis voor een democratische maatschappij die bevolkt wordt met kritisch en creatief denkende burgers. Dat wil echter niet zeggen dat de kinderlijke verwondering moet beschouwd worden als geschikt om de zogenaamde grote metafysische vragen te stellen als : ‘Wat is de zin van het leven?’ of ‘Bestaat God?’,... . Evenmin dient ze zich aan als middel dat inzicht verschaft in de historische ontwikkelingen of maatschappelijke fenomenen. Volgens Boele (2000) is FmK er niet op uit zaken te bespreken als hoe de democratie georganiseerd zou moeten worden of hoe een eerlijke verdeling van macht en middelen eruit zou moeten zien. Hoewel deze zaken aan bod kunnen komen, gaat het erom dat ze enkel zullen worden besproken vanuit het perspectief van de kinderen/de jongeren zelf. In FmK ziet men vandaag vooral de mogelijkheid om vragen te stellen bij vanzelfsprekendheden. De vraag naar filosofie verschijnt daarmee als de vraag naar het ‘waarom’ van automatismen. Het gaat erom uitdrukking te geven aan een kritische ingesteldheid en onderzoekende houding ten aanzien van zaken die ons aanbelangen. Belangrijke filosofische thema’s zijn vervolgens: verliefdheid, natuur, tijd, de toekomst of de dood. Niet dat deze begrippen in abstracto dienen te worden onderzocht. Het punt waarop FmK zich onderscheidt, is veeleer dat het zich concentreert op hetgeen kinderen zelf als problematisch, zinvol of bediscussieerbaar achten (Splitter & Sharp, 1995; Reed & Johnson, 1999; Gehrett, 1999; Boele, 2000). Het gaat volgens Van Bodegraven & Kopmels (2005) concreet om vragen als: ‘Hoe ga je om met moeilijke dingen die je overkomen?’, ‘Hoe belangrijk zijn andere mensen voor je?’, ‘Wat is er na de dood?’, ‘Wat voor persoon wil je zijn als je oud bent?’, ‘Wat betekenen dieren voor je?’, ‘Wie zijn je helden en waarom?’, ‘Hoe ga je om met iets belangrijks dat verdwijnt uit je leven?’. De discussie verloopt met andere woorden steeds vanuit de ervaringen, de opvattingen en ideeën van de individuele deelnemers: het gaat steeds om ingrijpende gebeurtenissen die zin- of betekenisvragen oproepen (ibid.). Vragen waar volgens Bodegraven en Kopmels geen pasklare antwoorden voor bestaan maar die belangrijker zijn dan ooit: ook voor de volwassenen. We staan “immers zélf voor de opgave ‘betekenis’ in het leven te ontdekken en vorm te geven” (ibid.). Ook Boele die het heeft over filosofie in de praktijk, stelt dat we ons de dag van vandaag, voortdurend in situaties begeven die ons kunnen stimuleren, teleurstellen, vervelen, bevredigen of schaden. Het zijn die zaken die ons bekommeren die vervolgens gespreksonderwerp zijn en waar we samen met anderen vat op willen krijgen. Het

gaat hierbij uitdrukkelijk niet om het vinden van oplossingen voor problemen maar om het reflecteren op onoverkomelijkheden. Dergelijke vragen hebben dan niet in eerste instantie te maken met abstract redeneren maar met een ‘voelend denken’. Dat wil zeggen dat ook gevoelens en emoties mee het leven vorm en richting kunnen geven en bepalen. Juist deze dimensies zouden lange tijd in het onderwijs onbesproken zijn gebleven.

### **3.4. Filosofie als facilitator en stimulator**

FmK wordt voorgesteld als een middel om aan een natuurlijke behoefte van het kind uitdrukking en plaats te geven. In die zin spreekt Rondhuis (2005) van het uitdrukking geven aan een filosofisch talent of het omvormen van een talent in observeerbare competenties (ibid). Competenties die vervolgens moeten worden ontwikkeld (ibid.). In die zin gaat het voor Lipman uitdrukkelijk niet om de ideeën van de Progressieve Pedagogiek die uitgaan van zelf-ontdekkend leren en het vrije spel. “Children have a keen sense of what is going on, but they do not necessarily have a keen understanding of how things can be sequenced so that they will begin to build and grow on their own” (Lipman, 2003, p.14). Ook Giesecke, waar Martens (1999) verder naar verwijst om zijn betoog over FmK te ontwikkelen, is geen voorstander van de idee om de zogenaamde ‘burgerlijke kindertijd’ in te ruilen voor een romantische idylle ervan. Indien kinderen niet geholpen worden in het geven van betekenis aan hun ervaringen en hun verwondering, heeft onderwijs volgens Lipman geen zin (Lipman, 1980). De natuurlijke behoefte om te reflecteren gaat niet vanzelf en dient opgewekt te worden en gefaciliteerd. Zo heeft Murriss het over de facilitator als diegene die over de vaardigheden en de ervaring beschikt om filosofische vragen te helpen formuleren. In die zin is het volgens Murriss van belang dat de facilitator een filosofische achtergrond heeft: “in order to ask *substantive* questions, the facilitator must be familiar with the discipline of philosophy, its questions, its problems, its procedures. Whithout this background the facilitator would not know how, when and where to intervene in order to make the discussion philosophical” (Murriss, 2000b, p.41). De route die FmK uitstippelt, stelt daarmee een radicale breuk met het standaard onderwijsparadigma voor en concentreert zich op een reflectief filosofieparadigma dat gebaseerd is op kritisch onderzoek. “Reasoning is most cultivated in the context of philosophy” (Lipman, 1988, p.18). Kritisch onderzoek dat er in hoofdzaak uit bestaat kritische vragen te stellen. Het innemen van een kritische positie zelf gaat volgens Lipman immers vooraf aan de zelfbepaling. Dat wil zeggen dat wie ik ben, steeds deels de eigen

verantwoordelijkheid en keuze betreft. In het vormen van deze kritische positie heeft het onderwijs een cruciale taak die echter vernietigend kan zijn indien ze verkeerd aangepakt wordt. FmK bestaat er dan ook vooral uit te luisteren naar kinderen die hun gedachten onder woorden proberen te brengen (De Vos, 2005, para 3). De leerkracht zal dan ook afstand moeten doen van zijn/haar rol als kennisorgaan en zichzelf bevrijden van vooraf bedachte antwoorden. In die zin spreekt Lipman van een opgeven van een vermeende alwetendheid van de opvoeder en in plaats daarvan opvoeding te zien als een gezamenlijke zoektocht. Zo stelt hij: “The relationship between education and meaning should be considered inviolable. Wherever meaning accrues, there is education. This may happen in school, at home, in church, on the playground, or in any dimension of a child’s life. On the other hand, the relationship between school and education is a highly contingent one. Schools may or may not provide education. But those schools that consider education their mission and purpose are schools that dedicate themselves to helping children find meanings relevant to their lives” (Lipman, 1980, p.12-13). De leerkracht wordt hiermee als het ware geen betekenisgever maar mede-onderzoeker in de gemeenschap. Hij/zij helpt betekenis te geven en eigen gedachten onder woorden te brengen. De structuur van de les kan vervolgens niet langer verlopen volgens een traditioneel lesplan en heeft niet langer het karakter van een uiteenzetting. In plaats daarvan benadert de leerkracht het lesgebeuren in de vorm van een ‘community of inquiry’. Het is dan ook niet de leerkracht die structuur en betekenis geeft aan het onderzoeksproces, maar de onderzoeksgemeenschap. De rol van de leerkracht wordt getransformeerd in deze van facilitator. Dit betekent dat de leerkracht de dialoog volgt en zoveel mogelijk standpunten en opinies zal helpen expliciteren, verbaliseren en objectiveren. Vervolgens is het de bedoeling dat de standpunten beargumenteerd worden. Dit kan de leerkracht doen door Socratische vragen te stellen zoals bijvoorbeeld : ‘Hoe weet je dat dit waar is?’, ‘Wat bedoel je daarmee?’, ‘Kan je een tegenvoorbeeld geven?’, ‘Waarom begrijp ik het niet?’ of ‘Wat betekent het?’. Waar het steeds om gaat, is dat het de taak is van de leerkracht de leerlingen in de war te brengen door steeds nieuwe vragen te stellen. Aangezien de antwoorden niet vaststaan, is het mogelijk elk antwoord steeds met nieuwe vragen te counteren. In een gesprek met Wyffels geeft Brenifier dan ook aan in het woord ‘*Waarom*’ het absolute toverwoord te zien. Het gaat er voor Brenifier immers om dat alles wat men zegt steeds aanleiding geeft tot verder onderzoek (Wyffels, 2005). Dit betekent dat de leerkracht het vraaggedrag bij leerlingen moet prikkelen en hen moet leren vragen stellen. In die zin beklemtonen Splitter en Sharp dat “the reconstruction of

the classroom as a dialogical community of inquiry depends largely on the nature and quality of the questions raised by teachers and students” (Splitter & Sharp, 1995, p.48). De gestelde vragen dienen ofwel gericht te zijn op het verder exploreren van het probleem of dienen betrekking te hebben op de wijze waarop men het onderzoek aanpakt. Voorts gaat het er steeds om dat vragen niet zozeer aansturen op een oplossing, doch het onderzoek voortstuw(en) (ibid.). Het gaat erom dat elke vraag en elk antwoord de zoektocht in een verder stadium brengen. Dit alles eerder dan dat ze definitieve oplossingen zouden zijn die de zoektocht beëindigen (Lipman, e.a., 1980). Het gaat volgens Van Gils (2002) om de kunst van het vragen stellen. Hij stelt immers dat wie de kunst van het vragen stellen beheerst, ook weet de antwoorden op hun waarde te schatten. Met deze nadruk op kunst verwijst Van Gils vooral naar het feit dat vragen stellen niet louter een cognitieve aangelegenheid is maar tevens te maken heeft met intuïtie en aanvoelen. Het gaat om vragen die noch dwingen noch manipuleren maar helpen de eigen mening, het eigen gedacht te formuleren. Waar het vooral om zal gaan tijdens FmK is leren goede vragen te stellen. De boeken die verschijnen in verband met FmK bevatten dan ook vooral een arsenaal aan filosofische vragen. Aangezien de vraag afhankelijk is van het moment, is het niet mogelijk om vaste vragen te stellen, vandaar dit uitgebreide arsenaal waaruit vervolgens naargelang het onderwerp kan gekozen worden. Van Gils merkt op dat de vragen er zo moeten uitzien dat de leerling erin slaagt zijn eigen waarheid naar voor te brengen. “Het is gemakkelijker een leerling te laten antwoorden op een open vraag, dan hem ertoe te brengen zijn eigen benadering van de waarheid naar voor te brengen” (Van Gils, 2002, p.92). In die zin zal men mensen vooral “de ruimte [moeten geven] om dat deel te vertolken door hen de juiste vragen te stellen” (ibid.). Dat wil zeggen: vragen stellen waarop steeds verschillende antwoorden mogelijk zijn en die telkens weer nieuwe vragen uitlokken.

### **3.5. ‘Thinking in stories’**

Naast het stellen van de juiste vragen, ziet men ook in verhalen een ideaal medium om zowel de kritische als de creatieve component binnen het FmK te bespelen. Verhalen vormen immers een weerspiegeling van de wereld waarin kinderen leven en prikkelen hun fantasie. Aangezien het juist deze kant van het kind is die in het onderwijs zou vergeten worden, leken verhalen een ideaal middel. Het hoeft dan ook weinig verwondering te wekken dat vandaag allerlei boekjes verschijnen met interessante verhalen die bruikbaar zijn om met kinderen te filosoferen. Hoewel het kind van nature over een filosofische competentie zou beschikken, is de visie op de



leefwereld van het kind juist omwille van zijn/haar jonge leeftijd nog heel beperkt. Verhalen die uit het leven van kinderen gegrepen zijn, zouden dan ook als een uitbreiding van de eigen ervaringswereld moeten worden beschouwd. Deze uitbreiding geeft de kinderen de mogelijkheid om meerdere ervaringen onderling te vergelijken en op elkaar te betrekken. Uit verhalen zouden kinderen voornamelijk ontdekken wat zijzelf betekenisvol vinden (van Bodegraven & Kopmels, 2005). Ook het feit dat er steeds met meerdere personages in de verhalen wordt gewerkt, zou ertoe leiden dat de kinderen zich al naargelang de situatie met andere personages zouden kunnen identificeren. Verhalen worden dan ook opgevat als bronnen van inspiratie om de fantasie van kinderen te prikkelen. Lipman geeft aan dat het om totaal andere verhalen gaat dan diegene die traditioneel in het onderwijs worden gebruikt. Het gaat om een type verhalen dat “diffère complètement du matériel pédagogique traditionnel. En effet, ce n’est pas un recueil de textes, ni un cahier d’exercices; c’est un livre d’histoires d’enfants” (Daniel, 1992, p.26-27). Niet de tekst of het handboek vormt de aanleiding voor het onderzoek maar de fantasiewereld van de kinderen zelf. Dergelijke narratieve vorm van onderwijs zou volgens de voorstanders van FmK uitnodigen tot nadenken. Hiervoor kwamen volgens Lipman bestaande verhalen echter nauwelijks in aanmerking. Veelal bezaten ze wel de nodige verbeelding maar ontbrak de intellectuele uitdaging of vice versa. In het rapport ‘Association for Supervision and Curriculum Development’ (1995, p.259 in Gendron, 2003, p.78) schrijft Lipman “Mais il y a aussi ce dont le livre ne parle pas. A propos du rôle joué par les manuels dans l’essor (ou la stagnation) de la réflexion, les auteurs sont muets. Quelle en est la raison? Sans doute parce qu’ils estiment implicitement que le genre expositif et le genre narrative sont totalement différents et visent deux objectifs divergents. A des fins didactiques, on utilise la forme expositive; pour divertir, la narrative, celle des histoires. Qu’une histoire puisse tenir lieu de manuel est inconcevable”. Het gaat erom dat een verhaal zowel moet aanspreken als intellectueel uitdagend moet zijn, wil het tot denken aanzetten.

Uitgaande van deze veronderstelling schreef Lipman in 1970 zijn eerste boek: *Harry Stottlemeier’s Discovery* (lees hierin een afleiding van Aristotels Discovery). Dit boek, dat zo’n 90 bladzijden telt, verhaalt de denkavonturen van Harry en zijn vrienden. Deze denkavonturen zijn in dialoogvorm geschreven en vormen zodoende een model voor de wijze waarop het filosoferen dient te verlopen. Dat betekent in de eerste plaats dat de kinderen uitgenodigd worden deel te nemen aan de dialoog zoals

### *Gesprek als grenservaring*

deze in de verhalen wordt voorgesteld. Deze deelname zou de kinderen ertoe brengen de geplogendheden van de dialoog te interioriseren. Het gaat er uitdrukkelijk niet om filosofie van buiten te leren, maar vooral om filosofisch te leren spreken en denken. De filosofische handelingen zijn in de verhalen immers zo voorgesteld dat ze uitnodigen ze op dezelfde manier in de praktijk toe te passen. Met deze verhalen introduceert Lipman aldus de kinderen in de club van kritische denkers en nodigt hij hen uit deel te nemen aan wat hij het ‘hogere-orde’ denken heeft genoemd (metacognitief denken). Toen bleek dat ‘Harry’s Discovery’ veel succes kende en positieve resultaten opleverde wat het abstract redeneren betrof, heeft het Institute for the Advancement of Philosophy for Children het programma uitgebreid voor andere leeftijden. De verhalen van ‘Lisa’, ‘Suki’ en ‘Marc’ bouwen voort op ‘Harry’. ‘Elfie’, ‘Kio en Gus’, ‘Pixie’ en ‘Nous’ zijn verhalen voor jongere kinderen. Daarnaast maakt Lipman ook een lerarenhandleiding met discussieonderwerpen, vragen en opdrachten om de uiteenlopende thema’s op een zinvolle manier te onderzoeken. De reeks begint met ‘Elfie’ dat geschreven is voor kleuters en kinderen van de eerste graad (intussen is er ook the Doll Hospital van Ann M. Sharp, voor de jongste kleuters). Het hele programma van Lipman is opgevat als één enorme spiraal waarbij je voortdurend van ‘leefwereldervaring’ gaat naar ‘denken over denken’ en terug. Het doel van het gehele programma van Lipman is vooral het vermogen oefenen om begrippen en argumenten te analyseren en correct te gebruiken. Tevens gaat het ook om de bereidheid dit vermogen in het gesprek met elkaar toe te passen. In die zin dat de wijze waarop in de verhalen gedialogeerd wordt, overgenomen en toegepast kan worden op de eigen meningen en vooroordelen om deze zodoende te corrigeren (Martens, 1999). Het gaat er uitdrukkelijk om kinderen te leren filosofisch denken.

Van dit Amerikaanse materiaal zijn er vervolgens heel wat vertalingen gemaakt. Het Nederlandse materiaal bestaat grotendeels uit vertalingen door Berrie Heesen en Karel van der Leeuw van het ‘Centrum voor Kinderfilosofie’ van de Universiteit van Amsterdam. Naast vertalingen, zijn er ook heel wat bewerkingen gebeurd op het materiaal van Lipman. Velen menen tegenwoordig evenwel dat Lipman teveel nadruk heeft gelegd op het ‘onderricht’ in de formele logica waardoor de dialogen sterk fungeerden als modeldialogen (cfr. Freese, 1989; Tozzi, 2004; Anthone en Moens, 2003). Door het logisch denken te benadrukken, zouden zij de persoonlijke betrokkenheid in de weg staan. Mortier (2002) merkt in dit verband op dat Lipmans verhalen wemelen van de ‘verborgen’ filosofie. Niet dat het verzaaid is van

filosofisch vakjargon of namen van grote filosofen, maar de vraag die Pixie aan Miranda stelt “Do you think that, if my head falls asleep, I’ll think it’s yours? is duidelijk een verwijzing naar Decartes’ bekende uitspraak ‘cogito ergo sum’. De verhalen behandelen telkens klassieke deelgebieden van de filosofie zonder ze daarom te benoemen. De ‘sluikfilosofie’ zou dan ook duidelijk maken dat het programma niet de bedoeling had om ‘de grote filosofen’ als Hegel en Kant te introduceren maar wel de filosofische denkkaders te oefenen. “Lipman assumed that it was possible to take the typical problems of philosophy, divest them of their forbidding terminology and embed them in a story where they could be discovered by attentive readers” (Reed, 1999, p.4). Opgemerkt wordt dan ook dat Lipmans filosofische verhalen teveel in een taal zijn geschreven die voor het kind is bedacht maar niet door het kind. In het voorwoord van *Van boeken ga je denken* van Anthone en Moors (2002) heeft ook Mortier het over ‘Nous’ die “de duffe lucht van de academie van de rede uitademt” (Mortier, 2002, p.9). “Il est plutôt d’encourager les enfants à penser philosophiquement, c’est à dire à penser de façon rigoureuse, avec impartialité, objectivité et dans le respect des raisons avancées par les pairs, tout comme le font les philosophes, mais avec un langage et des centres d’intérêt qui conviennent aux enfants”(Sasseville, 1999, p.3). In tegenstelling tot het Amerikaanse materiaal van Lipman dat expliciet pleit voor het inoefenen van een vooropgestelde filosofie wordt vandaag dan ook het opwekken van het denken en het fantaseren zelf centraal gesteld. “Het gaat meer om het aanreiken en stimuleren van een denkcultuur dan om het organiseren van denkgymnastiek” (Martens, 1999, p.88). De verhalen die tegenwoordig verschijnen, zijn minder gericht op het logisch denken. Volgens Dobbelaer mogen we immers niet vergeten dat FmK vooral “de fantasie en de verbeeldingskracht (moet) stimuleren” (Dobbelaer, 1992, p.227). Veeleer wordt vandaag dan ook gekozen voor verhalen uit de jeugdliteratuur, mythen of creatieve activiteiten als aanleiding voor een filosofisch gesprek. Zo houdt ook Mortier een pleidooi om Lipmans ‘didactische gewrochten’ te vervangen door literatuur. Hoewel Mortier aangeeft dat de literatuur de filosofie niet kan vervangen wat wijsgerige reflectie betreft, kan ze toch een belangrijke rol spelen. “Als het waar is dat filosofie, voor het kritisch onderzoek kan aanvangen, eerst de blik moet ‘ontnormaliseren’ en mensen met verwondering moet slaan, zelf over het meest alledaagse, kan literatuur met haar poëtische en ketterse inslag, haar daarin niet alleen assisteren, maar dikwijls ook vervangen. En aangezien net die ketterse opvoeding van de blik, dit aanleren van een zin voor het ongewone onder het

### *Gesprek als grenservaring*

gewone, het beginpunt vormt voor het FmK [...] lenen literaire fragmenten zich vaak beter tot die taken dan didactische gewrochten” (ibid.).

In dezelfde lijn zien we dat het Nederlandse en ook het Britse materiaal zich in tegenstelling tot het Amerikaanse beperken tot kortere verhalen die meestal handelen over één centraal thema. Murriss heeft zich bijvoorbeeld in *Teaching philosophy with Picture Books* (1992) gebaseerd op bestaande kinderliteratuur. Ook het boek van Anthonie & Moors is een bundeling van bestaande jeugdliteratuur.

Meer dan Lipmans modelverhalen, lijkt men vandaag dan ook geïnspireerd door Matthews’ verbazingwekkende verhalen. In tegenstelling tot Lipman had Matthews niet de ambitie een programma of theorie voor te schrijven. “Emphasizing the techniques puts things the wrong way around” (Matthew, 1984, 2). In geen van zijn boeken expliciteert Matthews dan ook een gespreksmethode. Hij deelt echter Lipmans fascinatie voor teksten, zij het vanuit een ander denkkader. Volgens Matthews bieden vooral kinderverhalen een rijkdom aan filosofische kwesties in die zin dat ze een waaier aan epistemologische en metafysische vragen suggereren gelijkaardig aan filosofische teksten. Volgens Matthews zijn heel wat kinderverhalen ‘philosophical whimsy’ (Matthews, 1993, 276). Hiermee verwijst hij onder andere naar *The bear that wasn’t* (1962) van Tashlin, *The wonderful wizard of Oz* (1960) van Baum en Milne’s *Winnie-the-Pooh* (1926). Volgens Matthews hebben filosofische verhalen vooral tot doel ‘waarom-vragen’ bij kinderen te wekken: “[...] poems and stories excite in young minds perplexities that can’t be assuaged merely by passing on information [...]. These perplexities demand to be worried over, and worked through, and discussed, and reasoned out, and linked up with each other, and with life” (Matthews, 1993, p.279). Deze kinderverhalen weerspiegelen volgens Matthews een *natuurlijke* manier van denken. Daarbij gaat het niet alleen om kinderen, hij geeft aan dat ook volwassenen kunnen geraakt worden door kinderverhalen. Volgens Matthews gaat het om verhalen die ons eraan herinneren dat onze onwetendheid ons aanmoedigt om op een andere manier over zaken na te denken. Het herkennen van filosofische kwesties in kinderverhalen biedt volgens Matthews een herwaardering voor kinderverhalen én voor kinderen – “indeed, for the child in each of us” (Matthews, 1993, p.279).

Matthews’ verhalen beogen daarmee niet zozeer een ‘middel’ te zijn maar een ‘trigger’. Matthews’ FmK bestaat erin de dialoog op gang te brengen door het begin van een verhaal te vertellen en het vervolgens door de kinderen te laten afronden. Hiermee beoogt Matthews ten eerste “to give them the idea that the conclusion we

reached, if any, depended heavily, if not exclusively, on them” (Matthews, 1984, p.26). Enkel als het verhaal geen enkele richting uitgaat, vindt Matthew het opportuun om te interpelleren. “I did this if I thought the discussion hadn’t been as searching as it should have been, or if we had overlooked some central point” (ibid.). Hieraan voegt hij onmiddellijk toe om daarbij zoveel mogelijk aan te knopen bij wat de kinderen zelf aanbrachten. Het gaat er om de kinderen het gevoel te geven dat wat ze zeggen, van belang is. Wat Matthews hoopt te doen is “to go into the record” (ibid.). Zijn tweede doel is de kinderen te laten ervaren dat problemen meerdere oplossingen kunnen hebben en het daarom zinvol is zelf oplossingen voor problemen te bedenken onafhankelijk van anderen. Het heeft dan ook weinig zin oplossingen met elkaar te vergelijken alsof er één juiste oplossing zou zijn, “at the back of the book” (Matthews, 1984, p.27). Integendeel, het gaat er om zelf oplossingen te bedenken, ieder voor zich en hiervoor verantwoordelijkheid op te nemen, zo stelt Matthews.

Alhoewel de meeste aanhangers van FmK naast het wekken van verwondering bij kinderen tevens de dialoog en het analytische denken willen stimuleren, zien we toch velen Matthews’ benadering verkiezen boven de zogenaamde duffe teksten van Lipman. Turgeon deelt de mening om ook andere literaire verhalen in het FmK programma op te nemen. Toch wijst ze erop dat het kiezen van literaire verhalen omwille van hun verbeeldings- en aantrekkingskracht onrecht kan doen aan het filosoferen zelf omdat ze niet noodzakelijk een filosofisch-didactisch gehalte impliceren. In dit verband stellen ook Splitter en Sharp dat “[p]hilosophical stories belong to a genre that can be called ‘story-as-text’. This genre strikes a balance between literature on the one hand and a structured or didactic text on the other. It invites the reader to take on, and grapple with, the ideas and puzzles that it contains. But unlike a standard novel, it has a clear didactic purpose: to help children internalise and master the tools of philosophical inquiry. The philosophical story-as-text seeks to find mystery and wonder in the everyday activities and experiences of its characters. It thus provides a cognitive/affective experience which stimulates fruitful philosophical discussion by giving children a sense of the contingent complexities of a tangled human life (Splitter & Sharp, 1995, p.101). Het kiezen van literaire verhalen behoeft dus een doordachte zoektocht waarbij kennis van de filosofische traditie vereist is (Turgeon, 1999). Het vinden, aanleren en publiceren van de meest geschikte filosofische verhalen of de beste vragen lijkt dan ook de opdracht waar FmK zich vandaag mee bezig houdt.

#### **4. De effectiviteit van Filosoferen met Kinderen? Van rationale denkvaardigheden naar persoonlijke indicatoren**

Reeds van bij de start van het programma wilde Lipman nagaan of zijn programma de verhoopte resultaten opleverde. Terwijl studies in de jaren tachtig vooral gericht waren op de ontwikkeling in (meta-)cognitieve- en leesvaardigheden (cfr. Lipman, 1970; Burnes, 1981; Shipman, 1983; Terry, 1988; Joyce, 1989, ea.)<sup>21</sup>, zien we dat er vandaag veel meer aandacht uitgaat naar sociale en communicatieve vaardigheden en vooral de ontwikkeling van de persoonlijkheid (cfr. Camhy & Iberer, 1988; Murrin, 1992; Gardner, 1999; Rondhuis, 2005). In de jaren '80 ligt de focus echter geheel op de informele logica. Met de New Jersey Test of Reasoning Skills<sup>22</sup> (informele logica) werden significante resultaten met het Philosophy for Children programma aangetoond. Voorts blijkt volgens Mortier (2005) uit de studies van Iorio, Weinstein en Martin uitgevoerd in 1984 en van Schleifer, Lebus en Sharon uitgevoerd in 1987 dat vorderingen op logische denkvaardigheden significante correlaties opleveren met redeneervaardigheden respectievelijk met morele vaardigheden. Daarnaast vermeldt Mortier (2005) het quasi-experimenteel onderzoek van Lim Tock Keng, uitgevoerd in het schooljaar 1992-93 dat een specifieke verbetering voor lezen en wiskunde aangeeft. Vanaf de jaren negentig komen deze testen echter meer en meer onder vuur te liggen. Teveel zouden ze gefocust zijn op een zeer beperkt aandeel formele redeneervaardigheden. Bovendien zouden volgens Rondhuis & Van der Leeuw (2000) deze resultaten voor de hand liggen. "Those familiar with philosophy will not be surprised about these external effects. Philosophy requires careful comprehensive reading and analysis, so an effect on reading skills and language abilities is to be expected. Philosophical dialogue can only take place when people try to understand each other, which is a form of disciplined social behaviour" (Rondhuis & van der Leeuw, 2000, p.25). Hetzelfde geldt voor de denkvaardigheden. Aangezien er heel strikt op deze vaardigheden wordt geoefend, is het niet verwonderlijk dat de test positieve resultaten oplevert. Volgens Santi (1993) zijn dergelijke evaluatiestudies daarom weinig interessant.

---

<sup>21</sup> Een overzicht van verschillende studies zie <http://www.dialogueworks.co.uk/dw/p4articlelist.htm>.

<sup>22</sup> De NYTRS ontworpen door Shipman in 1983 concentreert zich op redeneervaardigheden met specifieke focus op informele logica. Items als analogieën, relaties, ambiguïteit, symmetrie, transitiviteit,... komen erin aan bod.

Meer en meer klinkt de kritiek dat de kwaliteit van het FmK niet achteraf kan worden getest. Volgens Rondhuis en van der Leeuw (2000) kan het effect van filosoferen enkel geobserveerd worden tijdens de filosofische dialogen zelf omdat er anders teveel waardevol materiaal verloren gaat. “[T]he philosophical quality of dialogue can only be indicated and no measurement of progress is possible” (Rondhuis & van der Leeuw, 2000, p.27). Hiermee wou men vooral aantonen dat de kwaliteit van FmK en de legitimatie ervan veel verder moest gaan dan het aantonen van positieve scores op redeneerstesten. Deze studies deden immers onrecht aan andere zaken die eveneens FmK waardevol maken maar in deze studies onderbelicht bleven. Zo stelt Murriss: “The focus is predominantly on children’s abstract and logical thinking, and not on their metaphorical and imaginative way of making meaning” (Murriss, 1999, p.33). De studie van Yule en Glaser (1994) die een transcriptanalyse betreft van de filosofische dialogen, zal bijvoorbeeld wijzen op het veelvuldig voorkomen van verbeelding, verhalen en anekdotes in FmK. Een andere studie gaat na in welke mate de dynamiek in de onderzoeksgroep een effect heeft op niet-stereotiep gedrag en respect voor anderen (cfr. Schleifer & Poirier, 1995). Terwijl in de jaren tachtig nog vooral de nadruk lag op redeneervaardigheden gaat het vandaag veel meer om de mogelijkheid de eigenheid van het kind tot uitdrukking te brengen. Rondhuis en van der Leeuw (2000) stellen in dat verband vast dat een test die zich volledig concentreert op het formele redeneren zoals de New Jersey Test of Reasoning Skills van Shipman dan nog weinig zin heeft. “Consequently, an evaluation of performance and progress in philosophy cannot restrict itself to specific, describable cognitive skills or to the identification of specific outcomes. We will have to find the identifiable manifestation of doubts, uncertainties, ambiguities, and reflections on life experiences usually considered manifestations of wisdom” (Rondhuis & van der Leeuw, p.32). Rondhuis en van der Leeuw stellen zeven indicatoren op die zouden wijzen op een filosofische attitude. Het gaat om indicatoren die wijzen op momenten van twijfel of omgekeerd momenten die geen enkele twijfel toelaten; momenten van openheid en verwondering voor het ongekende en vreemde; momenten die een gewaarwording van de eigen positie kenbaar maken; momenten die wijzen op een experimenteel gedrag (proberend); anekdotes en tenslotte indicatoren die wijzen op de kwaliteit van het redeneren. De mate waarin kinderen meer of minder vragen stellen, verbazing wekken voor zaken die op een andere manier gebeuren, afstand nemen, relaties met het eigen leven leggen en dat op een consistente wijze, zal volgens Rondhuis en van der Leeuw wijzen op een meer of minder filosofische attitude of filosofisch talent (Rondhuis,

2005). Volgens deze auteurs zal een instrument dat een filosofische attitude wil meten dan ook met deze indicatoren rekening moeten houden. In dezelfde lijn zien we ook Milvain (1996) wijzen op het belang van het nemen van intellectuele risico's, het hebben van nieuwe en onafhankelijke ideeën, het reflectief denken, het verwijzen naar persoonlijke ervaringen en het spontaan participeren als indicatoren voor moreel redeneren. Een van de meest fundamentele zaken van FmK die wordt aangehaald, is dat het kinderen de kans geeft zich los te maken van verwachtingen van volwassenen en het de mogelijkheid verschaft kinderen te laten zeggen wat ze te zeggen hebben. In dat verband zien we Gardner onderzoeken hoe de filosofische onderzoeksgemeenschap bijdraagt aan de mogelijkheid andere perspectieven in te nemen. Ook zij gaat ervan uit dat "an increase in perspective-taking should result in a decrease in self-protective attitudes, and a decrease in reliance on external cues, an increase in principled thought, an increased tolerance for ambiguity, and an increase in self-esteem" (Gardner, 1997, p.88). Matthews verwijst in deze naar een uitspraak van één van zijn leerlingen : "When we do philosophy, the teacher has to listen to us too!"(Matthews, 1993, p.1). In die zin wil FmK vooral een middel zijn dat mogelijkheden biedt om het filosofisch talent bij het kind om te zetten tot een filosofische competentie om die vervolgens te doen groeien en te laten ontwikkelen.

## **5. Filofoeren met Kinderen: samengevat**

Met de introductie van FmK heeft Lipman vooral een aanzet gegeven om zelfstandig te leren onderzoeken, argumenteren en oordelen, met andere woorden om zelfstandig te leren kritisch denken. Met zijn programma heeft hij vooral een didactische methode trachten uit te werken om een veelheid aan elementen tegen elkaar af te wegen zodat iedereen tot een eigen keuze kon komen en deze keuze kon formuleren en beargumenteren. De toetsing aan het oordeel van anderen en de feedback van de groep waren daarbij steeds onontbeerlijk. Hoewel in de jaren zeventig en tachtig de nadruk sterk op een rationeel logisch denken kwam te liggen, zien we een tweede generatie FmK-vertegenwoordigers een andere weg gaan. In de huidige geschriften rond FmK wordt dan ook niet meer zozeer aandacht besteed aan het procedurele aspect van de dialoog of gaat het ook niet meer om de communicatie over een welomlijnd onderwerp. In de lijn van het Vlaamse onderwijsbeleid zien we dat FmK eveneens de kaart heeft getrokken van de constructieve dialoog en vooral de nadruk legt op vragen als 'wie ben ik?' of 'wat wil ik worden?'. Zo gaat het ook niet louter en alleen om rationele vaardigheden en attitudes maar heeft men het



*FmK: een alternatief onderwijs-experiment*

expliciet over condities voor het uitlokken en faciliteren van de ontwikkeling van filosofische vragen en competenties. De materialen die worden ontworpen richten zich dan ook voornamelijk op het stem geven aan de mogelijkheid zichzelf te besturen en te controleren en zich niet door anderen te laten besturen. Een fundamenteel aspect binnen dit zelfbestuur is dan ook de duiding van onze relatie tot de ander.

Aangezien Dewey een centrale plaats inneemt in de geschriften en het denken rond FmK, lijkt het zinvol om kort bij zijn filosofie stil te staan. In haar werk *La Philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey* (1992) geeft Marie France Daniel trouwens expliciet aan dat de gelijkenissen tussen beide figuren fundamenteel zijn. “[L]es rapports entre la philosophie de l'éducation de Matthew Lipman et celle de John Dewey paraissent, a priori, nombreux. De fait, nous croyons qu'ils sont non seulement nombreux, mais fondamentaux” (Daniel, 1992, p.53). Wij vermoeden dat een kennismaking met de filosofie van Dewey verhelderend kan zijn voor onze vraag naar de betekenis van onze recente behoefte aan en verlangen naar filosofische competenties. Aangezien echter niet alleen Dewey verschijnt als fundamentele inspiratiebron maar ook de Critical Thinking Movement zijn stempel op FmK heeft gedrukt, lijkt het ons zinvol om ook deze benadering in ogenschouw te nemen.

*Gesprek als grenservaring*

*FmK: een alternatief onderwijs-experiment*

## **Hoofdstuk 3**

### **John Dewey en de Critical Thinking Movement: inspirators van Filosoferen met Kinderen**

#### **1. John Dewey: een inspirerende kracht**

##### **1.1. John Dewey en de pragmatische opvoedingsfilosofie**

Op het gevaar af in herhaling te vallen, willen we benadrukken dat onze interesse voor de filosofie van Dewey niet te maken heeft met een zoektocht naar een antwoord op de vraag of Dewey's concept van participatieve democratie vruchtbaar kan zijn voor het oplossen van hedendaagse opvoedingsvraagstukken. Met onze verkenning van zijn filosofie zoeken wij zoals aangegeven in de inleiding geen oplossing voor de zin crisis waar opvoeding en onderwijs vandaag mee te maken zou hebben en of Dewey's opvoedingsfilosofie een mogelijk antwoord op deze vraag zou kunnen zijn. In die zin gaat het ons hier niet om een kritische analyse van Dewey's filosofie. Niet omdat dergelijke analyse niet interessant is, maar omdat wij met andere vragen zitten. Ons gaat het immers niet in eerste instantie om de zoektocht naar de zin van opvoeding maar om de verkenning waardoor wij vandaag aangetrokken worden door FmK en met FmK ook door Dewey. Aangezien het echter niet Dewey is die het vertrekpunt heeft gevormd van ons onderzoek maar FmK, zullen wij van de filosofie van Dewey vooral gebruik maken om de argumentaties binnen het project FmK nog meer tot hun recht te laten komen. Dat wij hiermee wellicht onrecht doen aan de filosofie van Dewey willen wij niet ontkennen. Maar zoals gezegd is het niet de bedoeling in de filosofie van Dewey een oplossing te zoeken voor de zin crisis waar wij voor zouden staan maar er een verdere articulatie van het gedachtegoed van FmK in te zien. Als we het hebben over Dewey als de inspirerende kracht achter het project FmK begrijpen wij daar dan ook niet onder dat we in de filosofie van Dewey de fundamenten waarop het project FmK gebouwd is, willen blootleggen. Veeleer dan in de filosofie van Dewey een eerste oorzaak van het project FmK te willen ontdekken, is het voor ons een verdere exploratie van wat vandaag onze belangstelling wekt. Ook hier gaat het dus niet om het zoeken naar een beste antwoord maar om het verder belichten van de

condities die het mogelijk maken dat bepaalde praktijken vandaag kunnen verschijnen en bepaalde posities kunnen worden ingenomen.

Het zoeken naar een eerste oorzaak is bovendien niet alleen, niet onze bekommernis, het zou tevens haaks staan op de filosofie van Dewey. In *Democracy and education* (1916/1980) heeft Dewey immers aan dat hij op de vraag ‘What should education be for society?’ geen eensluidend antwoord kan geven. Dit wel doen zou volgens Dewey impliceren dat we reeds noties hebben van wat de ideale samenleving is en hoe we via opvoeding en onderwijs dit doel kunnen waarmaken. Wat wenselijk voor de samenleving is, kan enkel aan de hand van de kenmerken van de concrete samenleving met de concrete individuen op het moment zelf worden bepaald. Dat wil zeggen dat wat wenselijk is, hier en nu wordt gemaakt. “The criteria of a desirable society are derived by Dewey from the features that are found wherever any social group exists and prospers” (Hook in Dewey, 1916/1980, p. xi). De criteria zullen steeds afhangen van de individuele interesses en behoeften die op hun beurt aan gemeenschappelijk overleg onderworpen zullen worden. Dewey wil hiermee aangeven dat er niets buiten het individu en zijn omgeving zelf is die het kennen en handelen fundeert. De fundering of misschien beter de rechtvaardiging van zijn opvoedingstheorie kan volgens Dewey enkel bij het individu en zijn interactie met de omgeving zelf gezocht worden en zal naargelang de context verschillend zijn. Het gaat om een voortdurende inwerking van de omgeving op het individu én tegelijkertijd van het individu door zijn reacties, op de omgeving. Het is volgens Dewey (1916/1980) in deze wederzijdse inwerking dat de mens zijn zin vandaan haalt en het leven continueert. Deze continuering zou volgens Dewey echter losstaan van een voor-gestructureerd pad dat leidt tot een einddoel. Dewey is immers niet geïnteresseerd in een eindproduct of de richting waarheen de ontwikkeling leidt (cfr. Van Crombrugge, 2000). De nadruk leggen op het eindproduct zou vooral de mogelijkheid op nieuwe ervaringen, nieuwe ondernemingen, nieuwe beproevingen, beletten. In plaats van in het eindpunt is hij veel meer geïnteresseerd in het proces, een proces waarvan het eindpunt open is. We zien dan ook dat Dewey het veeleer heeft over ‘groei’ dan over ontwikkeling (cfr. Berding, 1999; cfr. Van Crombrugge, 2000). Door het gebruik van dit biologisch begrip zou hij veel meer de continuïteit van de menselijke ontwikkeling dat geen einde en wetmatigheid in een bepaalde richting kent, kunnen aanduiden. Groei is voor Dewey, “the cumulative movement of action toward a later result” (Dewey, 1916, p.46). Het feit dat Dewey groei prefereert boven ontwikkeling geeft tevens de invloed aan van de

evolutietheoretische noties in zijn werk (cfr. Biesta, Miedema & Berding, 1997). Veeleer dan volgens een wetmatigheid verloopt groei voor Dewey immers op basis van een natuurlijke selectie. Hiermee verplaatst Dewey de levende natuur naar het domein van de wetenschappelijk te onderzoeken fenomenen (Logister, 2004). Dat wil zeggen dat bij Dewey de filosofie niet meer dient te zoeken naar absolute oorzaken en doelen maar rekening dient te houden met verandering en contingentie als kenmerken van de wereld waarin de mens leeft.

Deze opvattingen die sterk beïnvloed zijn door de evolutietheorieën vinden hun voedingsbodem in de Amerikaanse filosofie van het Pragmatisme. Het Pragmatisme is een filosofische stroming die zich voornamelijk in de Verenigde Staten heeft ontwikkeld en waaronder naast John Dewey, denkers als Charles Sanders Peirce, William James en George Herbert Mead tot de harde kern worden begrepen<sup>23</sup>. Dat het Pragmatisme in de V.S. is ontstaan, betekent echter niet dat het louter Noord Amerikaanse wortels heeft. Peirce bijvoorbeeld was in grote mate bekend met het werk van Kant en Mill, en Dewey was, zeker in het begin, groot voorstander van de filosofie van Hegel (Biesta, ea., 1997, p.314; Logister, 2004). Wat Dewey vooral van Hegel heeft overgenomen is de aandacht voor ervaringskennis (Logister, 2004). De term 'pragmatic' is trouwens een term die Peirce heeft overgenomen uit Kants Kritiek van de Zuivere Rede waar de term gebruikt wordt om het onderscheid aan te geven tussen enerzijds praktische wetten - die stoelen op empirische principes en die volgen uit motieven van geluk en welzijn- en anderzijds wetten die zuiver rationeel (en dus a priori) gekend kunnen zijn. De 'Pragmatisten' hebben zich echter weten te onderscheiden van hun filosofische voorhangers in die zin dat zij zich niet uitsluitend op de filosofische traditie hebben georiënteerd maar tevens op de methoden en de inzichten van de moderne natuurwetenschappen, aldus Biesta (Biesta ea., 1997). Naast de natuurwetenschappen zou tevens de doorvoering van de industrialisatie en de daarmee gepaard gaande technologisering het denken van de Amerikanen in grote mate hebben beïnvloed. Het pragmatisme wordt erdoor

---

<sup>23</sup> De evolutionaire oriëntatie van het 'pragmatisme' betekende echter niet dat er een overeenstemming bestond tussen de vernoemde denkers over de relatie tussen filosofie en wetenschap. Terwijl Peirce ervan uitgaat dat de wetenschap een bijdrage dient te leveren aan het zoeken naar de waarheid zal Dewey de wetenschap interpreteren als de mogelijkheid om intellectuele en praktische controle mogelijk te maken. Wetenschap biedt ons volgens Dewey instrumenten die het mogelijk maken verschijnselen te interpreteren om daaruit vervolgens gewenste situaties teweeg te brengen en niet-gewenste tegen te houden (Biesta, ea., 1997).

gekenmerkt de waarheid van een theorie of een wet alleen te aanvaarden als de bruikbaarheid ervan uit haar toepassing in de praktijk blijkt (Dewey, 1933). Peirce vat het pragmatisme dan ook op als een methode om, gebruikmakend van de logica, ervaringen en gebeurtenissen betekenis te geven en concepten op te helderen. Volgens hem wordt de betekenis van een concept het best blootgelegd als ze aan allerlei betekenisexperimenten worden onderworpen terwijl er vervolgens naar wordt gekeken wat de relatie is tussen de idee en de werkelijkheid.

Het is vooral Dewey geweest die zich vanuit deze specifieke achtergrond in opvoeding en onderwijs heeft verdiept en de grondlegger van de Pragmatische Pedagogiek kan worden genoemd (Biesta, ea., 1997; 2001). Het feit dat de mens leeft en dat het menselijk leven gekenmerkt wordt door voortdurende activiteit neemt Dewey als uitgangspunt van zijn denken. Wat verklaring behoeft, is niet het feit dat de mens handelt, maar waarom hij op een bepaalde manier handelt (Logister, 2004). Al handelend verhoudt de mens zich tot een voortdurend veranderende omgeving. Zo gaat het er voor Dewey niet zozeer om dat men de dingen weet maar dat men met de dingen die men weet iets kan doen en dat men pas door te doen, iets kan weten. Hiermee reageert Dewey (1916/1980; 1929/1960) op de van oorsprong Griekse opsplitsing tussen kennen en handelen. Dewey geeft aan dat deze onderscheiding vooral te maken had met een verlangen naar absolute zekerheid en het besef dat die zekerheid niet kon worden verkregen door te handelen. Het handelen bracht immers verandering teweeg wat men koppelde aan onzekerheid. Dit zou er vervolgens toe geleid hebben dat alleen datgene wat stabiel en onveranderlijk was als werkelijkheid kon worden beschouwd. De ware kennis werd daarmee toevertrouwd aan de waarneming en losgekoppeld van het handelen. Met de opkomst van de moderne natuurwetenschappen waarin duidelijk werd dat de waarneming misleidde, ontstond tevens de twijfel aan het kennen van de realiteit en daarmee samenhangend het kennen van het goede. Dit leidde vervolgens tot het wegvallen van de scheiding tussen het kennen en het handelen (Dewey, 1929/1960; cfr. Biesta & Miedema, 2001). Om echter zeker te zijn dat deze kennis die we door te handelen verworven hebben, geen indruk is maar op werkelijkheid berust zal kennis functioneel moeten zijn. Dat wil zeggen dat ze in staat zal moeten zijn om te werken, om te functioneren (Dewey, 1933). Deze verbinding van de werkelijkheid met functionaliteit, geeft aan dat de werkelijkheid niet een op zichzelf staand gegeven is maar een door het individu in interactie met zijn omgeving te maken product is. Want de mens maakt zijn omgeving, evenzeer als hij door de

werkelijkheid van zijn omgeving gemaakt wordt (ibid.). Hiermee wordt nogmaals de veranderlijkheid en de contextafhankelijkheid van de werkelijkheid aangegeven en het bestaan van een algemene waarheid ontkend. “Daarmee viel niet alleen de basis onder de vigerende (toeschouwers) kentheorie weg, maar werd ook de weg geopend om op een andere manier tegen waarden aan te kijken”, (Biesta & Miedema, 2001, p.135). Dewey verplaatst de waardeproblematiek expliciet naar het domein van het handelen. Het goede stond in deze opvatting niet meer boven de werkelijkheid maar maakte er intrinsiek deel van uit. Het succes waarmee men zich in de maatschappij kon integreren werd volgens Depaepe (1998) in de ogen van Dewey het nieuwe criterium voor wat als waardevol werd beschouwd. Wat concreet betekende dat men in eerste instantie een gevoel van zekerheid moest creëren, aangezien dit verondersteld werd als de basisvoorwaarde voor geluk en welzijn. Het handelen op zich bood zoals reeds aangehaald geen zekerheid of zoals Dewey het stelt “No mode of action can, [...], give anything approaching absolute certitude it provides insurance but no assurance” (Dewey, 1929/1960, para. 13). Het handelen zou ook nooit honderd procent zekerheid kunnen garanderen. Aan de hand van de verfijnde technieken van de natuurwetenschappen zou het echter wel mogelijk zijn om de kans dat iets al dan niet zou kunnen voorkomen behoorlijk accuraat in te schatten is. De onzekerheid die voortkomt uit het handelen kan dan ook niet anders begrepen worden dan als de stuwkracht die de zoektocht naar zekerheid en welzijn aandrijft. Een zoektocht die nooit kan eindigen aangezien het de motor voor het levensproces zelf is. Bewust van het feit dat men echter nooit volledige zekerheid kan verkrijgen, gaat het er voornamelijk om de werkelijkheid te interpreteren vanuit de vraag of deze ons vooruit kan helpen en een oplossing kan bieden voor onze problemen en behoeften.

## **1.2. Denken als de dialectische relatie tussen handelen en kennen**

Biesta wijst erop dat we Deweys nadruk op het handelen echter niet mogen beschouwen als het beginpunt en eindpunt van alle kennis. Voor Dewey gaat het steeds om een interactie tussen het kennen en het handelen aangezien ze ten principale met elkaar verbonden zijn (Biesta, e.a., 1997). Deze verbinding duidt Dewey aan met de term ervaring. Hiermee verwijst hij expliciet naar de kennis van de gevolgen die het individu door het handelen teweegbrengt. De reflectie op deze ervaring noemt Dewey vervolgens denken. Dat wil zeggen dat men op symbolisch niveau relaties legt tussen de handelingen en de gevolgen ervan waardoor het



denken als het ware één ketting wordt. Of om het in de woorden van Dewey te zeggen “The stream or flow becomes a train or chain” (Dewey, 1933, p.5). “Reflections involves not simply a sequence of ideas, but a con-sequence – a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessors” (Dewey, 1933, p.4). Concreet betekent dit dat men door het denken, de gevolgen die men door het handelen teweegbrengt, kan inschatten. Wat echter niet impliceert dat daarmee tevens succes gegarandeerd is. Omdat we volgens Dewey niet beschikken over iets dat nog meer zekerheid biedt dan het reflexief handelen, zullen al onze inspanningen er op gericht moeten zijn het reflexieve gehalte van ons handelen te doen toenemen. Deze cognitieve modus van de ervaring maakt het mogelijk het ervaringsproces enigszins te beïnvloeden, te sturen en onder controle te houden. In relatie tot het kennen betekent dit dat we door te handelen en de gevolgen daarvan te registreren, we informatie verkrijgen die we voor het verdere handelen kunnen gebruiken. De koppeling van het denken aan het handelen duidt Dewey aan met de term intelligent handelen. Dit zorgt er tevens voor dat we op ons eigen handelen en dat van anderen kunnen anticiperen. Het feit dat we echter nooit zeker zijn, stelt ons volgens Dewey (1933) voor de keuze om ofwel zonder nadenken te handelen, ‘blindly’ en ‘arbitrarily’ of te onderzoeken waarom de voorgestelde richting de goede richting zou zijn. Deze laatste keuze impliceert dat men op basis van vroegere ervaringen en bijkomende observatie goed verschillende paden zal onderzoeken. “The perplexed wayfarer must carefully scrutinize what is before him and he must cudgel his memory. He looks for evidence that will support belief in favor of either of the roads” (Dewey, 1933, p.14). Zolang er geen moeilijkheden te verwachten zijn lijkt de eerste keuze evident. Het is echter pas bij moeilijkheden of onzekerheden dat “we metaphorically climb a tree; we try to find some standpoint from which we may survey additional facts and, getting a more commanding view of the situation, decide how the facts stand related to one another” (ibid.). Welke richting uiteindelijk wordt verkozen zal volgens Dewey hoe dan ook afhangen van de aard van het probleem en de omstandigheden. Tevens zal de richting die uitgegaan wordt bepalend zijn voor de manier waarop het probleem wordt opgelost.

De invloed van Hegel op Dewey is hier duidelijk voelbaar. Het denken wordt immers veroorzaakt door een disharmonie en bestaat er dan ook uit alles in het werk te stellen om de harmonie te herstellen. Denken betekent bij Dewey dus niet het afleiden van gevolgtrekkingen uit voorgaande vooronderstellingen. Het zijn immers

### *Gesprek als grenservaring*

niet deze vooronderstellingen die de aanleiding zijn voor het denken maar de problemen waarvoor de mens komt te staan in de toepassing van de vooronderstellingen (Dewey 1933). Dit biologische proces heeft daarom nimmer een abstracte waarheid op het oog maar uitsluitend een werkhypothese die weliswaar nooit zekerheid biedt, maar die 'waargemaakt' kan worden door het experiment dat volgt op de hypothese die deze controleert. Slaagt de test dan is de hypothese daarmee in haar werkelijkheid bevestigd. Iedere voorstelling van zaken, iedere gedachte is slechts een hypothese en als zodanig een 'instrument' om onze ervaring effectief te verwerken en onze behoeften een mogelijkheid tot verwerkelijking te verschaffen. Het denken is er bij Dewey dus niet op gericht de wereld te verklaren, doch er vat op te krijgen zodat wij haar kunnen beïnvloeden naar de eis van onze menselijke behoeften en mogelijkheden. Het denken heeft ons volgens Dewey dan ook geëmancipeerd van het impulsieve handelen. Of in positieve termen: "thinking enables us to act in deliberate and intentional fashion to attain future objects or to come into command of what is now distant and lacking" (Dewey, 1933, p. 18). Door het denken zijn wij volgens Dewey dan ook in staat onszelf te besturen aangezien het ons in staat heeft gesteld de risico's waaraan het leven is blootgesteld te transformeren en zodoende ten dienste te stellen van het leven. Dewey haalt in dit verband de term creativiteit boven. Hiermee verwijst Dewey naar een citaat van John Stuart Mill : "To draw inferences has been said to be the great business of life [...]" (Dewey, 1933, p.21). Wat betekent dat leven er vooral uit bestaat zoveel mogelijk hypothesen voor te stellen en alternatieve oplossingen te suggereren. Om te leven of beter, om succesvol in het leven te zijn, is het nodig zoveel mogelijk zicht te krijgen op verschillende mogelijkheden en te zoeken naar het beste alternatief. Het beste alternatief is dan datgene dat de meeste slaagkansen biedt. Naast deze creatieve inbreng is het voorts ook belangrijk zoveel mogelijk zicht te hebben op de eigen behoeften en mogelijkheden. Tenslotte bestaat het denken erin al deze factoren op elkaar te betrekken om zodoende tot de beste oplossing te komen. Deze dubbele beweging is echter een proces dat steeds opnieuw moet worden berekend aangezien de situatie waarin het onderzoek uitgevoerd wordt, steeds verandert. Deze veranderende basis zorgt voor de continuering van het onderzoek. Het gaat er immers niet om de diversiteit op te heffen in een vooropgesteld einddoel maar om een steeds voorlopig evenwicht te zoeken tussen de eigen mogelijkheden en de aangeboden of gevonden alternatieven. De wil en de attitude om voortdurend open te staan voor suggesties en deze voortdurend af te wegen aan gemaakte keuzen om zodoende het keuzeproces steeds beter af te lijnen en te preciseren, vormt de basis

voor de continuering van het levensproces zelf. Risico's moeten niet onmiddellijk uit de wereld worden geholpen aangezien ze de voedingsbodem zijn voor vernieuwing, creativiteit en nieuwe aanpassingsvormen. Risico's, wat bij Dewey gepaard gaat met het handelen, worden dan ook niet meer zozeer gezien als de kans dat zich problemen voordoen maar als een kans in positieve zin aangezien het groei - in de zin van stijging van keuzemogelijkheden - mogelijk maakt. Door te handelen wordt het kennisproces immers aan de gang gezet. Ondernemen, ondervinden, afwegen en kiezen vormen de basisactiviteiten van het onderzoeksproces en de concretisering van de concepten handelen, ervaren, denken en kennen. Met de term onderzoek tracht Dewey vervolgens de onderlinge verbondenheid tussen deze concepten aan te geven.

Het onderzoek bestaat er vervolgens uit te leren van en oplossingen te zoeken voor de problemen die door het handelen zijn teweeggebracht. Vervolgens zal het denken zich concentreren op de oorzaak-gevolg hypothese. In deze fase is het van belang zoveel mogelijk rekening te houden met kennis uit vorige ervaringen. Op basis van al deze informatie wordt tot slot de richting aangegeven waarin een oplossing kan worden gezocht. Het denken voert hiermee de conceptuele operatie uit die volgt op het initiële handelen en die aan de kennisconstructie voorafgaat. Deze kennis als uitkomst van het onderzoek blijft echter steeds gekoppeld aan de concrete situatie waarin ze verworven werd. Dewey gebruikt dan ook geregeld de term bewering in plaats van kennis. Hiermee wil hij eens te meer het tijdelijke karakter van kennis benadrukken. Het onderzoek is er dus niet op gericht de wereld te verklaren, doch uitsluitend erop gericht haar te controleren en haar zodanig te beheren, zodat wij haar kunnen beïnvloeden naar de eis van onze behoeften en verlangens. De werkelijkheid wordt hiermee gelijkgesteld aan wat door de ervaring en het experiment kan worden gecontroleerd. Aangezien ervaring een continu proces is, is de werkelijkheid dat ook.

Het individu en zijn omgeving onderhouden met andere woorden een wederkerige relatie. Het individu 'doet' of handelt en brengt daardoor veranderingen in de omgeving teweeg. Vervolgens ondergaat hij de consequenties. Deze interactie is steeds een continu proces waarin steeds een actief element gevolgd wordt door een passieve. Het actieve staat dan voor het uitproberen en het passieve voor het ondergaan van de gevolgen ervan. Van zodra een ervaring geconsumeerd is zal de noodzaak ontstaan tot een andere ervaring.

### **1.3. Communicatie als basis voor het samen leven**

Het is er Dewey niet alleen om te doen de beschouwende kentheorie en de hiërarchische relatie tussen kennen en handelen te problematiseren. Hij maakt zich tevens zorgen om een andere problematiek met name de coördinatie van de individuele en de sociale factoren. In navolging van de democratiseringstendensen die de 19<sup>de</sup> eeuw kenmerken, problematiseert Dewey tevens de koppeling tussen het individu en de gemeenschap. Zijn vraag betreft voornamelijk hoe de coördinatie tussen beide factoren in het licht van bovengesteld denkkader kan worden begrepen? Het antwoord zoekt Dewey in het begrip communicatie. Kenmerkend voor het Pragmatisme is dat communicatie op het niveau van de activiteit begrepen dient te worden. Communicatie wordt hierbij niet opgevat als de overdracht van informatie maar betreft een wederzijdse interactie. (Biesta & Miedema, 1999). Het is aldus “a process of sharing experience till it becomes a common possession” (Dewey, 1916, p.12). Het handelen van elk van de deelnemers wordt derhalve gereguleerd door de gezamenlijke interactie waar de verschillende ervaringen gemeenschappelijk worden gemaakt. Het feit dat communicatie uitdrukkelijk verwijst naar een gemeenschappelijke creatie die in inter-actie tot stand komt, leidt ertoe dat we communicatie enkel kunnen begrijpen in termen van intersubjectiviteit (Biesta, 1995). Met de term intersubjectiviteit geeft Dewey aan het dynamische karakter van de communicatie te willen benadrukken en wil hij afstand doen van een subject-object verhouding. De gemeenschappelijke creatie die door communicatie tot stand wordt gebracht mag dan ook niet gelezen worden als een product maar als een voortdurend in beweging zijnd proces. Communicatie is dan ook eerder te omschrijven als een mogelijkheid om te anticiperen of een proces van onderlinge coördinatie van het individuele handelen op dat van anderen om tot slot tot een overeenkomst te komen. Een overeenkomst die steeds opnieuw in vraag kan gesteld worden. Een succesvolle coördinatie betekent vervolgens dat twee personen elkaar begrijpen en rekening houden met elkaars wensen en behoeften. De mate waarin de afstemming van het handelen op dat van anderen vlot verloopt, zal vervolgens bepalend zijn voor de totstandkoming en de leefbaarheid van de gemeenschap. Hieruit volgt dat een gemeenschap niet gebaseerd is op vaststaande regels en procedures maar het resultaat is van de interactie tussen het individu en zijn omgeving. Communicatie is een vorm van onderlinge afstemming van het handelen gericht op het realiseren van een gezamenlijk doel. “In die zin worden dingen, handelingen en gebeurtenissen in en door menselijke communicatie tot iets gemeenschappelijks *gemaakt*” (Biesta, 1995, p.27).

Deze opvatting van communicatie en gemeenschap heeft de basis gevormd voor Dewey's invulling van 'democratie', die dan ook in grote mate zal verschillen van de modale invulling ervan. Dewey's democratiebegrip concentreert zich dan ook niet op de formele besturings aspecten van de democratie, zoals representatie, verkiezingen en de installatie van democratische instituties maar eerder op meer sociale, economische en morele aspecten ervan (cfr. Dewey, 1888, Dewey, 1916; Biesta, 1997; Berding, 1999; Biesta, 2001). Dit betekent niet dat Dewey regeringsaspecten in een democratie afwijst, maar hij vindt niet dat ze de kern van een democratische 'ethos' mogen uitmaken. In 'The Ethics of Democracy' (1888) stelt hij bijgevolg dat democratie meer is dan 'the rule of the many'. En hij vervolgt "If this be so, it is no more adequately defined by any merely quantitative conception than a tree is defined by counting the number of cells which constitute it" (Dewey, 1988, p.5). In Dewey's opvatting is democratie dus niet zozeer een regeringsvorm maar een manier van samenleven waarbij elke stem belangrijk is. Democratie karakteriseert hij als een eenheid waarbij zowel recht aan het individu als aan de gemeenschap wordt gedaan. Concreet betekent dit volgens Berding (1999) dat Dewey een pleidooi voert voor de erkenning van wederzijdse belangen en vrije interactie tussen zoveel mogelijk individuen en groepen. Door het feit dat mensen aan gemeenschappelijke praktijken participeren, communiceren ze met elkaar en kunnen ze hun ervaringen delen. Op die manier worden verschillen tussen individuen op elkaar afgestemd en gecoördineerd. Hiermee introduceert Dewey democratie als het resultaat van de koppeling van communicatie aan ervaring. Tegelijk geldt dat communicatie en de mogelijkheid om ervaringen op te doen nauw samenhangen met de mogelijkheid te kunnen deelnemen aan de opbouw en de continuering van de samenleving. Hieruit kunnen we een onderlinge afhankelijkheid tussen participatie, ervaring en communicatie vaststellen. Voor Dewey heeft deze interdependentie tot gevolg dat het een dam opwerpt tegen processen van individualisering en marginalisering (Berding, 1999).

Het feit dat democratie enkel kan gelezen worden als een gezamenlijke ervaring die door communicatie tot stand komt, maakt voor Dewey dat we democratie niet als een na te streven ideaal kunnen beschouwen maar als een organisch gegeven dat diverse belangen coördineert. Het feit dat belangen naar gelang de context diversifiëren leidt er dan ook tevens toe dat een democratie nooit af kan zijn. Democratie als "the idea of community life itself...is not a fact and never will be" (Dewey, 1927, p.328 in Berding, 1999, p.167).

Dewey's afwijzing om de democratie als ideaal te representeren heeft sommigen waaronder bijvoorbeeld Röhrs of Eisner (cfr. Berding, 1999), ertoe geneigd Dewey onder de aanhangers van het Progressivisme te situeren. Alhoewel daar aanwijzingen voor zijn, ziet Dewey democratie echter niet als een natuurlijke verbondenheid zoals dat in het Progressivisme wordt verondersteld. Dewey stelt volgens Berding uitdrukkelijk "We are born organic beings associated with others, but we are not born members of a community" (Dewey in Berding, 1999, p.167). Het feit dat een democratische samenleving er niet vanzelf komt, maar een gemeenschappelijk construct is waar constant aan gewerkt moet worden in functie van het welzijn van elk lid van de gemeenschap, onderscheidt Deweys positie van de opvattingen van het Progressivisme. Communicatie fungeert in deze betekenis van democratie zowel als middel en als doel, in die zin dat het individuele betekenissen samenbrengt waardoor steeds iets nieuws ontstaat, namelijk gemeenschappelijke betekenis. Communicatie is dus een creatief proces waarin het handelen op elkaar wordt afgestemd in functie van het bereiken van een gemeenschappelijk doel (Biesta & Miedema, 1999). De mate waarin mensen erin slagen hun handelen op elkaar af te stemmen geeft aan in hoeverre er overeenstemming is over de betekenis van de situatie of elementen daarvan. Dat betekent dat in het geval mensen er niet of niet volledig in geslaagd zijn hun handelen op elkaar af te stemmen, die overeenstemming nog niet helemaal is bereikt. Hoe meer mogelijkheden tot uitwisseling met anderen, communicatie met anderen, contact met anderen, hoe dichter men bij een democratisch samenleven komt. Het gaat erom dat uitwisseling met anderen het eigen gezichtsveld doet verruimen waardoor men zijn keuzes beter kan afstemmen. Zolang niet alle wederzijdse belangen verenigt zijn is er echter (nog) geen sprake van een welvarende gemeenschap, "a democracy of wealth" (Dewey, 1888, p.227). De nadruk op welvaart duidt er nogmaals op dat democratie niet alleen een politiek orgaan is maar tevens een sociaal en economisch. In relatie tot wat we in vorig stuk gezegd hebben over waarden, kunnen we tevens de ethische dimensie als inherent aan een democratische samenleving toevoegen. Berding (1999) wijst erop dat het economische leven voor Dewey zelf inherent ethisch is.

#### **1.4. Deweys opvoedingstheorie: het kind als surplus**

De nadruk op continuïteit, groei en leren noopt Van Crombrugge ertoe Deweys opvoedingstheorie te situeren onder de leerpedagogiek (cfr. Van Crombrugge, 2000). Het feit dat Dewey elke bovenzinnelijke grootheid afwijst maakt het als het

ware onmogelijk opvoeding als louter ontwikkeling ('education as unfolding') (Dewey, 1916) te begrijpen. Hiermee doet Dewey afstand van de pedagogische traditie sinds Kant die opvoeding uitdrukkelijk als de weg naar volwassenheid beschouwt, waarbij onder volwassenheid dan wordt verstaan, het objectief criterium van mens-zijn waaraan iedereen zich dient te oriënteren (Van Crombrugge, 2000). Het feit dat Dewey afstand doet van een vaste oriënteringsbasis, hoeft echter niet te betekenen dat de mens uit zichzelf mens wordt. Uit het voorgaande is reeds duidelijk geworden dat de mens pas echt een persoon wordt in interactie met zijn omgeving. De coördinatie van deze interactie komt, zoals we in voorgaande deel reeds hebben aangegeven, niet vanzelf tot stand maar wordt geconstrueerd. Niet alle constructies zullen echter een gelijke pedagogische kwaliteit bezitten. Naast het aanbieden van een omgeving waarin interacties kunnen aangegaan worden en ervaringen mogelijk worden gemaakt, zal de opvoeding ook het onderzoek naar de pedagogische kwaliteit van de interacties moeten aangaan. De criteria waaraan deze kwaliteit kan worden afgemeten, zullen niet op voorhand vastliggen maar wederom door middel van communicatie en participatie bepaald worden. De nadruk op groei en continuïteit doet ons veronderstellen dat Dewey doelen in opvoeding zou weren. Dit is echter niet het geval. Waar het om gaat is dat de doelen niet van buiten af in het opvoedingsproces kunnen ingebracht worden maar er intrinsiek deel van uitmaken. Wat betekent dat doelen telkens worden bedacht op momenten dat vroegere ervaringen met nieuwe ervaringen conflicteren. Dat wil zeggen dat als blijkt dat de huidige ervaring niet langer toereikend is voor de problemen die zich aandienen, men nieuwe doelen zal moeten formuleren als oplossing voor deze problemen. Doelen worden dus bedacht in interactie met de omgeving en moeten bijdragen aan de verrijking van de levenservaring. Het leerproces dat zich tot in het oneindige ontwikkelt, zal dus continu gestuurd en bijgestuurd moeten worden. Dewey legt de klemtoon vooral op het leren en op de vaardigheden die het leren mogelijk maken.

Het feit dat de doelen niet van bovenaf bepaald worden maar in inter-actie met de omgeving tot stand komen, betekent eveneens dat Deweys persoonsvorming niet louter kan gezien worden als het resultaat van een natuurlijke ontwikkeling. Hiermee onderscheidt hij zich tevens van opvoedingstheorieën die gebaseerd zijn op de ideeën van Rousseau. "[I]t is absurd to suppose that these [native activities of the vocal apparatus...] have an independent growth" (Dewey, 1916/1980, p.120). Volgens Dewey was Rousseau juist "in holding that the structure and activities of the organs furnish the conditions of all teaching of the use of the organs; but

### *Gesprek als grenservaring*

profoundly wrong in intimating that they supply not only the conditions but also the ends of their development” (Dewey, 1916/1980, p.120-121). Dewey is ervan overtuigd dat oorspronkelijke mogelijkheden en capaciteiten enkel kunnen ontwikkelen als ze worden gebruikt. De richting waarin ze ontwikkelen staat wel niet op voorhand vast maar zal afhangen van de mate waarin ze bruikbaar zijn in onze samenleving. Ook hier voelen we de invloed van het Darwinisme. Wat goed of fout is, wordt weliswaar niet van bovenuit bepaald maar behoort volgens Dewey evenmin toe aan de oorspronkelijke natuur van de mens. Volgens Dewey kan men aan oorspronkelijke of eerste impulsen geen waarde toekennen gezien we, wat ons overkomt, steeds moeten relateren aan het functioneren. Iets krijgt pas waarde “according to the objects for which they are employed” (Dewey, 1916/1980, p.121). Cultuur en natuur zijn voor Dewey niet van elkaar te scheiden begrippen. Dewey situeert de menselijke bestaanswijze niet tegenover maar juist in de natuur (Biesta, 1992). Natuur en cultuur zijn in voortdurende interactie met elkaar. Door betekenis te koppelen aan functionaliteit, tracht Dewey tegemoet te komen aan Rousseau’s kritiek op de gecorrumpeerde mens. Volgens Dewey loopt het immers vooral fout met de menselijke ontwikkeling als men die wil sturen in functie van een bepaald ideaal of in functie van de waarheid. Of iets functioneert of niet kan daarentegen nooit objectief zijn en op voorhand vastliggen aangezien het steeds afhangt van de omstandigheden waarin een activiteit plaatsvindt en de mogelijkheden van het individu om op die omstandigheden te anticiperen. De nadruk op functionaliteit en effectiviteit zou volgens Dewey dan ook in plaats van het natuurlijke ontwikkelingsproces te blokkeren, deze eerder activeren aangezien ze een stimulans vormen om gebruik te maken van de oplossingen, wat opnieuw zal leiden tot nieuwe ervaringen, nieuwe problemen, nieuwe vragen en nieuwe oplossingen. Het gaat er dus om dat men zich beperkte doeleinden stelt, die vervolgens door middel van vast omschreven onderzoeken en analyses kunnen verwerkelijkt worden.

De opdracht van de school bestaat erin te leren leven. We zouden kunnen zeggen dat Dewey de school van een bewaarplaats tot een leef(leer)omgeving omvormt. De door Dewey opgerichte laboratoriumschoon is hier in elk geval niet vreemd aan.

Met Dewey wordt hiermee een accentverlegging doorgevoerd van het ‘wat’ naar het ‘hoe’ in opvoeding. Deze transformatie maakt tevens dat we Dewey’s theorie niet louter als een leertheorie kunnen opvatten maar tevens als een vormingstheorie. Het leerproces interpreteert Dewey immers als basisbeginsel om te kunnen leven. De mens vormen betekent dan ook de mens die vaardigheden en attitudes bij brengen



die het leren mogelijk maken en een omgeving aan te bieden waar deze vaardigheden en attitudes kunnen geoefend worden.

Doordat niet langer kennis belangrijk is maar het vooral gaat om het inbrengen van nieuwe mogelijkheden, vervalt de grens tussen het kind en de volwassene. Groei eindigt volgens Dewey immers niet bij de volwassenheid. Groei duurt een leven lang en eindigt pas met de dood. Voorts geeft Dewey aan dat kinderen zelf in belangrijke mate de ‘brandstof’ voor hun groei leveren. Groei is dan ook niet iets dat men overkomt maar dat men zelf dient aan te sturen. Aangezien kinderen uit zichzelf vol energie zitten, participeren ze van meet af aan. Dewey ziet in het kind dan ook niet zozeer een tekort maar een surplus (Berding, 1999). “[A] child does not learn much by being drawn out by others; it learns rather through the overflow of its own activities. The child learns, not because the mind is like a piece of blank paper, to which it is sometimes compared, nor like a waxed tablet on which the natural world makes impressions. [...]. Instead of being passive and waiting for things to impress them, children are usually so active, so overflowing with energy of all sorts, that much of the difficulty parents have with them is not to draw out their activities but rather keep some of them in” (Dewey, 1901, p.217 in Berding, 1999, p.56). Het kind bezit in die zin mogelijkheden die de volwassene is kwijtgespeeld. Voor Dewey is de kindertijd dan ook niet langer een ‘doorgangshuis’ naar de volwassenheid. Berding maakt echter de opmerking dat dit niet betekent dat voor Dewey kinderen niet moeten voorbereid worden op de toekomst. Deze voorbereiding kan echter het beste gebeuren door optimaal gebruik te maken van hun concrete en actuele mogelijkheden en ervaringen (Berding, 1999).

### **1.5. Goed onderwijs is ervaringsgericht**

Uit voorgaande kunnen we afleiden dat wat ‘goed’ onderwijs is, niet op basis van intellectuele en morele standaarden kan omschreven worden. Wat we wel kunnen zeggen is dat goed onderwijs voor Dewey onderwijs is dat gericht is op groei ofwel het omzetten van ervaring in betekenis (Dewey, 1916, p.47-50). Activiteiten die aan deze voorwaarden een bijdrage leveren, liggen bijgevolg aan de basis van Dewey’s onderwijsconcept. Centraal bij Dewey staat het belang van de onmiddellijke persoonlijke ervaring voor de ontwikkeling van het denken. Wanneer hetgeen te leren valt niet aansluit bij de ervaring van de leerling, zal de leerling deze kennis niet aanwenden in omstandigheden buiten de school. Veeleer dan de nadruk te leggen op het behalen van hoge cijfers, gaat het voor Dewey om het kunnen oplossen van ‘levensechte’ problemen. (1915/1990). Concreet betekent dit dat het onderwijs voor

### *Gesprek als grenservaring*

Dewey zoveel mogelijk ruimte zal moeten creëren waarin men levensechte ervaringen kan opdoen zodat “opportunities exist for reproducing situations of life, and for acquiring and applying information and ideas in the carrying forward of progressive experiences” (Dewey, 1916, p.169). Niet elke ervaring is voor Dewey echter betekenisvol of educatief. Een ervaring die geen kwalitatieve samenhang vertoont met voorafgaande ervaringen en daardoor geen leermoment of groei (in betekenis) tot gevolg heeft, noemt Dewey geen educatieve ervaring. Omdat een ervaring educatief zou zijn moet ze voldoen aan de principes van continuïteit, motivatie, inspanning en interactie. In deze context wijst Dewey op de ‘*occupations*’. Deze *occupations* hebben voor Dewey binnen het onderwijs een specifieke functie. “The occupation supplies the child with a genuine motive; it gives him experience at first hand; it brings him into contact with realities. It does all this, but in addition it is liberalized throughout by translation into its historic and social values and scientific equivalencies” (Dewey, 1899, p.14 in Berding, 1999, p.105). Het komt erop neer dat men door actief met de omgeving om te gaan, ziet hoe de omgeving functioneert en dus de omgeving leert kennen. Het is immers vanuit het actief omgaan met de omgeving dat men ervaringen opdoet en tot intelligent handelen kan komen. Het reflexief denken dat het handelen tot intelligent handelen maakt, is bijgevolg middel en doel van het onderwijs. Aangezien we over niets anders beschikken dat ons meer resultaten oplevert dan het reflexieve denken zal het onderwijs zich voornamelijk daarop moeten focussen, wil het goed onderwijs zijn. Het trainen van het reflexief denken betekent concreet dat kinderen zich probleemoplossingstrategieën eigen zullen moeten maken. Dit betekent voor Dewey dat kinderen hun vermogens tot reflectie aan de hand van concrete praktijken tot ontwikkeling zullen moeten brengen. In het onderwijs moeten daarom situaties gecreëerd worden die het kind prikkelen en uitdagen om zelf tot onderzoek over te gaan. Het is dan ook vooral de taak van de leerkracht, omgevingen te creëren die boeiend zijn voor de leerlingen en die hen uitdagen te participeren aan onderzoek. Dewey reageert hiermee expliciet op de gebruikelijke manier waarop in het onderwijs (denk)vaardigheden worden aangeleerd. Het zwaartepunt van denkvaardigheden ligt bij Dewey niet op het kennen van de denkstrategieën op zich maar op de ontstane behoefte die het denken oproept en noodzakelijk maakt. Dewey zet zich op deze manier af tegen de ineffectieve manier waarop denkvaardigheden in het onderwijs aangebracht worden. De bijdrage die het onderwijs dient te leveren ligt vooral op het vlak van ‘instrumentering’ dit wil zeggen de leerlingen zoveel mogelijk laten participeren aan uiteenlopende activiteiten en onderzoeksmethoden

laten gebruiken die hen in staat stellen op een steeds intelligentere manier effectieve en efficiënte oplossingen te bedenken (Berding, 1999). Wat wil zeggen dat men door te oefenen in het denken en tevens aan de hand van participatie en communicatie, vaardigheden die enerzijds de middelen aanreiken om de denkkraft te versterken en anderzijds de mogelijkheid bieden ervaringen op elkaar af te stemmen, men tot een gemeenschappelijke oplossing kan komen die efficiënt is. Het gaat er dus om dat men in het onderwijs leert op een sociaal efficiënte en effectieve wijze om te gaan met diverse oplossingsmogelijkheden. Dat wil zeggen leren verschillende zaken aan elkaar af te wegen om tot een besluit, een oordeel te komen waar men voldoende zekerheid over heeft om vervolgens zijn verantwoordelijkheid ervoor op te nemen. Naast het trainen van vaardigheden gaat het in het onderwijs in grote mate om het aanleren van attitudes die fundamenteel zijn om een democratische samenleving in stand te houden. Een school is volgens Dewey een gemeenschap van onderzoekers waarin de nadruk ligt op het zoeken naar gezamenlijke doelen en het uitvoeren van gezamenlijke projecten. Het samenwerkend leren is voorts een van de doelstellingen van het onderwijs.

### **1.6. Het curriculum: een open boek**

Voor Dewey is leerstof en vakken niet zo interessant. Het almaar uitdijnen van het aantal vakken en de inhoud daarvan toont volgens Dewey duidelijk aan dat er geen absolute kennis bestaat. Dewey is zoals reeds is gebleken veel meer geïnteresseerd in het proces, in de vloeibaarheid, de diversiteit en het permanent verloop ervan. Het curriculum kan volgens Dewey dan ook niet anders dan binnen deze procesbenadering opgevat worden en omschreven worden als een 'open' boek. Aangezien het onmogelijk is te garanderen dat deze leerstof beter zou zijn dan andere, kunnen we leerstof niet in een curriculum opsluiten. Wat volgens Dewey wel met zekerheid kan gesteld worden en dus deel van het curriculum kan uitmaken, is dat het kind (maar dit geldt ook voor de volwassene) enkel kan groeien en tot betekenis kan komen mits de tussenkomst van anderen. Het gaat er Dewey dan ook niet om hoe inhouden op elkaar te betrekken maar vooral hoe het leven en de ervaringen van het kind kunnen worden gerelateerd aan de potentiële leerstof. In die zin verwijst Berding naar het feit dat Dewey's curriculum ook wel kan begrepen worden als een landkaart of een plattegrond. Waarbij de kaart "serves as a guide to future experience; it gives direction; it facilitates control; it economizes effort, preventing useless wandering, and pointing out the path which lead most quickly and most certainly to a desired result" (Dewey, 1902, p.284 in Berding, 1999,

P.115). Dit impliceert dat Deweys curriculum niet kan worden opgevat als leidraad in functie van het overdragen van kennis. Het curriculum fungeert volgens Dewey eerder als een instrument dat het opdoen van ervaringen moet mogelijk maken. Hij reageert dan ook tegen een curriculum opgevat als een proces van innemen en reproduceren. (Dewey, 1915/1990). In plaats daarvan moet het curriculum uitgaan van de dagdagelijkse ervaringen en deze af stemmen op die van anderen en in dienst te stellen van het gemeenschappelijke belang. Participeren aan uiteenlopende culturele processen is hierin van fundamenteel belang. Dewey ziet hierbij geen hogere autoriteit waarop deze processen zouden moeten –of kunnen- worden gegrondvest. Het gaat Dewey om de maximale benutting van de mogelijkheden die de ervaring biedt en dit is enkel mogelijk indien de richting waarin de betekenis moet gezocht worden open is. Het concept democratische school heeft bij Dewey zowel betrekking op de leerling als op de leerkracht. Een open geest, eerlijkheid, authenticiteit en verantwoordelijkheid zijn dan ook de basiswoorden die een curriculum moet bevatten.

## **2. The Critical Thinking Movement: Kritisch denken, autonomie en respect voor anderen**

### **2.1. Inleiding**

Alhoewel we hebben aangegeven dat het verschil tussen het denken van Dewey en Lipman op het eerste zicht miniem lijkt, vinden we het toch wenselijk nader onderzoek te plegen naar de betekenis van het kritisch denken zoals het opgevat wordt door Lipman. Terwijl Dewey het heeft over probleemoplossend denken, gaat het bij Lipman over kritisch denken. Niettegenstaande beide termen in de literatuur aan elkaar worden gelinkt, constateren we toch een differentie. De zes componenten die Dewey onderscheidt in het probleemoplossend denken volstaan niet om kritisch denken zoals het door Lipman wordt begrepen aan elkaar gelijk te stellen. Het kritisch denken is immers uit veel meer componenten opgebouwd en impliceert bovendien het probleemoplossend denken (D'Angelo, 1971). Aangezien de centrale doelstelling van FmK het stimuleren en ondersteunen van kritisch en creatief denken bij kinderen betreft, lijkt het ons zinvol om meer zicht te krijgen op de invulling van deze concepten. Terwijl Dewey ons vooral inzicht gegeven heeft in de relatie autonomie en gemeenschap hopen we aan de hand van de Critical Thinking

Movement vervolgens meer zicht te krijgen op het verband tussen deze relatie en het kritisch denken.

De voorlopers en autoriteiten in dit debat zijn de leden van de zogenaamde Critical Thinking Movement die in de jaren zestig met Robert Ennis zijn oorsprong vindt. In deze beweging komen zowel definiëringen als verdere bevragingen van het concept ‘kritisch denken’ aan de orde. De beweging zelf is ontstaan uit de ‘Informal Logic Movement’ (ILM). De informele logica kan als het ware begrepen worden als de praktische toepassing van de formele logica waardoor ze minder gericht is op het technische aspect van de logica. “To this extent, the roots of informal logic are found in the work of authors who replaced the artificial examples of good and bad argument that characterized earlier logic texts with actual instances of reasoning, argument and debate taken from newspapers, the mass media, advertisements and political campaigns” (Groarke, 2003, hfst, 1, para 3). In die zin neigt de informele logica eerder naar de ‘common sense’, en kan ze aansluiting vinden bij Dewey’s gedachtengoed. Deze aanvulling zorgt er tevens voor dat het denken beter bij het natuurlijke taalgebruik kan aansluiten en bijgevolg sneller en eenvoudiger kan worden opgenomen en beheerst (Lipman, 2003). De verwijzing naar Dewey betekent echter niet dat het onze bedoeling is, op zoek te gaan naar de overeenkomsten tussen Dewey en de Critical Thinking Movement, of dat we tot doel hebben een overeenkomst tussen beide filosofieën te bewijzen. Integendeel eerder gaat het ons erom de verschillen tussen beide aan het licht te brengen. Op die manier veronderstellen we dat de Critical Thinking Movement ons een toegevoegde waarde zal bieden om het FmK project te begrijpen.

De vraag die we in dit deel aan de orde stellen is niet zozeer wat het kritisch denken ons oplevert en wat de onderzoeksresultaten zijn maar wat de argumentaties zijn die opgegeven worden en belangrijk worden in verband met kritisch denken in een democratische gemeenschap? Of anders gesteld, welke invulling van ‘kritisch denken’ maakt FmK en de Critical Thinking Movement vandaag aantrekkelijk?

## **2.2. Critical thinking: what’s a name?**

Voor de Critical Thinking Movement en meer specifiek voor Harvey Siegel, die toch als één van de prominente leden van deze beweging kan beschouwd worden, is het kritisch denken niet los te denken van rationaliteit. Hij beschouwt het kritisch denken als het ware als co-existentieel met rationaliteit en leest het als de

‘educational cognate’ ervan. Concreet betekent dit dat hij het kritisch denken als de praktische vertaling van het rationeel denken en handelen beschouwt. Iemand die kritisch denkt is voor hem iemand die is ‘appropriately moved by reasons’ zowel in zijn denken als in zijn handelen (Siegel, 1988; 1997; Bailin & Siegel, 2003). Het gaat erom dat men de cognitieve werking van het denken erkent en tevens bereid is te handelen naar deze overtuiging. In die zin wordt het kritisch denken gekoppeld aan het onderzoek naar relevante redenen, wat op haar beurt de verbondenheid met rationaliteit zou onderbouwen. Deze conceptualisering van kritisch denken omvat twee aan elkaar gelieerde maar van elkaar onderscheiden componenten: de *reason assessment* component en de *critical spirit* component (cfr. Bailin & Siegel, 2003). Terwijl de eerste component verwijst naar de vaardigheden en capaciteiten die het mogelijk maken redenen en argumenten op hun juistheid te beoordelen, verwijst de tweede naar de gewoonte en de houding om ook effectief op een dergelijke wijze te handelen. De eerste component behelst het vermogen van de kritische denker om aan de hand van een aantal criteria af te leiden of er voldoende evidentie is om een bepaald oordeel te vellen, en heeft een epistemologisch karakter. De tweede component betreft eerder een motivering, een geneigdheid om te denken en de vaardigheden toe te passen. In wat volgt is het de bedoeling de relatie tussen beide componenten te expliciteren.

### ***2.2.1. De ‘reason assessment component’: vaardigheden en capaciteiten***

Zoals reeds aangehaald, is voor Siegel het kritisch denken nauw verbonden met rationaliteit. Het gaat bij beide immers om het onderzoek naar vooronderstellingen en het evalueren van goede argumenten. Goede argumenten worden steeds getoetst aan de formele en informele wetten van de logica. Kritisch zijn, is dan ook niet anders dan het in staat zijn veralgemeningen te herkennen, ware van valse argumenten te onderscheiden, dubbelzinnige aspecten te analyseren, ongeldige beweringen op te sporen, vooronderstellingen te onderzoeken, redenen te analyseren, . . . . Denken als kritisch beschouwen, veronderstelt derhalve dat men aan de wetten van de logica voldoet. In de beginjaren dat de Critical Thinking Movement vorm kreeg werd er heel wat literatuur besteed aan taxonomieën die aangaven wanneer het denken de status ‘kritisch’ verdiende en dus een leidraad kon vormen voor het denken. Robert H. Ennis is hiervan een sprekend voorbeeld (cfr. Ennis, 1962; 1987). In het artikel ‘A concept of critical thinking’ (1962) omschrijft Ennis kritisch denken dan ook als “the correct assessing of statements”(p.83). Hij

onderscheidt tevens drie dimensies binnen het kritisch denken. Een eerste dimensie betreft een logische en verwijst naar de beoordeling van de betekenis die men toekent aan bepaalde relaties en gebeurtenissen. Een kritische dimensie omvat de kennis van criteria om uitspraken te beoordelen, maar welke nog niet in de logische dimensie zijn opgenomen. Het oordelen tenslotte bestaat eruit een uitspraak te doen aan de hand van voorgestelde criteria, over wat goed of niet goed is. Het kritisch denken formuleert hij vervolgens als “reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe to do” (Ennis, 1987, p.10). Om deze beoordeling zo accuraat mogelijk te laten verlopen heeft hij ook nog een twaalf-vaardigheden-lijst opgesteld. Volgens Ennis (1962) zou het goed hanteren van deze lijst ertoe leiden dat men zich niet door ‘common pitfalls’ zou kunnen laten verrassen. Tegelijk geven Lipman ea. (1980) aan dat het kritisch denken zich niet kan beperken tot de wetten van de logica. “While formal logic can help children become aware that they can think in an organized way, it does not really encourage the use of structured thinking, since it is so limited to application. There is need for a second type of logic that takes into account the wide variety of situations that call for deliberate thinking. This type of logic is often called the good reasons approach” (Lipman, e.a., 1980, p.138). Deze benadering leert het kind dat naast het formele redeneren, het tevens van belang is goede redenen te geven. Ook bij Paul (1990) zien we dat de criteria waaraan het kritisch denken zich legitimeert niet los staan van de context waarin ze gehanteerd worden. Het gaat erom dat men via het denken een oordeel kan vellen dat gerelateerd is aan standaarden en ‘aanvaardbare’ criteria.

De twijfel aan Ennis’ uitspraak dat kritisch denken “the correct assessing of statements” zou zijn, heeft de aanhangers van de Critical Thinking Movement in verschillende kampen geplaatst. Zo zijn er voorstanders van een generalistische benadering zoals Ennis en aanhangers van een specifieke benadering zoals onder andere McPeck. Alvorens echter op deze generaliseerbaarheidskwestie in te gaan lijkt het ons noodzakelijk de tweede component van het kritisch denken, ‘the critical spirit’, toe te lichten. Ennis’ taxonomieën kregen immers niet alleen de kritiek dat ze niet houdbaar waren omwille van de rigide evaluatie procedures die ze voorstonden. Ennis, zo geeft men aan, hanteert een “pure skills conception of critical thinking” waarin hij zich voornamelijk toespitst op het verwerven van vaardigheden. “No mention is made of the student’s actual utilization of the skills and abilities” (Siegel, 1988, p.6). Het label ‘kritisch denker’ kon niet enkel de intellectuele capaciteit en vaardigheid betreffen, maar moest tevens de geneigdheid om deze vaardigheden aan te wenden, bevatten.

### **2.2.2. De ‘critical spirit component’: de motivatie, de geneigdheid**

Het kritisch denken is niet louter het verwerven van vaardigheden, het verwacht de wil om deze vaardigheden op een onafgebroken wijze aan te wenden en tegelijk de bereidheid om de eigen vooronderstellingen aan onderzoek te onderwerpen. Paul (1982) maakt in dit verband een onderscheid tussen kritisch denken in de ‘weak sense’ en in de ‘strong sense’. Met de eerste vorm verwijst hij naar een denken dat geïnteresseerd is in het veilig stellen van de belangen en interesses van het individu of de groep waartoe men behoort. Deze vorm moet echter onderdoen voor de sterke component die het kritische denken op zo’n wijze heeft geïncorporeerd dat het een onderdeel van het leven is geworden. Deze vorm laat het vervolgens toe het eigen denken in vraag te stellen. Iemand kan dan ook alleen maar een kritische denker zijn als hij/zij gepassioneerd is door juistheid, accuraatheid en eerlijkheid. Dus iemand die om het in de woorden van Siegel te zeggen “is moved by reasons” (Siegel, 1988). Het gaat er dus niet alleen om te beschikken over vaardigheden om te kunnen oordelen, het gaat tevens om de gewoonte kritisch te zijn. Deze honger naar redenen en argumentaties, duidt Siegel aan met de term ‘critical spirit’. Dat men kan kritisch denken is dus niet voldoende, men moet ook werkelijk betrokken zijn. Dit betekent dat de ‘*reason assessment component*’ een noodzakelijke maar niet voldoende conditie van het kritisch denken betreft en dat deze component onlosmakelijk verbonden is met de ‘*critical spirit component*’. Heel concreet wil dat zeggen dat we niet alleen spreken over het hebben van deze vaardigheden maar vooral over de geneigdheid en de mogelijkheid ze aan te wenden. Om dit te verduidelijken verwijzen we naar Sheffler die aangeeft dat een democratie er niet zozeer van geniet dat men ‘weet’ hoe men moet denken, maar vooral dat men kritisch denkt. “our educational aim is, in fact, not merely how to go about voting, but to vote...we talk of giving pupils the ability to think critically, when we really want for them to acquire the habits and norms of critical thought” (Sheffler, 1960, p.98-99 in Siegel, 1997, p.66). Een louter technisch toepassen van vaardigheden zonder praktische relevantie en waarin elke vorm van betrokkenheid achterwege blijft, is hier niet op zijn plaats. Het is dezelfde denkwijze die we ook in FmK terugvinden. Fisher heeft heel duidelijk aan dat het niet alleen gaat om de vaardigheden maar om “a desire to reason, a willingness to challenge and a passion for truth” (Fisher, 1995, p.66). Om deze ‘*critical spirit component*’ leven in te blazen is het van cruciaal belang dat men deelneemt aan conversaties en in interactie kan treden met anderen. Pas door deze conversaties en interacties zal men immers oplossingen en problemen kunnen



opsporen die voor de ‘*critical thinker*’ voer tot nadenken opleveren (Burbules & Berk, 1999).

### **2.3. Kritisch denken: universeel of domeinspecifiek?**

De meest controversiële vraag binnen de Critical Thinking Movement is wellicht de vraag naar de generaliseerbaarheid van het kritisch denken. Deze vraag betreft de kwestie of we het kritisch denken als domeinoverschrijdend moeten begrijpen dan wel als domeinspecifiek. Dit wil zeggen dat men zich de vraag stelt of de criteria die men hanteert toepasbaar zijn over de grenzen van verschillende inhoudsterreinen heen, of gebonden zijn aan een specifiek domein. Ten aanzien van deze vraag worden drie standpunten ingenomen. De ‘specifistische’ visie ontkent de mogelijkheid van een algemene denkvaardigheid. Mogelijks zijn er algemeen toepasbare denkvaardigheden maar deze zullen volgens McPeck (1981) doorgaans vanzelfsprekend zijn en daardoor als kritische vaardigheid niet nuttig. Het ‘kritisch’ denken heeft dan ook steeds betrekking op een zeer specifieke inhoud en zal derhalve niet noodzakelijk toepasbaar zijn op een andere inhoud. McPeck is er van overtuigd dat “thinking is always thinking *about* something. To think about nothing is a conceptual impossibility” (McPeck, 1981, p.3). Critical thinking omschrijft hij dan ook als “the intelligent use of all available evidence for the solution of some problem” (ibid., p.12). Daartegenover treffen we de generalistische visie die ervan uitgaat dat er wel een aantal algemene vaardigheden zijn zoals onder andere het vragen stellen, analyseren of veralgemeningen maken. Deze vaardigheden zijn steeds dezelfde en worden in diverse redeneercontexten toegepast. Robert Ennis en Richard Paul zijn zo ongeveer de belangrijkste protagonisten van deze visie. Een derde weg vinden we bij Harvey Siegel. Voor Siegel, en dat lijkt ons tevens de best bij Lipman aansluitende redenering, zijn er zeker domeinspecifieke aspecten in het beoordelen van een bepaald onderwerp. Lipman geeft eveneens aan dat het denken contextgebonden is. Dit hoeft voor Siegel en Lipman echter niet te betekenen dat men deze domeinspecifieke aspecten mag overschatten en universeel toepasbare en objectieve principes maar moet negeren. Contextafhankelijke vaardigheden vrij laten opereren zonder de mogelijkheid tot kritiek of herziening, is voor Siegel evenmin opportuun.

Het feit dat het denken gerelateerd is aan criteria en standaarden geeft vervolgens een normatieve dimensie aan het denken. De omschrijvingen van critical thinking als zijnde ‘better thinking’ zijn hiervoor illustratief. Dat het kritisch denken zich niet

laat presenteren als gericht op het nastreven van onwrikbare waarheden maar leidt tot een oordeel, wijst tevens op de overeenkomst met Dewey's probleemoplossend denken en de beweringen die eruit voortvloeien. Naar analogie met Dewey tracht men eerder instrumenten aan te reiken die het mogelijk maken verder onderzoek te doen en de gegeven situatie in vraag te stellen. Het kritisch denken beperkt zich uitdrukkelijk niet tot het theoretische domein maar vertoeft eveneens in de sfeer van het praktisch handelen. Dit feit alleen al maakte dat Ennis' oorspronkelijke uitsluiting van waarde-oordelen in het kritisch denken en de focus op taxonomieën niet lang houdbaar kon blijven. Het poneren van doelstellingen impliceert immers reeds bij voorbaat een waardeoordeel. Betekent deze normatieve dimensie vervolgens automatisch dat men de generalistische visie beter opgeeft? Volgens Siegel juist niet. Het kritisch denken moet steeds onderworpen kunnen worden aan algemene criteria die het kritisch denken, -en hij doelt hiermee op de ratio- zelf verschaft. Doen we dit niet dan bestaat het gevaar andere 'discours' uit te sluiten, wat volgens Siegel in se onrechtvaardig is. In dit verband attendeert hij op een kritiek van Weinstein aan het adres van de voorstanders van de 'specificistische' visie: "the injustice that result(s) from [...] marginalization [...] points to a pathology in discourse frames within which the injustice was invisible. Critique requires the interrogation of such discourse frames and the exposure of those elements that supported [...] the disregard of blatant justice" (Weinstein, 1993, p.34 in Siegel, 1997, p.132). Deze aanklacht is volgens Siegel terecht. Indien een bepaald discours zaken uitsluit, of het onmogelijk blijkt om onrechtvaardigheid aan te kaarten, dan kunnen we niet anders dan deze situatie te veroordelen. "A discourse frame's blindness to injustice, and to what ought to be clearly visible, is a phenomenon crying out for explanation as well as condemnation" (Siegel, 1997, p.132). Hij voegt hieraan toe dat elke vorm van exclusie een epistemologische dwaling tot gevolg heeft. Het niet opnemen of kennen van inzichten kan immers tot foute conclusies leiden. In navolging van Haack merkt Siegel op dat we aan het denken geen prescriptief karakter kunnen toekennen. Wat men goed vindt kan niet begrepen worden in termen van waarheid aangezien epistemologische zwakte blind kan zijn voor een morele fout of deze eventueel kan veronachtzamen. Men gaat er met andere woorden van uit dat je een bepaalde argumentatie kunt goed vinden en dus menen juist te handelen omdat men de marginale positie misschien niet kent of niet gehoord heeft (ibid.). Het is dus belangrijk rekening te houden met verschillen en deze niet te ontkennen. Hieruit kunnen we besluiten dat de beoordeling van argumenten op zich context gebonden is. Wat betekent dat argumentaties steeds

onderworpen moeten worden aan theoretische en methodologische criteria behorende tot een bepaalde discipline. Daarentegen is de noodzaak om een bepaald discours in vraag te kunnen stellen, volgens Siegel ten minste één argument om het denken op een hoger niveau te tillen. Hij spreekt in dat verband dan ook over een tweede-orde-denken (cfr. higher-order-thinking bij Lipman), waarmee hij verwijst naar een denken dat aan de diversiteit tussen de domeinen voorafgaat. Van zodra aangegeven wordt dat er onrechtvaardig gehandeld wordt, of dat een groep een marginale rol krijgt toebedeeld, kan de situatie aangeklaagd worden, ongeacht de context, het domein of het discours waarin gehandeld wordt (Siegel, 1997). Deze mogelijkheid van tweede-orde-denken vindt Siegel in het onderscheid tussen wat het kritisch denken als product oplevert en dé waarheid. Indien een reden als rationeel wordt opgevat, hoeft dit niet te betekenen dat deze reden samenvalt met dé waarheid. Men geeft aan dat als  $r$  een goede reden voor  $q$  is, dat niet betekent dat  $q$  waar is. “As I have been arguing, it is not truth which is critical to critical thinking, but rather justification” (ibid., p.22). Dat betekent dat het tweede-orde-denken niet zozeer gericht is op de waarheid maar op rechtvaardiging. Dat waarheid en rechtvaardiging geen synoniemen van elkaar zijn, betekent echter niet dat ze niet aan elkaar gerelateerd zijn. “For claims which are rationally justified are claims which we have reason to regard as true” (ibid.). De epistemologische kwestie betreft dan ook niet zozeer de vraag of een reden goed of fout is maar of de redenering klopt. “It is rather to theorize about the nature of reasons, and their goodness, such that a good reason in one context bears the same relation to that for which it is a reason as a good reason in another context bears to that for which it is a reason” (Siegel, 1980 in Siegel, 1997, p.117). Deze argumentatie wijst erop dat men de epistemologische vraag niet opgeeft. Siegel geeft aan dat als  $r$  een reden is om  $q$  te geloven,  $r$  dan een reden is om te *geloven* dat  $q$  waar is, zolang er geen tegenargumenten zijn. Toegang tot de waarheid is niet te verkrijgen, doch kan men via kritisch denken een glimp van de waarheid te zien krijgen. “We get at the truth by assessing warrant” (Siegel, 1997, p. 23). Siegel heeft hierbij aan Kant te volgen en het kritisch denken op te vatten als een regulatief ideaal in functie van de waarheid: “the upshot of justification is a prima facie case for truth [...]. It is a crucial lesson, [...], that truth is independent of us, but that we strive after it by way of assessing warrant and justification” (ibid.). Dat betekent dat het kritisch denken naast een epistemologische kwestie, tevens een morele kwestie impliceert. Het is immers onrechtvaardig te veronderstellen dat inzichten van andere groepen, [...] inferieur en waardeloos zouden zijn voor ons eigen denken. Volgens Siegel betreft dit een procedurele vloek

tegen elke vorm van kritisch denken en rationaliteit. De beoordeling of morele kwesties ethisch (waarmee bedoeld wordt recht doen aan de ander) kunnen worden genoemd, zal dan ook op dezelfde wijze verlopen als de beoordeling van niet morele kwesties ten aanzien van epistemologische criteria.

Siegels voorstel van integratie van de generalistische visie in de domeinspecifieke visie heeft ertoe geleid dat het kritisch denken niet kan gelimiteerd worden tot een theoretisch concept maar tevens aanspraak maakt op een praktische component. We kunnen hieruit besluiten dat de epistemologische vraag samenvalt met de rechtvaardigingsvraag en “the strength of the reasons in question” betreft (Siegel, 1997, p.117). Uitgaande van de veronderstelling dat het kritisch denken twee dimensies bevat, zouden we kunnen zeggen dat het niet zozeer de ‘*reason assessment component*’ is die generaliseerbaar is maar vooral de ‘*critical spirit component*’: de houding om steeds opnieuw de kritische vraag te stellen, analyses te maken en veralgemeningen te betwijfelen (Bailin & Siegel, 2003). Terwijl de eerste component zich laat verleiden door context specifieke elementen, houdt de tweede zich strak aan de regels van algemene toepasbaarheid. Het gaat dus niet zozeer om het vastleggen van algemene criteria waaraan het kritisch denken moet voldoen maar vooral om de houding van de kritische denker. Een houding die respect, tolerantie en openheid tegenover het andere, het onbekende toont. Het erkennen van alternatieve standpunten, betekent voor Siegel (1997) echter niet dat ze allen als “equally good” kunnen worden beschouwd. Rechtvaardigheid wordt bepaald in dialoog met de ander op basis van rationele argumentatie. Door ook de stem van anderen in het kritische debat op te nemen, komen we steeds een stuk dichterbij een ware rechtvaardige samenleving, dichterbij de onbereikbare waarheid. Thayer-Bacon (2000) spreekt in deze context over een ‘enlarged thinking’ waarbij ze uitdrukkelijk een denken bedoelt dat “involves the willingness to reason from others’ point of view and the sensitivity to hear their voices” (Thayer-Bacon, 2000, p.104). Het verwijt dat critici zoals onder meer Giroux maken, dat universalisme haaks staat op multiculturalisme houdt volgens Siegel geen steek. Om zijn betoog te staven verwijst hij naar Habermas communicatieve rationaliteit die er weldegelijk op wijst dat een werkelijke communicatie mogelijk is als het maar beantwoordt aan “equitable access to the dialogue, and equality within it” (Habermas, p.29 in Siegel, 1997, p.133). Volgens Siegel moeten we volgende veronderstelling volgen: “Inclusionary frames are morally superior to exclusionary ones – dialogue ought morally to be conducted in conditions of full access and equal respect. Therefore, agreements and conclusions reached in dialogue conducted under the auspices of

exclusionary frames are epistemologically less worthy – less justified, or less likely to be true- than those reached through inclusionary ones” (Siegel, 1997, p.133-134). Inclusie is voornamelijk van belang “for rules governing the *conduct* of inquiry, but it is not necessary for evaluating the *products* of inquiry (Siegel, in Thayer-Bacon, 2000, p.70).

#### **2.4. Kritisch denken als een ‘educational ideal’**

De reden die Siegel aangeeft om kritisch denken als doelstelling in het onderwijs op te nemen is dan ook zowel van epistemologische als van ethische aard. Centrale aspecten van kritisch denken – rationele deugden zowel als vaardigheden om onpartijdig te kunnen redeneren- zijn ondenkbaar in morele opvoeding. Zoals rekenen en lezen wordt kritisch denken beschouwd als één van de basiselementen van het onderwijs. Het aanleren of beter het aansporen van kritisch denken zou dan ook tot de verplichte opdracht van het onderwijs moeten behoren. Goed onderwijs bestaat erin de kritische vaardigheden te ontwikkelen en de kritische attitude aan te wakkeren. Deze taak volbrengen in het onderwijs ziet Siegel als verplichting ten aanzien van de educandus om deze met respect te behandelen. De morele vereiste om leerlingen met respect te behandelen veronderstelt dan ook dat we hen in staat stellen om voor zichzelf te denken en zodoende hen van de competenties te voorzien om dit mogelijk te maken. Siegel associeert hiermee niet alleen kritisch denken aan rationaliteit maar tevens aan autonomie. “If we accept critical thinking as a fundamental educational ideal, we explicitly acknowledge the desirability of the attainment by students of self-sufficiency and autonomy [...] the critical thinker must be autonomous – that is, free to act and judge independently of external constraint, on the basis of her own reasoned appraisal of the matter at hand” (Siegel, 1988, p.54). Hier volgt Siegel de lijn van de westerse traditie die sinds de Verlichting rationaliteit koppelt aan autonomie. Het kritisch denken wordt hiermee geïnterpreteerd als een onafhankelijk denken dat vrij is van externe bemoeienis en druk.

### **3. FmK, Dewey, Critical Thinking en de vraag ‘Wie ben ik?’**

Hoewel er een duidelijk verschil tussen de filosofie van Dewey en de Critical Thinking Movement te onderkennen valt, gaat het zowel in de filosofie van Dewey

### *Gesprek als grenservaring*

als in de filosofie van de Critical Thinking Movement duidelijk om een verdediging van de vragen ‘Wie ben ik?’ en ‘Wie wil ik worden’. Een toenemende belangstelling voor deze vragen vinden we daarmee niet alleen terug binnen het project FmK, het lijkt ook de richting te zijn waarin de Critical Thinking Movement evolueert. Hoewel de Critical Thinking Movement zich uiteraard niet beperkt tot Harvey Siegel, gaat het erom dat er ook binnen de Critical Thinking Movement een verschuiving te merken is van een meer logisch-rationele benadering naar een intersubjectieve benadering. Veel meer dan de ‘reason assessment component’ wordt immers de ‘critical spirit component’ beklemtoond. Zo gaat het evenals bij FmK niet meer voornamelijk om algemeen geldende vaardigheden, maar gaat het om een open houding naar de ander en de mogelijkheid verschillende opvattingen aan elkaar te relateren los van enig universeel kader. De intersubjectieve relatie zien we dus ook hier belangrijker worden dan enig voorgestructureerd programma of vast stappenplan.

Nu we enig zicht hebben gekregen op de argumentaties en de redeneringen die de vertegenwoordigers van FmK vandaag hanteren om hun denken kracht bij te zetten, kunnen we de stap naar een tweede deel zetten. Terwijl het eerste deel van dit proefschrift argumenteert waarom FmK als pedagogisch project interessant en wenselijk is, zal het tweede deel deze argumenten opnieuw laten zien. In het tweede deel zullen we FmK echter niet meer belichten vanuit haar wenselijkheid voor opvoeding en onderwijs maar vanuit de onderwijsactualiteit die haar wenselijkheid nodig heeft. Dat wil zeggen dat we in het tweede deel de condities waarin deze argumenten ons kunnen bereiken en ons aantrekkelijk in de oren klinken, zullen belichten. Een belichting die deze argumentaties en aantrekkingskracht van FmK, Dewey en de Critical Thinking Movement in een ander daglicht zal plaatsen, waardoor hun argumentatieve en aantrekkingskracht zal worden opgelicht.

*John Dewey en de Critical Thinking Movement: inspirators van Filosoferen met Kinderen*

## **Deel 2 ‘Word wat je wil !’ Over opvoeding en onderwijs en de obsessie voor de kritische vriend**

---

*De eens zo onverzoenlijke doodsvijanden moraal en geluk zijn met elkaar versmolten: tegenwoordig is het immoreel om niet gelukkig te zijn, het superego heeft zich in het bolwerk van de gelukzaligheid genesteld en regeert daar met ijzeren hand. Het einde van het schuldgevoel betekent het begin van een kwelling zonder einde. Zingenot is veranderd van een belofte in een probleem. De dwang is opgevolgd door het ideaal van de zelfontplooiing, dat op zijn beurt een gedwongen zelfontplooiing wordt. (Pascal Bruckner)*





## **Hoofdstuk 4**

### **Het onderwijs maakt plaats voor Filofoferen met Kinderen: de meta-verhalen voorbij?**

#### **1. FmK als teken van een veranderend spreken over opvoeding en onderwijs en de vraag: voor ‘wie’ is dit grenzeloze gesprek aantrekkelijk?**

##### **1.1. FmK als teken van een veranderend spreken over opvoeding en onderwijs...**

De actuele ontwikkelingen rond filosofie in het onderwijs en de recente ondertekening van het protocol rond filosofie en onderwijs met de specifieke vermelding ‘FmK’ doen vermoeden dat er zich veranderingen voordoen in het denken en spreken over onderwijs. De discussie gaat er immers niet langer om of men nu voor of tegen FmK is, maar eerder onder welke vorm FmK vandaag in het onderwijs geïmplementeerd wordt. Hoewel de ideeën van Dewey en Lipman hun oorsprong vinden in de vorige eeuw lijkt het erop alsof deze ideeën vandaag in het spreken en denken over opvoeding en onderwijs zichtbaar worden. Hoewel er uiteraard verschillen te constateren zijn tussen het gedachtegoed van Dewey en FmK lijken beider filosofieën vandaag voornamelijk belangrijk te worden vanuit hun aandacht voor communicatie, reflectief denken en gemeenschap. Hoewel de resolutie rond eigentijds filosofieonderwijs reeds wees op de zinvolheid van de integratie van FmK in het onderwijs, gaat het volgens Poppelmonde vandaag in hoofdzaak om een ombuigen van een aanwezig potentieel in een duidelijke taal (Poppelmonde, 2003). Het onderzoek ‘Samen denken. FmK en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs’ (Poppelmonde, 2001) toont immers reeds de aanwezigheid van FmK in het onderwijs. De gedachte om filosofie in het onderwijs op te nemen, wijst dan ook eerder op een verdere realisatie van een aangekondigde wending dan naar een plotse wijziging. De begrippen diversiteit, communicatie, reflectief denken, filosofie of kind worden hiermee niet langer gehanteerd in het kader van één of ander manifest of politieke tekst maar lijken in het alledaagse spreken en denken over onderwijs een plaats te krijgen. Ook lijkt het erop alsof de roep naar alternatief onderwijs in het reguliere onderwijs

stilaan wordt geïntegreerd. Sinds de jaren negentig zien we in Vlaanderen immers elk jaar het aantal methode- of leefscholelen toenemen. Om de leegloop van sommige scholen tegen te houden of als antwoord op de zogenaamde witte vlucht in de steden<sup>24</sup>, zien we vanaf de jaren negentig traditionele scholen omgebouwd worden tot zogenaamd alternatief onderwijs. De lange wachtrijen tijdens de inschrijvingen bij voornamelijk Freinet-, Jenaplan-, Steiner-, ...of andere project-, leef-, methode- of Iederwijsscholen tonen alvast dat deze transformatie niet mis gekozen is. Ouders hebben het er vandaag zelfs voor over om een nachtje op school te kamperen om zodoende een inschrijving te verzilveren (*De Standaard*, 8/01/2005). Het is in elk geval duidelijk dat het alternatief onderwijs in de smaak valt. Deze wending in het onderwijs of in de belangstelling voor het 'alternatief' onderwijs neigt daarmee een plaats te krijgen naast de traditionele scholen. Het lijkt erop alsof het alternatief onderwijs en het regulier onderwijs elkaar hebben ontmoet en op één lijn zijn gezet. Kiezen voor een alternatieve school, is niet langer 'alternatief', maar wordt één van de zovele mogelijkheden uit het onderwijsaanbod. Terwijl alternatieve scholen zich oorspronkelijk kenmerkten vanwege hun a-typisch karakter, profileren ze zich nu juist door deze eigenheid. Verzet wordt daarmee eigentijdse specificiteit. Wat eerst tot de uitzondering behoorde, lijkt nu de regel te zijn geworden. In diezelfde lijn geeft Langers ook aan dat hoewel het VLO - project misschien met een sissert is afgelopen, de doelstellingen vandaag integraal deel uitmaken van het schoolwezen (Langers, 1997).

Hoewel het akkoord rond FmK uiteraard geen totale onderwijshervorming betreft, is het volgens ons toch een aanwijzing van een veranderend spreken en denken over opvoeding en onderwijs. Door in het debat rond filosofie en onderwijs de kaart voor FmK te trekken, lijkt het erop alsof er met de recente onderwijshervormingen voor het eerst 'echt' aandacht komt voor de veel en lang gevraagde 'intersubjectieve relatie' in het onderwijs en opvoeding. FmK kondigt zich immers aan als een, alle kaders overstijgende, filosofische relatie. Een relatie waar de stem van het kind een plaats krijgt en ons de ruimte biedt om vrij en *met* anderen in plaats van gevangen en *voor* anderen te denken en te spreken. De ideeën die achter deze hervormingen schuilgaan, betreffen dan ook een definitieve afschaffing van de hiërarchische relatie tussen leerkracht en leerling waarin kennisoverdracht centraal staat en houden in plaats daarvan een pleidooi voor een meer machtsvrije, minder positionele

---

<sup>24</sup> De omschakeling naar methodeonderwijs functioneerde daarmee in eerste instantie als magneet om de school terug aantrekkelijk te maken, zie hiervoor (Vansieleghem, 1995).

### *Gesprek als grenservaring*

hiërarchische benadering van onderwijs. Door de betekenis van opvoeding als ‘interactief’ en ‘intersubjectief’ gebeuren te verstaan, wil FmK resoluut afstand doen van opvoeding als intentioneel handelen. Met deze keuze wil men vooral het dynamische en constructieve karakter van kennis beklemtonen en reageren tegen onderwijs dat uitgaat van algemeen aanvaarde statische kennis en waarden. Het min of meer geordende, overzichtelijk gestructureerde curriculum dat gebaseerd is op gefundeerde ontwikkelingspsychologische principes en voorschrijft hoe culturele producten stapsgewijs overgedragen moeten worden, wordt in het FmK project vervangen door een curriculum dat uitgaat van wat de leerlingen zelf inbrengen en onderzoeken. Door in plaats van assimileren van kennis, interactief, kritisch en creatief omgaan met kennis centraal te stellen, wil het filosofische project gaan werken in de richting van een niet-systematische opbouw van kennis en inzichten. Op die manier wordt het curriculum opgevat als het op elkaar passen van verschillende aspecten binnen een probleemoplossende denkcycclus. Het uiteindelijke resultaat is dan ook steeds inferieur aan het proces, de keuzes en de afwegingen. Een proces dat recurrent doorgaat en steeds opnieuw bevestigd moet worden aangezien het steeds onderhevig is aan een veranderende context.

Het gaat echter niet alleen om een andere kijk op de onderwijsrelatie, het gaat tevens om een andere manier van naar jezelf te kijken. Dat wil zeggen dat kinderen ook zullen moeten reflecteren op het eigen denken en handelen. FmK veronderstelt immers een onderwijs dat niet langer kinderen voorbereidt op hun integratie in de bestaande samenleving, doch *hun* zinvolle, kritische en creatieve bijdrage aan deze samenleving helpt expliciteren. Dat wil zeggen dat de leerlingen uitgedaagd worden na te denken over reële problemen in de samenleving en verondersteld worden daarin een bijdrage (een meerwaarde) te leveren. FmK werd dan ook door Van Gils (2002) geëxpliciteerd als dé ideale manier om kindparticipatie aan bod te laten komen. FmK wil daarom ruimte bieden voor actieve en kritisch, creatief denkende leerlingen die initiatief durven nemen, hun eigen stem laten gelden en openstaan voor de meningen en ervaringen van anderen. Deze andere meningen zetten immers aan tot nieuwe ideeën en meer keuzemogelijkheden. Bovendien wordt van de leerlingen verwacht dat ze hierin hun verantwoordelijkheid opnemen. Dat wil zeggen dat de leerlingen zelf verantwoordelijk geacht worden voor die keuzes die ze maken. In het FmK- model bestaat de taak van de leerkracht er vervolgens niet in leerprocessen te dirigeren maar processen te faciliteren, en aan de gang te houden. Dit wil zeggen ruimte te creëren waarin leerlingen uitgedaagd worden om voor zichzelf te denken en voor zichzelf keuzes te maken. Hiervoor zou FmK dus het

middel bij uitstek zijn. FmK als een ruimte waarin kinderen, aan de hand van specifieke vragen, zicht krijgen op hun mening met betrekking tot hedendaagse problemen.

Deze belangstelling voor FmK houdt dus niet alleen een andere pedagogische houding in tegenover het kind, maar ook tegenover de volwassene of de leerkracht. Het vanzelfsprekende onderscheid tussen het kind en de volwassene wordt hiermee als het ware opgeheven. Het gaat om een ander denken over opvoeding en onderwijs waarin de noodzaak tot onderscheid tussen het kind en de volwassene niet langer aan de orde is. Het FmK en, in het algemeen, het sociaal constructivisme van Dewey gaan er immers vanuit zoveel mogelijk verschillende stemmen te horen wat het niet alleen overbodig maakt een onderscheid te maken tussen het kind en de volwassene, maar ook tussen de kinderen, de volwassenen, de individuen onderling. Het feit dat kennis (en vaardigheden) geen vaststaand gegeven vormen, maar gedacht worden als een dynamisch proces dat voortdurend in ontwikkeling is, is het van fundamenteel belang om zoveel mogelijk verschillende perspectieven aan te brengen. Het gaat erom dat op die manier de ontwikkeling in een richting kan verlopen die voor alle betrokkenen wenselijk is. Dit betekent dat alle ‘stemmen’ de kans moeten krijgen om gehoord te worden en moeten onderzocht worden op hun zinvolheid. Ook die van het kind.

Naast deze impliciete verwijzing naar Dewey via FmK en het alternatief onderwijs, wordt er in de literatuur tevens expliciet gesproken van een heropleving van de Dewey-studie en is er een continue stroom aan Engels- en Duitstalige publicaties. “Nog maar zo’n kwart eeuw geleden lagen de kaarten anders: een interesse in Dewey moest nog verdedigd worden” (Berding, 1999, p.3; Logister, 2004). Ook Biesta heeft het over “a remarkable resurgence of interest in the work of John Dewey, both in philosophy and in education” (Biesta, 2001, p.71). Hij wijst erop dat hoewel de 1977-editie van de ‘Checklist of Writings about John Dewey’ reeds een groot aantal boeken en artikelen telde over zijn werk, deze lijst sinds de jaren tachtig exponentieel is toegenomen. Tevens lezen we bij Carr (1995, p.89) “In true Deweyan fashion, Democracy and Education can now be ‘reconstructed’ as a postmodern text that speaks to and for the Enlightenment vision of emancipatory education in a way which anticipates the emergence of many postmodern ideas: the open-ended formation of the human subject; the contingency of democratic norms and values; the futility of utopian ideas about a ready-made fixed self; the realisation that there is no corpus of ‘objective’ knowledge that stands outside the historical

context which endows it with meaning of significance". In *Philosophy and the Mirror of Nature* zal Rorty bijvoorbeeld Dewey omschrijven als één van de drie prominente filosofen van de twintigste eeuw. De andere twee waar hij naar verwijst zijn Heidegger en Wittgenstein (Biesta, 2001). Vooral om de klemtoon op de interactie tussen het individu en de omgeving en het belang van de taal als mediërende schakel in de constructie van het zelf wordt Dewey opnieuw opgevoerd (Popkewitz, 1998). Het gaat erom dat Dewey er niet voor opteerde de wereld te begrijpen vanuit de waarneming maar vanuit een interactieve benadering. De wetenschappen dienen zich volgens Dewey dan ook niet te richten op 'underlying fixities'. In plaats daarvan ziet Dewey in de wetenschap een hulpmiddel om het interactieve handelen (bij) te sturen. Deze hulpmiddelen zouden niet de ultieme waarheid tot doel hebben maar eerder fungeren als richtingwijzers voor het leven. Universeel bij Dewey is dan ook niet het product maar het proces zelf. Dat wil zeggen dat zodra bepaalde instrumenten niet meer bruikbaar zijn om het proces voort te sturen, ze afgevoerd worden en buiten werking gesteld. "As long as these instruments serve their purpose we keep them, otherwise we revise them" (cfr. Biesta, 2001, p.73). Het lijkt erop dat Dewey vooral opnieuw wordt vernoemd vanwege zijn kritiek op bepaalde aspecten van de moderne school en zijn mogelijkheden om de discrepantie tussen feit en theorie op te heffen (Logister, 2004). "If we read Dewey in this way [...] we can see why people are (re)turning to Dewey in a time in which there is more general questioning of the achievements of modernity and the modern world-vie" (Biesta, 2001, p.72).

In de pedagogische ideeën van Dewey lijken we vandaag vooral aspecten te herkennen die aangeduid worden als: zelfsturing, adaptief onderwijs, activerend onderwijs, het leren van leerstrategieën (leren te leren), brede ontwikkeling, contextgericht onderwijs, holistisch onderwijs en samenwerkend leren. Op onderwijskundig vlak gaat de (her)opleving van het werk van Dewey dan ook in het bijzonder uit naar zijn leerpsychologische opvattingen en de relatie individu, onderwijs en maatschappij. Het gaat om een denken over opvoeding en onderwijs waarbij de resultaten of uitkomsten van het handelen niet op voorhand vaststaan maar juist in interactie tot stand komen. Deze kennisconstruerende opvatting lijkt vandaag in de psychologische en pedagogische leeropvattingen de gangbare te worden en wordt veelal aangeduid met de term (socio-) constructivisme of het 'nieuwe leren'.

## **1.2. Voor ‘wie’ is dit grenzeloze gesprek aantrekkelijk?**

De vraag die we vervolgens willen stellen is wat het betekent dat we vandaag FmK naar voren schuiven als geïntegreerd onderwijsmodel en onderdeel van de eindtermen in plaats van het als specifieke logische denkvaardigheid of als cultuurinhoud te beschouwen. Betekent dit dat FmK en Dewey na al die jaren eindelijk verdienen waar ze recht op hebben en de utopie werkelijkheid wordt? Het feit dat er op de ideeën van Dewey, die reeds dateren uit het begin van de vorige eeuw, en Lipmans geesteskind dat reeds dertig jaar oud is, vandaag - in tegenstelling tot de stiefmoederlijke behandeling van deze ideeën in het verleden – vanuit verschillende geledingen instemmend wordt gereageerd, doet vermoeden dat er in onze actualiteit wel degelijk iets aan het veranderen is.

De vraag die ons aanspreekt, betreft echter niet of het Filosoferen-met-Kinderen-model vandaag effectief is en of het in de huidige context ‘werkt’? Onze vraag betreft eerder wat deze plotselinge of hernieuwde belangstelling in de onderwijswereld voor het gedachtegoed van Dewey en de principes van FmK-model *betekent*? Waarvan zijn ze een teken en wat signaleren ze ons met betrekking tot onze actualiteit? Het gaat ons met andere woorden om de vraag *wie zijn wij* dat wij het vandaag opportuun achten te denken in *‘thinking for oneself and with others’* termen? Het gaat er dus niet om of we voor of tegen deze concepten zijn, er akkoord of niet akkoord mee gaan. Waar het ons om gaat, betreft de mogelijkheid om voorbij te gaan aan de betekenis van deze gebeurtenis. Aangezien de concepten autonomie, dialoog, diversiteit, reflecteren en creativiteit vandaag in de eindtermen zijn opgenomen, lijken ze de taal aan te reiken van waaruit het leven en de verhouding tot de ander vandaag vorm krijgt. Eindtermen worden immers omschreven als de basiscondities die we nodig hebben om te kunnen functioneren in een specifieke doelgroep of om tot een bepaalde groep in de maatschappij te kunnen behoren.

Als de reflectieve dialoog daarmee de basis vormt van ons bestaan en alles behandel- en bespreekbaar wordt -ook hetgeen waarvoor we (nog) geen woorden hebben- betekent dat dan dat we op het punt gekomen zijn waarin we ons werkelijk bevrijd hebben van de grote verhalen en de breuk met de traditie definitief en onherroepelijk verbroken is? Leven we vandaag dan op de breuklijn, of zoals Arendt (1994c) het stelt ‘between past and future’? Is het onderwijs vandaag in een situatie terechtgekomen die afgescheiden is van het religieuze vertrouwen in een heilig begin en de bescherming van traditionele en daarom zelf-evidente maatstaven voor gedrag? Zijn we daarmee in een leegte gekomen? Een leegte die ons de mogelijkheid biedt ‘zelf *met* anderen’ onze weg uit te stippelen en over de invulling

### *Gesprek als grenservaring*

ervan met elkaar te argumenteren? Kondigt het FmK zich dan aan als een ‘schat’, als een moment waar de vraag naar de zin van het leven wordt aangeroerd? De schijn wordt alvast gegeven. Het feit dat het FmK begrip geen omlinjende betekenis of inhoud heeft waaraan alles dient te worden gerelateerd en uitdrukkelijk het lege begrip als uitgangspunt neemt zou een aanwijzing van een wending kunnen zijn. Tevens stelt Biesta dat Deweys epistemologie zowel de ‘individualistische’ kenmerken van het radicaal constructivisme als de intersubjectieve kenmerken van de socioculturele theorie van Vygotsky overstijgt en aldus alle dualismen vermijdt. De intersubjectieve kant van kennis heeft bij Dewey volgens Biesta te maken met een ‘agreement in action’. Dit zou volgens Biesta niet beletten dat mensen tegelijk samen en in hun eigen realiteit kunnen leven (Biesta, 1992).

Of moeten we het anders stellen en is het FmK-project evenzeer in de greep geraakt van het doelmatigheidsdenken en functioneert het begrip ‘*thinking for oneself with others*’ vandaag net zoals de begrippen ‘vooruitgang’ en ‘emancipatie’, maar dan anders?

Tegelijkertijd vragen wij ons af of de ‘leegte’ wel de naam FmK kan verdragen en stellen we ons de vraag of we niet gewoon een nieuw legitimatiekader aangereikt krijgen? Dit zou evenwel niet zo verwonderlijk zijn. In het verleden zien we meermaals de reform- of progressieve pedagogiek verschijnen als antwoord op een crisis in de vorm van een ontstane kloof tussen opvoeding en de maatschappij. “Either practioners or theorists, or both, then begin to devise new educational ideas and procedures to alternatives to the prevailing ones” (Darling & Nordenbo, 2003, p.288). Volgens Benner en Kemper hebben dergelijke crisissen zich in de geschiedenis van de moderne school reeds driemaal voorgedaan. Een eerste zou zich situeren in de tweede helft van de achttiende eeuw, de periode waarin Jean Jacques Rousseau en Wilhelm von Humbolt een prominante rol vervulden. Een tweede vond plaats in het laatste decennium van de negentiende eeuw en de eerste drie decennia van de twintigste eeuw. In die tijd ontstond het ‘vom Kinde aus’ principe met Ellen Key als vooraanstaande figuur (Depaepe, 1998). Tenslotte verwijzen Benner en Kemper naar de jaren zestig van de vorige eeuw als tijd “in which it has become a commonplace to think of things as being in crisis” (cfr. Darling & Nordenbo, 2003, p.288). Steeds gaat het om momenten in de geschiedenis waarin opvoeding als ‘voorbereiding op de volwassenheid’ in vraag gesteld wordt en de onmogelijkheid (en tevens onwenselijkheid) om de toekomst van het kind voor te bereiden, geproblematiseerd wordt. Van Crombrugge (1999) wijst in deze context naar



Rousseau die opvoeding expliciet vanuit zijn negatie wil interpreteren. Telkens gaat het er om dat “human beings have to make their own lives, not just in the sense that they have to find a role but that they have partly to create themselves” (Darling & Nordenbo, 2003, p.304). Volgens Darling & Nordenbo, wijst Oelkers er echter op dat “progressivism, understood in terms of a definite period of time, turns out after detailed examination to be the product of a fixed historical tradition” (ibid. p.289). Wat niet meer betekent dan zeggen dat de progressieve pedagogiek in het verleden steeds ingepast werd in wat Depaepe aangeeft met de ‘grammar of schooling’. In *Orde in Vooruitgang* (1999) toont Depaepe immers niet alleen aan hoe de reform- of progressieve pedagogiek in zijn opzet om de samenleving te ontscholen<sup>25</sup> heeft gefaald, hij wijst er tevens op hoe de principes van de reformpedagogiek volgens de spelregels van de traditionele opvoedingsgrammatica, -die gekenmerkt worden door orde en regelmaat-, werden ‘omgebogen’. Terwijl de Reformpedagogiek expliciet tot doel had te reageren tegen het hiërarchisch georiënteerde onderwijs zou ze veeleer de pedagogisering hebben aangewakkerd, aldus Depaepe (1998) in de lijn van Oelkers (1996). Darling en Nordenbo ronden tenslotte hun artikel over de progressieve pedagogiek af met de vraag of we vandaag dan opnieuw een crisis beleven en of “we are experiencing a new ‘progressivism’? (ibid, p.305). In de lijn van Oelkers wijzen ook Blake, Smith and Standish (1998) erop dat de progressieve pedagogiek vandaag in dienst staat van het ‘educational managerialism’ en het zodoende niets anders inhoudt dan “the drive to prepare people ‘effectively’ for work” (p.43-44). De invulling die Blake en anderen geven aan deze progressieve pedagogiek betreft een schoolwezen dat het individu aanpast aan de noden van de economie. In dergelijke klacht ten aanzien van het huidige onderwijsbestel staan de vernoemde auteurs trouwens niet alleen. Veelvuldig zien we vandaag artikelen verschijnen die een zogenaamde economisch denken dat achter het huidige onderwijsdiscours schuilgaat blootleggen. Peters (2003) heeft het in dat verband over een nieuwe economie die onze kennismaatschappij bestuurt. “Many of its characteristics [the new economy], it might be argued, are the contemporary expression of a structural policy shift that has acted as a macrofilter for much international and national policy-making. I am referring to significant shift in the funding regime characterising US science policy – from a Cold War federal funding regime to a globalised privatisation regime” (Peters, 2003, p.88). In diezelfde lijn gaan ook de kritieken die Van Crombrugge (2002) richt aan het adres van het

---

<sup>25</sup> Met de term ‘ont-scholing’ bedoelen we de mogelijkheid om de school als strategische geheel in vraag te stellen.

huidige onderwijsdiscours. Zo stelt Van Crombrugge dat “[d]e verhouding van de wereld van onderwijs, vorming en cultuur met deze van politiek en economie sterk lijkt op het verhaal van de mooie Europa die ontvoerd wordt door de machtige stier en die zich laat verleiden door deze laatste die zich voor God zelve uitgeeft” (Van Crombrugge, 2002, p. 91). Naast het feit dat deze kritieken op een toenemende vereconomisering van het onderwijs wijzen, attenderen ze tevens op een verhuld maakbaarheidsdenken. Het gebruik van menselijke termen zijn volgens deze auteurs dan ook slechts een verbloeming voor de economische motieven die erachter schuilgaan.

Deze invulling staat volgens Darling en Nordenbo echter haaks op wat de progressieve pedagogiek proclameert. Zij stellen immers de vraag omgekeerd: ‘how do we arrange society so that schools meet the individual needs of the child’ (Darling & Nordenbo, 2003, p.306). Aangezien FmK en de inzichten van Dewey vandaag daadwerkelijk ingang krijgen in het onderwijs, zou dat een aankondiging van een wending kunnen zijn. FmK en Dewey profileren zich immers als verzet tegen de vertechnologisering van het onderwijs en het maakbaarheidsdenken.

Het gaat er ons nu echter niet om opnieuw de vereconomisering van het onderwijs in vraag te stellen en een verhuld maakbaarheidsdenken bloot te leggen. Ook gaat het er ons niet om erop te wijzen hoe de intersubjectieve relatie nog steeds niet de kans gekregen heeft zich ten volle te realiseren (cfr. Aelterman, 2001). Hoewel de vereconomisering van het onderwijs en de aangehaalde pijnpunten wellicht terecht nog steeds twijfelachtig kunnen worden genoemd, belichten ze volgens ons slechts ten dele de problematiek. In de lijn van Masschelein en Simons (2003a; 2003b) willen wij een andere kritiek formuleren. Deze auteurs analyseren dan ook niet zozeer de begrippen op hun realiteit of op de verschillende invullingen of indicatoren die tot het huidige onderwijsdiscours behoren. Eerder duiden zij in de lijn van Foucault, op de merkwaardige aantrekkingskracht van het nieuwe kwalitatieve onderwijsdiscours dat gesteund is op een geheel van nieuw daartoe ontwikkelde strategieën en technieken. Die discursieve horizon en bijhorende technieken, zo luidt de diagnose, stellen een bepaald ‘regime’ in –een regime dat bepaalt wat in de huidige onderwijscontext zichtbaar en zegbaar, bespreekbaar en behandelbaar is, en vooral hoe wij onszelf én de anderen moeten maar ook kunnen zien. Zoals Masschelein en Simons en in de lijn van de onderzoekshouding die wij in de inleiding hebben uiteengezet, veronderstellen wij dat de ‘intersubjectieve dialoog’ en de keuze voor FmK vandaag eveneens niet zomaar tot stand zijn gekomen. Het voortdurende gericht zijn op onszelf en de ander in relatie tot onszelf,

doet ons vermoeden dat de intersubjectieve relatie en, daaraan verbonden, de focus op zingeving, zich veeleer hebben voorgedaan uit 'noodzaak'. Dat wil zeggen dat FmK veeleer verschijnt als een soort van oplossingsstrategie voor de zingevingcrisis die zich vandaag in de samleving aan de orde stelt en het feit dat we niet alles kunnen beheersen.

Dat we de ander nodig hebben om iemand te zijn is wellicht niet nieuw. Waar wij ons echter zorgen om maken is dat deze permanente obsessie voor het andere, voor het unieke, voor ons zelf, voor onze zelfbewustwording, voor onze permanente zoektocht naar zin, voor onze focus op vrije tijd/ruimte, ons misschien wel zou kunnen verhinderen nog zin te kunnen krijgen (lees ontvangen). Of met andere woorden, wij vrezen dat deze voortdurende zelfreflectie ons wel eens zou kunnen beletten de vraag wie wij zijn, hier en nu op dit moment, op deze plek, op deze wereld, te kunnen stellen. Wij gaan er dan ook vanuit dat het 'menselijke' onderwijsdiscours misschien wel niet wordt opgelegd, maar dat het om te kunnen functioneren wel 'bepaalde' subjecten vereist (cfr. Masschelein & Simons, 2003b). Dat wil zeggen dat, wil men erbij horen, willen we vandaag iemand zijn, we verondersteld worden permanent de vragen 'waarom' en 'waartoe' te stellen. Uitgangspunt is dan dat de 'moed' en 'durf' om deze vragen te stellen en uit te proberen, het eigen welzijn en dat van de gemeenschap ten goede komt. In wat volgt willen we tonen welke technieken en instrumenten vandaag in het basisonderwijs aanwezig zijn om dit uitgangspunt werkzaam te laten worden. Wij zullen ons hierbij voornamelijk fixeren op de wijze waarop vandaag in de Vlaamse context de (basis)school, de leerkracht, de leerling, de ouder, de overheid, de gemeenschap worden aangesproken. Op die manier willen we de verhoudingen die door dit zogenaamde *thinking for oneself and with others*-gevoel gegeneerd en geactiveerd worden ter sprake brengen.

Samengevat komt het erop neer dat we in dit proefschrift de volgende vragen willen stellen: Is er een veranderend spreken over opvoeding en onderwijs en kunnen we spreken van het wegvallen van dé norm die opvoeding en onderwijs in de ban hield? En wat betekent dit wegvallen vervolgens? Wat betekent het als betekenis niet meer gegeven wordt (door een externe instantie) maar gezamenlijk door 'ons' gemaakt/geconstrueerd wordt? Wat betekent het voor ons wanneer het kind vanuit een zelfde toestand gepositioneerd wordt als de volwassene? Met andere woorden: Wie zijn wij dat we ons voortdurend kritisch ten aanzien van de ander *willen*

verhouden en open *willen* staan voor verschil ? Of voor wie is het FmK zoals er vandaag uitdrukking aan gegeven wordt, aantrekkelijk en ... voor wie niet?

### **1.3. Een kleine ontologie van de alledaagsheid als onderzoekshouding**

Alvorens de onderwijsactualiteit waarin FmK ingang krijgt, ter sprake te brengen, willen we eerst nog eens kort ingaan op de onderzoekshouding die het ons mogelijk maakt dit soort vragen te stellen. De suggestie van een portrettering van de onderwijsactualiteit zou immers misschien nog steeds de verwachting kunnen opwekken dat we met ons onderzoek een praktijkbeschrijving op het oog hebben. Toch is het ook dit niet. Een praktijkbeschrijving zou immers willen zeggen dat we de praktijk als een zelfstandig, afgerond en te bestuderen geheel beschouwen en alle gebeurtenissen begrijpen vanuit hun anticipatie met een vooropgesteld doel. Meestal gaat het dan in dergelijke onderzoeksbenadering om een zoeken of beter een terug vinden van wat al was: een onderzoek naar de realisering van een principe. Voor ons gaat het er niet om nieuwe benaderingen voor te stellen, maar ons bloot te stellen aan wat vandaag over onderwijs en opvoeding wordt gezegd en gedacht. In die zin gaat het uitdrukkelijk niet om een kritiek op FmK in de metafysische zin van het woord. Het gaat er ook niet om de valse sluier van de schijn te willen opheffen om vervolgens de werkelijkheid die erachter schuilgaat bloot te leggen. Een ontologie van het heden blijft aan de oppervlakte en maakt alleen zichtbaar wat al zichtbaar is, maar aan onze aandacht ontsnapt omdat we er te dicht bij staan. De inzet van een ontologie van het heden is daarmee het in kaart brengen of portretteren van wat de figuren die vol zijn van 'thinking for oneself and with others' niet opmerken (maar daarom niet verborgen is), met name de configuratie of kracht die deze figuren in het leven roept. Wat ons onderzoek van de actualiteit tot denken zal stemmen, is dan ook niet haar problematische aard maar wat doorheen haar specifieke configuratie zeg- en zichtbaar is. Een ontologie van het heden is daarmee een 'portret': het maakt aan-dachtig.

Dergelijk onderzoek kunnen we dus niet opvatten als een beschrijving die toont wat we niet zien of nog niet kunnen zien, maar wel zouden moeten zien. Aangezien het gaat om een portret van het actuele denken zullen we vertrekken van datgene wat vandaag gezegd en geschreven wordt, wat iedereen al weet en dus zichtbaar is. Een ontologie van de alledaagsheid schrijven, betekent vervolgens pietluttig en geduldig

*Het onderwijs maakt plaats voor Filosoferen met Kinderen: de meta-verhalen voorbij?*

met ongeordende documenten bezig zijn (Foucault, 2004). Het gaat erom gebeurtenissen te registreren los van enige finaliteit. Aandacht voor de terugkeer van gebeurtenissen is daarom belangrijk. Niet om de langzame ontwikkeling vast te stellen maar om “de verschillende tonelen terug te vinden waarop ze verschillende rollen hebben gespeeld” (Foucault, 1971/2004, p.83). Het gaat erom de gedaante van het huidige onderwijsdiscours te portretteren of te fixeren en zodoende een gedaanteverwisseling mogelijk te maken. Dat wil zeggen dat we de huidige manier waarop het onderwijs geassembleerd en geproblematiseerd wordt in kaart willen brengen om op die manier de kleine waarheid ervan op te lichten (Visker, 2005).

Wat wij zullen doen, is registreren wat vandaag over opvoeding en onderwijs gezegd en geschreven wordt, wat de aard van de problemen en de beslissingen zijn en welke procedures in het leven worden geroepen. Het gaat om het in kaart brengen van de methodes, de instrumenten en de technieken die ontworpen worden en de taal die geproduceerd wordt om de relatie individu-onderwijs-samenleving vorm te geven. Hiervoor zullen we een geheel aan ongeordende documenten, websites, noties, krantenberichten, opschriften, affiches, aanbevelingen, initiatieven...: kortom brokstukken die vandaag gehanteerd worden om de onderwijspraktijk vorm te geven, verzamelen en opnieuw ordenen. Het gaat om een onderzoeksbenadering die de ‘brokstukken’ waarvan sprake als ‘gebeurtenissen’ erkent waardoor een andere blik op de werkelijkheid zich opdringt. Zoals we gesteld hebben in de inleiding is ons onderzoek dan ook geen zoeken naar kennis maar een zich prijsgeven aan en van kennis. Hiermee willen we voornamelijk wijzen op het risico om met ons onderzoek in ongenade te vallen. Ons spreken is immers geen zoeken en vinden van dé waarheid maar een prijsgeve aan en van de waarheid. We zouden kunnen zeggen dat we door ons aan de waarheid prijs te geven, we de waarheid hebben prijsgegeven of dat we de waarheid tot fictie hebben herleid. In die zin noemen we ons gesprek een portrettering, een gedachte-experiment of een kleine ontologie van de hedendaagse onderwijspraktijk. Hoewel onderstaand citaat van Serres het heeft over een historisch onderzoek en wij het hebben over vandaag, gaat het ongeveer over het volgende:

Door de logische argumentatie, de minitieuze eruditie van het historisch onderzoek stroomt een diepe liefde, niet een vaag humanistische, maar een bijna vrome liefde voor die anonieme massa waarin het eindeloos nabije wordt herhend, het andere ik. Daardoor krijgt het boek iets van een

schreeuw. [...] Zo wordt deze transparante geometrie het aangrijpende verhaal van degenen die de zware kwelling ondergaan van het uitgesloten worden en in ongenade vallen, van verbanning, quarantaine, ostracisme en excommunicatie. (Serres, 1968, p.176 in Devos, 2004, p.23).

Alvorens ons nu te richten op de onderwijsactualiteit, willen we eerst terugblikken op de totstandkoming van de moderne school. Het feit dat Dewey vandaag zichtbaar wordt in het denken en spreken over onderwijs en opvoeding en in het verleden slechts een marginale positie toebedeeld kreeg, noopt ons ertoe een stap in het verleden te zetten. We vermoeden dat een stap in het verleden, het heden al iets lichter zal maken. Voor alle duidelijkheid gaat het hier enkel om de duiding van de verschuiving die plaatsvindt ten aanzien van de belangstelling voor de figuur van Dewey. In die zin beoogt deze terugblik in geen geval historische volledigheid.

## **2. Excursie: de totstandkoming van de moderne school**

Hoewel de ideeën van Dewey en Lipman hun oorsprong vinden in de vorige eeuw lijkt het erop alsof deze ideeën vandaag in het spreken en denken over opvoeding en onderwijs zichtbaar worden. Hoewel er uiteraard verschillen te constateren zijn tussen Dewey en FmK worden ze vandaag voornamelijk belangrijk vanuit hun aandacht voor de dialoog, het kritisch denken en de gemeenschap. Zoals aangegeven interesseert ons niet zozeer de vraag of FmK (met Dewey) vandaag in haar opzet is geslaagd dan wel wat het perspectief is waarin de reformpedagogische ideeën van Dewey en FmK zichtbaar worden. De zucht naar orde en regelmaat in het onderwijsgebeuren wordt immers expliciet verbonden met de moderne school, een school waarin mogelijk geen plaats is voor kindgerichte of zogenaamde ‘wilde’ ideeën. Het feit dat de wilde ideeën van het kind vandaag op de voorgrond staan, wekt het vermoeden dat de relatie individu, onderwijs en samenleving vanuit een ander perspectief vorm krijgt. Wat ons vooral interesseert is de wijze waarop de relatie tussen het kind en de opvoeder begrepen wordt vandaag en hoe deze eventueel verschilt van de moderne school. Hierbij gaat het er echter uitdrukkelijk niet om dit verschil te willen begrijpen. Onze excursie naar de moderne school gaat eerder terug op de mogelijkheid om de verhouding van het zichtbare-onzichtbare proces op te lichten. Met het antwoord dat Kant geeft op de vraag “Was ist Aufklärung?” willen we deze oplichting aanvangen.

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch gerne zeit lebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. (Kant, 1965, p.1).

Met dit schrijven, kondigt Kant een nieuwe tijd aan. Als reactie op de onderwerping aan de kerkelijke en wereldlijke autoriteiten, riep Kant op, op te komen voor zichzelf. Mondigheid werd voor Kant het ultieme doel van de mens. In die zin werd ook opvoeding herlezen als een zaak van zichzelf en niet van instanties buiten hem. Zo werd opvoeding 'zelf-opvoeding'. Door zich te richten naar de rede kon de instinctmatige natuur worden beheerst en de weg vrijgemaakt voor de natuurlijke ontplooiing (Depaepe, 1999). Mondigheid is daarmee een breuk met een toestand van onvolwassenheid, die gekenmerkt wordt door hulpbehoefendheid en die uitgaat van de veronderstelling het gezag van anderen te moeten accepteren. Niettegenstaande Kant suggereerde opvoeding te percipiëren als zelf-opvoeding, stelde hij uitdrukkelijk dat de mens in dit wordingsproces tijdelijk en doelmatig moest worden geholpen en hulp moest aanvaarden. Zonder de hulp van de ander achtte hij het immers onmogelijk om tot mondigheid te kunnen komen. Hiermee duidt Kant volgens Depaepe (1998) heel expliciet op het noodzakelijke karakter van opvoeding in relatie tot het proces naar mondigheid. Terwijl volwassenheid staat voor gehoorzaamheid en redeneren, staat onvolwassenheid voor gehoorzamen zonder het verstand te gebruiken. De onvolwassene dient echter wel te beantwoorden aan het devies: 'Durf nadenken!'. Verlichting wordt daardoor begrepen als tegelijk een proces en een opdracht. In die zin dat mensen zelf schuldig zijn aan hun onmondigheid en de moed moeten hebben om de uittreding te realiseren. Opvoeding werd een noodzakelijke tussenkomst die instond voor de mentale revolutie die het onmondige kind moest ondergaan om autonoom te kunnen worden. In deze Kantiaanse paradox waarin de vrijheid van het lerende subject (het

### *Gesprek als grenservaring*

‘Lernen’) gekoppeld wordt aan de noodzakelijke dwang van het onderwijzen (het ‘Erziehen’) ligt als het ware de plattegrond getekend van de moderne school (Hulqvist, 1998). Eens de volwassenheid bereikt, wordt vervolgens verwacht dat men zich over de onmondige ontfermt en in het proces als ouder, als gids of als leerkracht optreedt. Aangezien het kind vanwege zijn ontwikkeling nog niet redelijk is, moet de opvoeder hier als plaatsvervanger optreden. Van de leerkracht werd verwacht dat hij de zelfkennis van de leerling aanscherpte en de identificatiemogelijkheden van het kind vergrootte met het geven van goede voorbeelden. De kennis die verworven werd uit de empirie en de eigen ervaringen vormden hiermee het draagvlak voor opvoeding en onderwijs en voor de gehele organisatie van de samenleving. Opvoedkunde werd een praktische wetenschap die zich situeerde tussen de empirie enerzijds en de wijsgerige reflectie anderzijds (Depaepe, 1998, p.46). Het hoofdbestanddeel van de moderne school bestond er vervolgens in om met behulp van de sociale wetenschappen zoveel mogelijk zicht te krijgen op de nieuwe relatie tussen het individu, het onderwijs en de samenleving. Op die basis hebben de wetenschappen geleidelijk aan een bepaalde coherentie en een bepaalde efficiëntie in het denken en spreken aangebracht, wat onder meer heeft toegelaten de ontwikkeling van onmondigheid naar mondigheid te beheersen, te controleren en te beschrijven als een betrekkelijk autonoom gebeuren. De sociale matrix waarop het opvoedingsmodel in het begin van de vorige eeuw geconstrueerd was, betrof dus een model waarin het individu centraal stond met daaraan gerelateerd een sociale organisatie die in dienst stond van de kennis van het individu. Zo stellen we vast dat de psychologie, de pedagogische wetenschappen en onderwijskundige technieken mee een instrumenteel-rationele basis voor de moderne school hebben vastgelegd. Vanuit hun gerichtheid op de realiteit, werd van onderwijs, opvoeding en vorming gesteld dat “they contribute, in their capacities as depositories of political rationalities, to producing children and young people as subjects of particular ways of living” (Hulqvist, 1998, p.92). Dat wil zeggen dat het kind zowel aan de vorming van zijn individualiteit moest werken als aan zijn burgerlijke bestemming. Opvoeding en onderwijs voorzagen daarin “the technology for rendering individualism operable as a set of specific programmes for the regulation of existence” (Rose, 1989, p.31). Hiermee is de mens zichzelf gaan zien als individu vanuit wat normaal is in de samenleving en zich ten aanzien van deze normaliteit gaan ontwikkelen. Wat niet normaal was, kon dan ook enkel begrepen worden in relatie tot het normale (de populatie) en werd daarmee aangeduid als abnormaal of afwijkend.



Binnen deze verhouding verschijnt de figuur van de leerkracht als iemand die beschikt over een gefocuste ‘blik’ en de expertise om afwijkingen bij de leerlingen vast te stellen en bij te sturen. Popkewitz geeft hierbij aan dat het oog hierbij niet werkelijk kijkt, maar “is socially disciplined in the ordering, dividing, and ‘making’ of the possibilities of the world and of the self” (Popkewitz, 1999, p. 22). Dat wil zeggen dat de blik steeds gericht is op het vaststellen van afwijkingen ten aanzien van de populatie en zodoende ook in dienst staat van de optimalisering van deze populatie. De wetenschappelijke aanbevelingen hebben zodoende van de opvoeding specialistenwerk gemaakt waaraan de opvoeding ging gehoorzamen. Via metingen, testschalen en experimenten hoopte men opvoeding en onderwijs te kunnen optimaliseren in functie van de ‘power knowledge society’. Hiermee zal de normalisering de individuele disciplineren koppelen aan de disciplineren van de gehele bevolking waardoor de patriarchale macht verdwijnt en opgenomen wordt als schakel van het disciplineringsproces. Door het promoten van gelijke kansen voor iedereen legitimeerde de school een meritocratisch gelijkheidsidee en werd het een tegengewicht voor een patriarchale (gezins)structuur.

## **2.1. De Reformpedagogiek een pedagogische wenselijkheid**

Tegen deze achtergrond is het niet verwonderlijk dat de invloed van de reformpedagogiek in het begin van de twintigste eeuw, waarin de natuur van het kind onder invloed van Rousseau centraal stond, zich voornamelijk heeft gemanifesteerd in een toegenomen aanwezigheid van de ontwikkelingspsychologie in het denken en spreken over opvoeding en onderwijs (Depaepe, 1999; Popkewitz, 1999)<sup>26</sup>. Hoe langer hoe meer wordt naast het aansluiten bij de natuur van het kind, de act van het opvoeden onontbeerlijk geacht. De aandacht voor de ontwikkeling van het kind stond daarmee in rechtstreekse relatie met een opvoedkundige aanpak. Zo lezen we bijvoorbeeld bij Montessori: “The fundamental principle of scientific pedagogy must be, indeed, the liberty of the pupil – such liberty as shall permit a development of individual spontaneous manifestation of the child’s nature. If a new and scientific pedagogy is to arise from the study of the individual such a study must occupy itself with the observation of free children (Montessori, 1912, p.69).

---

<sup>26</sup> Alhoewel de child studies zich uitdrukkelijk bezighielden met het in kaart brengen van de ontwikkelingen die het kind doormaakte, werd aanvankelijk principieel een onderscheid gemaakt met de ontwikkelingspsychologie vanwege haar pedagogische finaliteit (Depaepe, 1998)

### *Gesprek als grenservaring*

Hiermee geeft Montessori bijna letterlijk aan dat de vrijheid van het kind pas mogelijk is mits er een wetenschap aan vooraf gaat. Deze gedachte komt nog duidelijker aan bod in haar boek *The Secrets of Childhood* uit 1936 waar ze bijna aandringt om de ‘nature of the child’ te gaan exploreren om deze vervolgens te kunnen normeren. Zo stelt ze expliciet dat we weinig weten over het kind maar dat deze wetenschap ons er juist op wijst dat we meer moeten te weten komen. Montessori wou hiermee expliciet wijzen op het feit dat het kind nog steeds geïnterpreteerd wordt binnen een sterk patriarchaal model dat uitgaat van een weten over het kind dat eigenlijk geen weten is, aangezien het niet op wetenschap gebaseerd is. “It is impossible to observe something that is not known, and it is not possible for anyone, by a vague intuition, to imagine that a child may have two natures, and to say: ‘Now I will try to prove it by experiment’. Anything new must emerge, so to speak, by its own energies; it must spring forth and strike the mind, evoked by what we will call chance” (Montessori, 1936, p.124). Het ging dus om de strijd voor het natuurlijke kind en de verwerkelijking ervan. Het natuurlijke kind was de maatstaf en de norm voor wat normaal kon zijn. Aan de hand van wat als natuurlijk werd beschouwd, kon het kind vervolgens normaal gemaakt worden. Normaal en natuurlijk werden uitwisselbare begrippen. “To be normal is to be governed by natural tendencies (rules)” (Hultqvist, 1998, p.103). Als aanhanger van de evolutieleer en vanuit zijn verzet tegen ideologieën, pleitte Dewey evenzeer voor natuurlijk leren, zelfwerkzaamheid en actief onderwijs. Het ging erom dat het onderwijs moest gericht zijn op het oplossen van problemen om de wereld te optimaliseren (Depaepe, 1998). In die zin had het pedagogische credo van Dewey ook iets missionairs. Mits het onderwijs gericht was op actief leren, ervaringsgericht en sociale efficiëntie zou het immers de mogelijkheid bieden zich aan de nieuwe wereld, de Amerikaanse ‘way of life’, aan te passen. Het ging om een vorming van ‘actieve, inventieve en beweeglijke Amerikanen’: De ‘*New Man*’ (ibid.). Popkewitz wijst erop dat ondanks deze nadruk op vrijheid en vooruitgang de ideeën van Dewey destijds niet veel impact hadden op het denken over onderwijs. “We need to recognize that neither [Dewey en Vygotsky] had a major impact on schooling. They wrote in a period of intense nation-building that focused on collective social projects which sought to identify universal solutions to social questions” (Popkewitz, 1998, p.539). In die zin stelt Foucault dat in de negentiende eeuw vooral de strijd tegen sociale overheersing en uitbuiting centraal stond. Aangezien het hier niet alleen gaat om disciplineren maar ook om problemen die de risico’s van het individu overstijgen, krijgt de verhouding kind-volwassene vooral een sociale dimensie

waardoor de persoonlijke dimensie op de achtergrond komt. In die zin waren de inzichten van Dewey tegengesteld aan de gangbare sociale en psychologische opvattingen die ontwikkelingen in het algemeen en deze van het kind in het bijzonder trachten te vatten in universele categorieën en schema's (cfr. Hulqvist, 1998). "The psychologies written embodied a particular doctrine of modernity which linked an Enlightenment belief in the potential for reason to produce social progress with a faith in the rationality of science. But these two scholars [Dewey and Vygotsky] recognized that science involved more than changing physical conditions. It also was to produce a citizen who would act wisely and autonomously in the new political and social institutions of the times. The social sciences would not only provide a cognitive knowledge but also discipline the capabilities, values, dispositions, and sensitivities through which individuals problematized their participation in the world" (Popkewitz, 1998, p.537). Gezien Dewey's focus op historiciteit en probleem-oplossend-denken indruiste tegen het gangbare denkkader, werd hem slechts een marginale positie toegekend (ibid.). In dit verband schrijft Geiger (1974) : "It is a time when almost every fundamental part of his philosophy seems to have been rejected" (Geiger, 1974, p.3 in Boisvert, 1998, p.167). Vooral Dewey's niet christelijke levensbeschouwing levert hem heel wat kritiek op. Zo zal ook Langeveld, die in Nederland wordt gekenmerkt voor zijn doorbraak in het verzuilde onderwijsdenken, in zijn memoriaal het ontbreken van een coherent wereldbeeld bij Dewey hekelen (Biesta & Miedema, 1998). "Wij Europeanen hebben in hem sterk gemist de dragende, vaste grond ener wereldbeschouwing, wier grondslagen gelegd waren op een niveau dat alleen de gelovige mens toegankelijk is" (Langeveld, 1952, p.202). De reformpedagogiek werd dus vooral gelezen vanuit zijn pedagogische onderbouwing voor de schoolpsychologie. In die zin geven Biesta en Miedema (1998) aan dat het vooral de ideeën van Montessori, Petersen en Parkhurst waren die geschikt werden geacht. Deze gedachten hadden immers vooral aandacht voor de interne modernisering van de scholen. Wat daar niet mee in relatie stond werd bijgevolg ervaren als vaag en onbegrijpelijk en zelfs gevaarlijk (De Coster, e.a., 2005; Biesta & Miedema, 1998). Zo schrijft bijvoorbeeld Hofstadter over Dewey: "Dewey was hard to read and interpret. He wrote a prose of terrible vagueness and plasticity" of Dworkin : "Dewey wrote badly. His style was often opaque, his terminology ambiguous (...) The problem of his language is inextricable from the problem of his philosophy, quite apart from the infelicities of his style" (De Coster e.a., 2005, p. 96). Daartegenover schrijft Berding vandaag: "Ik heb Dewey in de afgelopen jaren leren kennen als iemand die zijn soms gecompliceerde

### *Gesprek als grenservaring*

opvattingen op subtiele, evenwichtige en geïnvolveerde wijze weet te formuleren” (Berding, 1999, p.xii).

De Reformpedagogiek of de Progressieve Pedagogiek werd bijgevolg omwille van zijn aandacht voor het ontwikkelingsproces van het kind voornamelijk zichtbaar in de experimentele pedagogiek. De experimentele pedagogiek stond immers volledig in dienst van een betere opvoeding en een beter onderwijs en beloofde de aankomende jeugd een gelukkigere toekomst. Dit zou de productiviteit zowel op economisch als cultureel gebied vergroten. Halverwege de twintigste eeuw zien we de experimentele pedagogiek dan ook de basis vormen voor de wijze waarop het onderwijsgebeuren gestructureerd wordt (Depaepe, 1989). De ontwikkeling van kinderen – als het doorlopen van verschillende, voorspelbare en opeenvolgende stadia- werd immers gezien als heilzaam voor en ten goede van het kind. Het experimenteel onderzoek gaf hiermee een wetenschappelijke basis aan de reformpedagogiek. De wetten van de kinderlijke ontwikkeling werden de maatstaf voor het pedagogisch en didactisch handelen. Hiermee werd het ‘schoolse’ leven als het ware gereduceerd tot een voorgeprogrammeerd geheel van ontwikkelingsstadia, waarvan de curricula (cfr. Leerplan en Leidraad 1958) de veruiterlijking vormden. Tevens werd het curriculum per ontwikkelingsstadium van didactische tips voorzien. Om afwijkingen in het ontwikkelingsproces op te sporen werden jaarlijks overgangsexamens afgenomen. Op die manier werd nagegaan of de kinderen aan de groepsnorm beantwoordden, dan wel uitvielen. Voorts stelt Depaepe (1999) dat het ‘*vom Kinde aus*’-principe de leerkracht niet verhinderde om voorgestructureerde leerstof op te leggen. Aan de hand van wetenschappelijk onderzoek kon men immers vastleggen waarin kinderen over het algemeen in een bepaalde levensfase geïnteresseerd waren. Zo was het tevens mogelijk afwijkingen op te sporen en mogelijks corrigerend op te treden. Tevens werd ook niet getwijfeld aan de professionele ervaring van de leerkracht. De leerkracht is de regisseur van het onderwijsgebeuren. “Discipline op basis van de natuur van het kind beoogde juist een tuchtvolle samenleving, waarin ook plaats was voor een gezagsvolle leiding” (Depaepe, 1999, p. 251). De nadruk op individualisering van en differentiatie in het onderwijs behoefde ook geen doorbreking van de collectiviteit van de klassikale onderwijsmethode of van het jaarklassensysteem. Het feit dat het onderwijs in het teken stond van vrijheid en emancipatie werd de leerkracht-leerling verhouding niet opgevat als een machtsverhouding. De nadruk lag immers op de natuurlijke ontwikkeling, de emancipatie en de vrije wil (ibid.).

## **2.2. Van pedagogische wenselijkheid naar pedagogische noodzaak**

Vanaf de jaren zeventig zien we een hernieuwde belangstelling ontstaan voor het reformpedagogische gedachtegoed. Deze belangstelling werd enerzijds toegeschreven aan een heersend onbehagen met de maatschappij. Anderzijds zag men het ook als een stap in de richting van een meer democratische en humane maatschappij (Mahieu, 1998). Vanuit democratische argumenten werden vragen gesteld bij de paternalistische en onderdrukkende dimensies van het onderwijs en de rol van de wetenschap en de expertise daarin. Vooral vanuit sociologische hoek en onder invloed van neo-marxistische denkbeelden werd het onderwijs aangeklaagd als maatschappelijk instituut dat ongelijkheid reproduceerde. Het eenheidsdenkende ideaal van de Verlichting dat aan alle scholen eenvormigheid oplegde, had een averechts effect gehad. Evenals in andere landen groeide na 1960 de belangstelling voor een herziening van de verhouding individu, onderwijs en samenleving. Vanuit maatschappelijke groeperingen, onderwijsvakorganisaties en wetenschappelijke hoek zien we een streven naar gelijke kansen in het onderwijs naar voor komen en komt het 'eenheidsdenken' meer en meer onder druk te staan. De notie 'gelijke kansen' stond niet langer in het teken van deelname aan het onderwijs, subsidiëring en regelgeving maar richtte zich meer en meer op de persoonlijke ontplooiing als fundamenteel kenmerk van de mens (Schuyt, e.a., 2000). Als gevolg van een grotere maatschappelijke behoefte aan vernieuwing van onderwijs zien we de centrale overheid dan ook op zoek gaan naar middelen om het onderwijs daarop beter af te stemmen. De emancipatorische beweging had er immers voor gezorgd dat het onderwijs een hefboom werd om een nieuwe sociale orde tot stand te brengen. Publicaties als 'Onderwijsvernieuwing en maatschappijverandering', 'Afrekening met het verleden' en 'Onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing' zijn dan ook vanaf dan schering en inslag (Mahieu, 1998). Het onderwijs werd niet meer beschouwd als voorbereiding op de huidige samenleving maar kreeg een constructieve rol in de creatie van een toekomstige samenleving. In plaats van een aanpassing aan de maatschappij werd onderwijs hoe langer hoe meer voorgesteld als investering in de toekomst (Van den Berg & Vandenberghe, 1988). De druk om tot veranderingen te komen in het onderwijsbestel nam na de jaren zestig dan ook aanzienlijk toe. Het ging zoals Van Gelder in zijn 'Onderwijsbeleid en Vernieuwing (1974) aangeeft 'van pedagogische wenselijkheid naar maatschappelijke noodzaak'. Dit had een grotere belangstelling in de structuur van het onderwijsstelsel tot gevolg. Zo zien we in verschillende landen experimentele vormen van onderwijs verschijnen. Voor

wat het lager onderwijs betreft kennen we in Vlaanderen het Vernieuwd Lager Onderwijs, de Methodeschool en vanaf de jaren negentig is er ook het Ervaringsgericht Onderwijs en het zorgbeleid. Ondanks het feit dat we zullen opmerken dat deze onderwijsvernieuwingen zich zullen beperken tot projecten, willen we ze toch vermelden omdat ze aan de basis liggen van het huidige onderwijsdispositief, een dispositief dat vragen stelt bij een eenheidsdenkend en normaliserend opvoedingsideaal.

### ***2.2.1. De methode school en het VLO-project***

Vanaf de jaren zeventig worden deze overtuigingen in allerlei vernieuwingsexperimenten en –technieken zichtbaar. Vooral in het reformpedagogische gedachtegoed zoals onder meer bij Freinet, Montessori en Petersen vond men een platform om deze kritische stem vorm te geven. Het waren vooral de werkgroepen AKO, WERP en FBV die hier het voortouw namen en in hun bulletins kritische reacties tegen het reguliere onderwijs schreven (De Coster, e.a., 2004). De methode-, project-, en leefschole werden aldus een kritisch alternatief voor het regulier onderwijs. Desalnietemin kwam er ook beweging in het regulier onderwijs. In dit kader van gelijke kansen lokte, in het begin van de jaren zeventig, de overheid veranderingen uit in het onderwijs door middel van het opzetten en uitvoeren van vernieuwingsexperimenten. Deze projecten op experimentele basis hadden tot doel na te gaan of de vernieuwing op grote schaal noodzakelijk, dan wel mogelijk was. Na een proefperiode verschijnt in eerste instantie de taakleerkracht in het onderwijs. Die had voornamelijk als opdracht leerlingen met leerproblemen te remediëren. Het ging hier duidelijk om tekorten bij de leerling die dienden te worden geredieerd. Dergelijke maatregel leek echter mooi aan te sluiten bij het aangeklaagde ontwikkelingsparadigma dat de individualiteit van het kind zou teniet doen. Het is echter wachten op het Vernieuwd Lager Onderwijs alvorens een echte vernieuwde koers in het regulier onderwijs zichtbaar werd. Het VLO-project had immers expliciet tot doel aan te sluiten bij de individuele leefwereld van het kind, en nam het individuele leer- en ontwikkelingstempo van de leerling als uitgangspunt voor het leerproces. Diagnose, analyse, planning en stapsgewijze begeleiding en evaluatie vormden de vitale activiteiten van dit vernieuwingsproces. Tevens werd er gepleit voor flexibele structuren in het onderwijs waarmee gesuggereerd werd om klasdoorbrekend te gaan werken en een participatief beleid te voeren. Spreken over leiderschap was na mei '68 immers verdacht (Mahieu, 1998). Openheid, benaderbaarheid en horizontale

communicatie werden belangrijke begrippen. Via het schoolwerkplan wou men vervolgens komen tot een nieuw soort van basisonderwijs. De bedoeling was om het VLO-project via een stappenplan te ontwikkelen en steeds bij te stellen. Op die manier werd van de basisschool verwacht dat ze een zelfanalytische reflectieve functie vervulde. Al vlug kwam echter het verwijt dat scholen niet gewoon waren om op 'metaniveau' mee te denken over een proces(gang) en om planmatig te handelen. Men zou, niet alleen het VLO-concept niet hebben kunnen begrijpen, maar ook niet in staat geweest zijn om zelf een vernieuwingskader te maken. De vernieuwingen zou men teveel hebben opgevat als als trucs, technieken, vaste opeenvolgende handelingen die men moest aanleren en uitvoeren (Van den Berg & Vandenberghe, 1988). Opgemerkt werd dat dergelijke vernieuwing voornamelijk een administratieve rompslomp tot gevolg had waardoor het accent op de voorwaardelijke sfeer bleef liggen. Tevens veroorzaakte het olie-tekort in 1978 een economische crisis die ook in het onderwijsbeleid voelbaar was. Doordat er minder middelen beschikbaar waren, werd het belang van effectiviteit van het onderwijs sterk beklemtoond. Dat betekende dat het accent kwam te liggen op schaalvergroting, rationalisatie en programmatie (Coens, 1987). Een steeds groter wordend aantal kleine scholen moest of werd geadviseerd te fuseren met andere scholen om zoveel mogelijk tot brede scholengemeenschappen te komen of om een zo goed mogelijk gebruik te kunnen maken van elkaars middelen en mogelijkheden (ibid.). Het uiteindelijke doel van het beleid was: efficiënter gebruik maken van middelen en mogelijkheden. In de jaren '80 kwam de nadruk dan ook meer te liggen op managementconcepten als marketing, integrale kwaliteitszorg en efficiëntie. Concepten die in de jaren zeventig ongebruikelijk en onbemand waren in de onderwijswereld, werden in de jaren tachtig tot professionele standaarden verheven (Mahieu, 1984; Verhoeven, e.a., (1990); Van Eycken & Vandenberghe, 1988, Vandenberghe & Van der Veght, 1992). Publicaties, cursussen, tot en met privé-bureaus voor schoolmanagementadvies werden onderdeel van het onderwijsgebeuren en normgevend voor het schoolbeleid (Mahieu, 1998). Het nieuwe concept voor de school werd dat van de 'effectieve school'. Een effectieve school leverde net als een excellente onderneming betere prestaties in vergelijking met soortgelijke scholen onder vergelijkbare omstandigheden. Algemeen heerste een behoefte aan rationaliteit waarin termen als planning, organisatie, leiding geven en controleren de toon zetten (Van den Berg & Vandenberghe, 1988). Evaluaties van het V.L.O-project gaven aan dat er in het algemeen weinig bereidheid bij de leerkrachten bestond om te veranderen. Reacties als : 'Doen we het dan niet goed

### *Gesprek als grenservaring*

meer?’ of ‘Al dat gepraat; geef ons iets praktisch zoals nieuwe versjes’ of ‘Als ik aan mijn leerkrachten moet vragen hoe zij erover denken, geraken we er helemaal niet uit’ waren hiervoor illustratief. Hoe langer hoe meer werd onderstreept dat vernieuwingen slechts reële kansen hadden als er aan de school voldoende mogelijkheden werden geboden om zelf haar problemen op te lossen. Zo vond er een verschuiving plaats van innovatieve naar effectieve onderwijsbenaderingen. Onderwijsvernieuwingen werden niet meer zozeer geïnspireerd vanuit opvoedkundige motieven. Steeds nadrukkelijker vormden maatschappelijke overwegingen en behoeften de drijfveer voor hervormingen. Schooleffectiviteitsstudies staken in die tijd dan ook de kop op. Opvallend was echter dat ondanks de bezuinigingen, ingevoerde vernieuwingen werden behouden. Zo verleende de invoering van het lestijdenpakket meer autonomie aan de school waardoor het in principe mogelijk werd af te wijken van het traditionele jaarklassensysteem (Coens, 1987). De mogelijkheid werd geschapen om meer in te spelen op de behoeften van leerlingen en flexibel om te gaan met de professionele kwaliteiten van de leerkrachten. “De schoolgemeenschap kreeg zelf beslissingsrecht maar tegelijkertijd ook meer verantwoordelijkheid. Er zal meer overleg en samenspraak wenselijk en noodzakelijk zijn. Het leerkrachtenteam zal de handen in elkaar moeten slaan en toekomstgericht moeten denken en handelen” (Coens, 1987, p.22). De invoering van het lestijdenpakket had tevens tot gevolg dat nu in alle netten de gemiddelde omkadering ongeveer tot hetzelfde niveau werd gebracht.

In de praktijk bleek echter dat deze mogelijkheden nauwelijks gebruikt werden waardoor de schoolorganisatie praktisch ongewijzigd bleef. De tendens bestond er voornamelijk in de lestijden in te zetten in meer en dus kleinere klassen. Het aantal klasleerkrachten werd maximaal opgedreven waardoor de taakleerkracht naar de achtergrond verdween. De functie van taakleerkracht zien we dan ook langzaam evolueren naar een soort pedagogisch coördinator met als voornaamste taak: het afnemen en interpreteren van toetsen en later ook het beheren van de gegevens van een kindvolgsysteem (cfr. Staelens, 1992). In dat verband kwam ook de ambulante leerkracht op het toneel.

Ondanks de nadruk op de autonome school bleef het onbehagen ten aanzien van het onderwijsbeleid zich doorzetten. Te veel administratieve last en te weinig kansen tot persoonlijke en professionele ontplooiing, was de teneur (Van den Berg & Vandenberghe, 1988). De regels waren zo talrijk en ingewikkeld geworden dat ze als een belemmering werden ervaren voor de beweegruimte van het onderwijs. Kennis en ervaringen in de praktijk lieten zien dat het grootste gedeelte van de tijd



niet werd besteed aan het sturen van veranderingen maar aan de dagdagelijkse besommingen. Exemplarisch verwijzen we in dat verband naar een schoolleider die aangaf het gevoel te hebben een pakjesdrager te zijn “die, reeds zwaar beladen, telkens nog meer pakjes tracht op te nemen, maar er tegelijkertijd evenveel weer uit zijn handen voelt glijden” (ibid., p. 27). Concluderend wordt gesteld dat in deze periode scholen leerden hoe beter hun taken uit te voeren maar niet leerden zichzelf als organisatie te ontwikkelen.

Het leek erop dat de pogingen om gelijke kansen in het onderwijs in te voeren, bij pogingen bleven. De basis leek niet overtuigd te kunnen worden van de zinvolheid ervan. Ook hier zien we de ideeën van de reformpedagogiek in de vorm van de emancipatorische en participatieve pedagogiek enkel een aantal accentverschuivingen teweegbrengen. Naarmate de communicatieve competentie de kern werd van de pedagogische theorie en de officiële curricula, ging de dialoog immers evenzeer normaliserend en moraliserend werken. Het kwam erop neer dat de dialoog de representatie vormde van wat gold als goed onderwijs en daarmee de maat voor mondigheid. Hierdoor kreeg communicatie een instrumenteel en technisch karakter. De uitkomst van het pedagogisch handelen mocht dan wel open zijn, de wijze waarop het handelen verliep diende te beantwoorden aan technische criteria. Op die manier bleven vernieuwingen vanuit een top-down richting de onderwijswereld in gestuurd worden waardoor die wereld in grote mate bleef zweren bij het oude, ook al was het uitgangspunt van het VLO-project gebaseerd op de opheffing van de breuk tussen de theorie en de praktijk, de volwassene en het kind.

### ***2.2.2. Zorgverbreding en ervaringsgericht onderwijs***

Vanaf het begin van de jaren negentig gaat er in toenemende mate aandacht uit naar zorg en is er sprake van een zorgbeleid. De aandacht voor zorgverbreding hield in dat overheid, scholen en leerkrachten de onderwijskansen voor elk kind optimaliseerden door rekening te houden met de sociaal-economische omgeving waarin zij opgroeiden. Deze aandacht voor gelijke kansen kwam er nadat gebleken was dat niet alleen het onderwijs aan migrantenleerlingen ineffectief bleek, maar ongeveer 25% van de leerlingen leerbedreigd waren en dat ongeveer 17% van alle leerlingen reeds leerachterstand hadden opgelopen op het einde van het basisonderwijs (De Wit & Van Petegem, 2000). Bovendien werd met het verschijnen van een OESO-rapport gewezen op de problematiek van het zittenblijven en de talrijke doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Deze

### *Gesprek als grenservaring*

vaststelling leidde ertoe dat de ontwikkeling van het Onderwijsvoorrangsbeleid -dat kan omschreven worden als eerste structurele onderwijsmaatregel die tegemoet kwam aan de specifieke problemen die scholen met migrantenkinderen in het basisonderwijs ervoeren-, zich niet meer exclusief ging richten op zogenaamde doelgroep leerlingen. Ook voor kansarme autochtone leerlingen kwamen extra lestijden vrij (ibid.). Vastgesteld werd immers dat het gros van de risicoleerlingen uit kansarme gezinnen kwamen, waaronder ook autochtone leerlingen behoorden (Verhaeghe, e.a., 2000). Op die manier zien we het onderwijsvoorrangsbeleid uitgroeien tot een zorgverbredingsbeleid. Dit betekende dat vanaf het schooljaar 1993-1994 alle basisscholen extra lestijden konden aanvragen voor ondersteuning van kinderen die in het gewoon onderwijs thuishoorden, maar onvoldoende voordeel haalden uit de gebruikelijke onderwijsmethoden. Concreet betekende dit dat scholen extra ondersteuning kregen op basis van het aantal risico-leerlingen dat ze telden. Met de zorgverbreding werd voor het eerst de aandacht voor secundaire processen verlegd naar het primaire proces. De focus lag niet langer in de eerste plaats op het faciliteren en stimuleren van het onderwijsleerproces. Eerder ging het erom dat alle kinderen aangepaste hulp kregen. Deze aanzet was reeds gegeven in de VLO-projecten, waar bijzondere aandacht werd besteed aan differentiëring en remediëring. Deze inspanningen waren echter niet tot volledige ontwikkeling gekomen. Opgemerkt werd dat differentiëring, uitbreiding en verdiepingsmomenten niet uit noodzaak uitgevoerd werden maar omdat handleidingen het zo voorschreven (Langers, 1997). Volgens Langers waren het niet zozeer de leerlingen die de doelen en het verloop van de onderwijspraktijk bepaalden maar de leerpakketten. Het voordeel van de leerpakketten was dat ze de gewenste continuïteit tussen de leerjaren verzekerden. Dit alles bracht echter met zich mee dat er weinig onderlinge communicatie en samenwerking noodzakelijk was en de werkruimte van de leerkracht beperkt bleef tot zijn/haar eigen klas (ibid.). De invoering van de uren extra omkadering bracht echter voor het eerst beweging in de onderwijsorganisatie en –aanpak. Volgens de inspectie werden er zelfs inspanningen naar zorgbreedte gedaan in scholen die geen extra-uren kregen (ibid.). Het kwam erop neer dat extra leerkrachten in het eerste leerjaar en de derde kleuterklas het mogelijk maakten in te zoomen op risicoleerlingen, leerlingen die mogelijks leerproblemen zouden kunnen hebben. De ‘zorgverbreder’ werd dan ook beschouwd als extra kracht die zich toespitste op het opsporen van leerproblemen en het bieden van daartoe gepaste ondersteuning (preventie en remediëring). Dit betekende in eerste instantie een nauwgezette opvolging van de ontwikkeling van de leerlingen. Het betrof niet alleen

ontwikkeling op cognitief vlak, evenzeer werd de klemtoon gelegd op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast ging voornamelijk aandacht uit naar taalvaardigheid in Nederlands, intercultureel onderwijs en betrokkenheid van ouders. Naast preventie en remediëring kwam de klemtoon daarmee tevens te liggen op de leefwereld en de behoeften van het kind. Onderwijssociologische studies hadden immers gewezen op de kloof die er bestond tussen thuis- en schoolmilieu bij kansarme gezinnen (cfr. Verhoeven & Cochuyt, 1995). Het ging erom dat kinderen uit zogenaamde kansarme gezinnen zich ook moesten goed voelen en betrokken zijn, wat onder andere betekende dat ook hun ervaringswereld deel ging uitmaken van het onderwijs. Welbevinden en betrokkenheid werden de nieuwe modewoorden van het basisonderwijs en de uitgangspunten van de onderwijsorganisatie. De (wetenschappelijke) begeleiding van het project zorgverbreding werd vervolgens toevertrouwd aan het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO). Dit centrum dat reeds was opgericht in de jaren '70 stond bekend voor zijn nadruk op het ontplooiingsmodel enerzijds en de ervaringsgerichtheid anderzijds. Het ervaringsgericht (kleuter)onderwijs stelde het vrije spel centraal en accentueerde vrije keuze en individualisering. Het EGKO werd dan ook omschreven als een vertaling van de non-directieve onderwijsvisie van Carl Rogers zoals hij ze propageerde in *Freedom to learn* (1969). Deze inspiratie legde de klemtoon op 'ervaring' waaronder een innerlijk en louter subjectief aanvoelen verstaan werd die psychotherapeutische bevrijdingsprocessen beklemtoonde. Laevers stelde dat elk kind andere behoeften heeft en daardoor ook een eigen ontwikkelingsweg volgt. Het werken vanuit vaste leer- en ontwikkelingslijnen en gemeenschappelijke thema's deed volgens Laevers onrecht aan de ontwikkeling van het kind: enkel het individuele kind kon volgens hem uitmaken wat het nodig heeft en dit vanuit zijn allerpersoonlijkste, 'oorspronkelijke' behoeften en ervaring. Laevers zal vervolgens de eerste zijn die een systeem ontwierp om deze persoonlijke ontwikkeling op te volgen. Wat vervolgens tot kleutervolgsysteem werd uitgeroepen was voornamelijk gericht op het observeren van welbevinden en betrokkenheid bij kinderen tijdens hun deelname aan de klasactiviteiten. Dit project dat in de eerste plaats gericht was op kleuters evolueerde in de jaren negentig naar een leerlingvolgsysteem in het lager onderwijs. Terwijl de opvolging in de kleuterklas in hoofdzaak bestond uit observatiegegevens, werd in de lagere school vrijwel in hoofdzaak getoetst. Toetsingen gebeurden in hoofdzaak naar de leerinhouden en met de bedoeling cijfers te verzamelen voor rapportering naar de ouders, zo gaf Laevers (1994) aan. Daarnaast zien we ook dat er in de lagere school frequenter in hoeken werd gewerkt

### *Gesprek als grenservaring*

en aan contractwerk werd gedaan. Dit gebeurde in hoofdzaak om de motivatie voor het leren en de betrokkenheid te bevorderen (Langers, 1997). Langers wees er in dit verband op dat het VLO-project dan misschien wel een stille dood gestorven was, er toch heel wat van deze vernieuwingsideeën ingeburgerd werden.

De onderwijsvernieuwingen die in de jaren tachtig en negentig werden ingezet, worden vanaf de eenentwintigste eeuw radicaal doorgevoerd. De eerste stappen naar een mentaliteitswijziging werden weliswaar in de late tweede helft van de twintigste eeuw gezet. Vanaf dan werd het overdrachtsmodel immers in toenemende mate gezien als een vorm van uitsluiting. Onderwijzen betekende niet langer het paternalistisch definiëren van behoeften en in functie hiervan de gepaste methode en organisatie opstellen. In plaats daarvan werd de focus gericht op de opvolging van het leerproces zelf en bestond de onderwijspedagogische inbreng erin dit leerproces te ondersteunen en faciliteren. De politiek van zorgverbreding vertrok vanuit de idee dat er zoveel mogelijk moest worden aangesloten bij de eigen behoeften en verlangens. De mogelijkheid om deze behoeften en verlangens te verwoorden zodat er rekening mee kon gehouden worden, werd vervolgens de basis van het komende beleid. Omdat het verwoorden van behoeften pas tot stand komt wanneer er ook gehoor aan wordt gegeven, werd de keuze voor een overdrachtsmodel zonder meer problematisch. Wat in de jaren zeventig en tachtig nog ter discussie stond, leek in de jaren negentig met het ervaringsgericht onderwijs en het zorgbeleid op een radicale wending af te stevenen. In het volgende hoofdstuk zullen we vervolgens de woorden en de zinnen aftasten die deze mentaliteitswijziging uitdrukken.

*Het onderwijs maakt plaats voor Filosoferen met Kinderen: de meta-verhalen voorbij?*

## **Hoofdstuk 5**

### **Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw: van ‘thinking for oneself and with others’ gesproken**

#### **1. De maatschappij verandert: over het opkomend wij-gevoel in het basisonderwijs**

De politiek van onderwijsvernieuwing en zorgverbreding die in de jaren zeventig en tachtig is ingezet, wordt op het einde van de twintigste eeuw doortastender dan ooit verder gezet. Samen met de nadruk op het ‘nieuwe leren’ zien we op verschillende plaatsen de noties ‘zelfsturing’, ‘zelfreflectie’ en ‘dialogue’ opduiken. Hiermee lijkt men een antwoord te willen bieden aan de oproepen om jongeren niet kritiek- en stuurlaas over te leveren aan een prestatiegerichte, vereconomiseerde, op competitiviteit gebaseerde maatschappij. Wat hierbij opvalt is dat deze kritieken niet alleen vanuit levensbeschouwelijke hoek te horen zijn, maar tevens gedragen worden door vrijzinnigen. Zowel in liberale als in communautaire middelen heerst een teneur van morele ontredde, zingevingsproblematiek, sociaal isolement, verharding van sociale relaties en criminaliteit en klinkt er kritiek op de sterke marktgeoriënteerde betekenis van onderwijs (Kunneman, 1996). De overheden stuiten stilaan op de grenzen van de bestuurbaarheid in een dynamischer wordende informatie- en kennismaatschappij. Het lijkt erop alsof we in een periode zijn beland waarin het maakbaarheidsdenken resoluut op de korrel wordt genomen. Hoe langer hoe meer ervaren we op allerlei niveaus de grenzen van bestuurbaarheid en van de mate waarin de dingen te voorspellen zijn. Antwoorden op vragen : ‘wat is waard gekend te worden?’ en ‘wat is waard gerespecteerd te worden?’ worden niet langer als absoluut ervaren. De ‘meester’ aan wie autoriteit, zeggenschap en onfeilbaarheid wordt toegeschreven, verdwijnt van het toneel. De vraag: ‘wat moet ik worden?’, wordt vervangen door de vraag ‘wat wil ik worden?’. Zo kunnen we bijvoorbeeld op de website van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs de rubriek ‘word wat je wil!’ aanklikken<sup>27</sup>. Met een klik op deze aankondiging opent zich vervolgens een wereld aan mogelijkheden die naargelang van de eigen persoonlijkheid andere keuzes tot

---

<sup>27</sup> De desbetreffende website (<http://www.wordwatjewil.be>)

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

gevolg kunnen hebben. Dergelijke fenomenen wijzen er ons op dat de richting die we vandaag uitwillen niet meer zozeer gefundeerd wordt vanuit een vooropgesteld beeld van de wijze waarop het individu zich tot de samenleving dient te verhouden. Eerder wordt van de mens vandaag verwacht dat hij zelf vorm geeft aan zijn leven. Deze conclusies beperken zich voorts niet langer tot filosofische beschouwingen, ook onderwijsvernieuwers en pedagogen geraken hier steeds meer van overtuigd. Luc Stevens (1999) stelt bijvoorbeeld in dat verband dat ondanks de vele innovaties, gericht op zorg voor de individuele leerling er nog steeds heel wat leerlingen zijn “waar het curriculum niet op gerekend heeft” (Stevens, 1999, p.203). Dit alles zou volgens hem nog steeds te maken hebben met een eenzijdige rationeel instrumentele opvatting over onderwijs waarin de menselijke context tussen leraar en leerling als zelfstandige actoren feitelijk buiten beschouwing blijven. Het doel van de inzet van de expertise en de hulpsystemen van de afgelopen jaren zouden de bestaande situatie nog steeds eerder bevestigen dan verbeteren en uitgaan van een catch-up hypothese (Stevens, 1999). Stevens wil hiermee aangeven dat ook de aangehaalde zorginitiatieven er nog steeds van uitgaan dat leer- en gedragsproblemen ontstaan vanuit een tekort bij de leerling tegenover een vooropgestelde maatstaf en dat inspelen op dat tekort, de problemen zal oplossen. Een curriculum dat uitgaat van voorspelbaarheid van de ontwikkeling, dat voor alle leerlingen geldt en dat binnen vastgestelde tijd aan de hand van vastgestelde criteria resultaten verwacht, blijft de eigenheid van elk kind negeren, aldus deze auteur. Voorts geeft hij aan hoe het schooleffectiviteits-onderzoek dat de laatste dertig jaar werd uitgevoerd eveneens deze weg is uitgegaan. Een gelijkaardige kritiek lezen we bij Cuyvers (2003). Cuyvers, refererend aan De Dijn, wijst erop dat de kwaliteitszorg zich in het verleden al teveel gericht heeft op efficiëntie en effectiviteit. Zijn kritiek luidt dat de manier waarop integrale kwaliteitszorg werd ingevuld nog steeds een uitdrukking is van “het moderne streven naar beheersbaarheid, niet alleen van de natuur, maar ook van het menselijke leven zelf, zowel collectief als individueel” (p.18). Voor Cuyvers impliceert een correct begrip van kwaliteitszorg, zowel organisatorisch als intermenselijk, “dat je niet alles kunt organiseren” (ibid.). Hij voegt hier nog aan toe dat de illusie van beheersbaarheid contraproductief werkt en meer energie vergt dan ze opbrengt. “Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs moet dan ook meer zijn dan doelgerichtheid; hoe belangrijk doelgerichtheid ook is, ze moet worden aangevuld met wat Bouckaert een ‘zingevende kwaliteitszorg’ noemt” (ibid., p.19). Hiermee bedoelt hij vervolgens dat we moeten alert blijven voor de nefaste neveneffecten van de kwaliteitszorg en erop moeten toezien dat ze de onderwijsinstelling niet in

ademnood brengen, “zodat de noodzakelijke kritische reflectie geen ruimte meer heeft” (ibid., p.20). In diezelfde lijn stellen ook Lagerweij en Lagerweij – Voogt : “Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden” (ibid.). Dat wil zeggen dat mensen wel willen veranderen, maar dan in een richting die ze zelf bepalen en zelf kunnen kiezen.

### **1.1. Thinking for oneself...**

Dominant wordt vervolgens het begrip zelfsturing, wat het sturen van het eigen leven betekent. Zelfsturing wordt als het ware ingevoerd als het nieuwe emancipatiebegrip (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Deze auteurs geven aan dat de afbouw van de verzorgingsstaat er toe geleid heeft dat de levenswijze niet langer lokaal geworteld is of verbonden met één gemeenschap maar voortdurend fluctueert en gekenmerkt zal worden door een hoge mate aan plasticiteit. Zo lezen we bij Wielemans: “Onze ontwikkeling is ingewikkeld in relaties” (2000, p.13). De overaccentuering van het onafhankelijke individu heeft er volgens Wielemans toe geleid dat we voorbijgaan aan een andere, even wezenlijke dimensie: verbondenheid of relationaliteit. Wielemans heeft erop willen wijzen dat de menselijke ontwikkeling steeds verweekeld en verknoopt is in een oneindige veelheid van relaties. Een netwerk van relaties dat in een groter geheel van de evolutie steeds opnieuw onvoorspelbaar en divers is. De idee dat de mens maak- en vormbaar zou zijn, is met dergelijk inzicht steeds meer in het gedrang gekomen. Dat wil echter niet zeggen, zo geeft Wielemans aan, dat de kritische uniciteit van de mens uitgesloten is. Eerder verschijnt de mens in dat geheel “als een uniek en kritisch knooppunt van relaties” (Wielemans, 2000, p.14). Hieruit leidt hij af dat de mens steeds aangesloten is op verschillende psycho-, socio-, en ecosystemen. Volgens Wielemans mag men deze verbinding niet zien als een gebrek maar als een rijkdom. Het is immers juist de particulariteit van de verbinding die de uniciteit van de mens uitmaakt. Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) spreken in dat verband over basale behoeften aan relatie, competentie en autonomie. Zij leiden hieruit af dat competitie niet langer de centrale code kan zijn van het onderwijs en dat samenwerking, wederzijdse afhankelijkheid en deelnemend bewustzijn de kern van het leerproces dienen uit te maken. Ook Wielemans wijst erop dat dit mensbeeld verregaande gevolgen heeft voor ons beeld van de leerlingen, leraren en scholen, en ook van de interacties. Opvoeding en onderwijs dienen zich optimaal te richten op het maximaal ontwikkelen van relaties tussen individuen. In dezelfde lijn van Cuyvers geeft Wielemans aan dat het onderwijs zich dient vragen te stellen bij kwaliteits-metingen die zich louter richten



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

op eindproductie. Eerder dan dat dienen kwaliteitsmetingen zich zowel op proces als product te richten en dit steeds ten aanzien van het principe van klantvriendelijkheid (Wielemans, 1994). Het gaat hierbij om een onderwijsbenadering waarin elk geheel steeds deel uitmaakt van een ander geheel. Met 'voorbij het individu' bedoelt Wielemans dan ook dat het onderwijs deze deel-geheel relatie dient te erkennen. Zo stelt hij dat elke participant van het onderwijs medeverantwoordelijk is voor de problemen die zich vandaag in de maatschappij voordoen. Niettegenstaande hij aangeeft dat deze problemen niet of slechts in geringe mate door het onderwijs (het individu) zelf veroorzaakt zijn, wordt het toch verantwoordelijk geacht te zoeken naar oplossingen. Het zal erop aankomen 'zelf' een vermogen te ontwikkelen om de eigen acties te regelen en te controleren op een manier die past bij de ontwikkelende gemeenschap waarvan het individu deel uitmaakt. Zelfsturing verwijst dus in elk geval naar een actieve opstelling van de mens waarin ervan uitgegaan wordt dat hij/zij zelf het heft in handen neemt en daarin verantwoordelijkheid opneemt. Naast de emancipatorische connotatie wordt het concept zelfsturing ook gekoppeld aan nieuwe vormen van leren of aangeboren (biologische) krachten zoals competenties, talenten. Het accent ligt hier echter steeds op een intrinsieke sturing. Zo zien we dat tevens de concepten zelfbewustzijn, zelfcontrole, zelfregulatie en zelfvertrouwen hiermee in verband worden gebracht.

Cornelis (1992) voegt hier aan toe dat er ook steeds een voortzetting en uitwerking van deze zelfsturende logica is die niet aangeboren is maar in interactie tot stand komt en dus ook anderen nodig heeft. De nadruk ligt volgens hem immers steeds op de ontwikkeling en ordening van het nieuwe, het onvoorspelbare, het andere. In die zin spelen interactie en communicatie een belangrijke rol (Cornelis, 1992). Het organische systeem is immers voortdurend in interactie met zijn omgeving en zal als een zelforganiserend systeem, de structuur en het gedrag ervan bepalen. Deze denkwijze relativeert volgens Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) heel sterk het belang van het planmatige en het van buitenaf willen beheersen van het procesverloop. Bovendien leert het om minder angstig naar turbulentie te kijken (ibid.).

## **1.2. ... with others**

Verhenne heeft het in deze context over het ontstaan van een 'wij gevoel' als nieuwe term en "drager van een nieuwe sociale werkelijkheid of beter een nieuw sociaal streefdoel" (Verhenne, 1995, p.175). De aandacht voor dit wij-gevoel ontstaat volgens Verhenne als reactie op de postmoderne wereld die voorbijgaat aan het

roepinggevoel van onderwijsverstrekkers om met mensen om te gaan. “Hoe weinig postmodernistisch dit ook moge klinken: het onderwijs blijft mensen boeien, blijft mensen aantrekken ondanks alle buitelingen op de maatschappelijke ladder. Het kunnen inwerken op mensen, met mensen, door mensen blijft ook in de geïnformeerde wereld een positief beklemmende bezigheid” (ibid., p. 175-176). Voor Cuyvers betekent dat, dat “kwaliteitsontwikkeling daarom ook aandacht moet hebben voor de verbondenheid tussen mensen, bijvoorbeeld voor de relationele processen tussen docent en studenten en tussen studenten onderling, en voor het leren leven” (Cuyvers, 2002, p.19). Naast de economische en bedrijfsgerichte termen van weleer zien we vandaag dan ook in toenemende mate menselijke termen in het onderwijs binnendringen. Zo stelt Cuyvers expliciet: “Kiezen voor solidariteit, gelijke kansen, menselijke ontplooiing, zelfstandigheid, duurzaamheid, respect voor mens en natuur, maatschappelijke redzaamheid, kortom kiezen voor wat het leven menselijk en kwalitatief hoogstaand maakt, vraagt een duidelijk engagement voor waarden” (ibid.). Ook Cuyvers geeft aan dat een sterk economisch discours niet op de onderwijsrealiteit kan en mag toegepast worden en roept op tot een voortdurend kritisch reflecteren. Steeds meer worden we eraan herinnerd dat het onderwijs om ‘mensen’ gaat. Het feit dat onderwijsverstrekkers kunnen samenwerken binnen niet-meetbare en onbeheersbare contexten, zeker voor wat het opvoedkundige aspect betreft, stelt hen volgens Verhenne buiten de economische wetmatigheid waardoor het wij-gevoel zou kunnen worden aangescherpt. Wat dit wij-gevoel inhoudt, valt dus buiten de rationele wetmatigheden en zal naargelang de verschillende relevante onderwijsparticipanten een andere invulling krijgen: de leerlingen, de leerkrachten, de ouders, de overheid, maar ook de bedrijven en de wetenschappers. Voorgesteld wordt dat het eigenlijk om een leeg begrip gaat dat afhankelijk van de context en de interactie een andere invulling zal krijgen. Gelijktijdigheid, verstrengeling, dynamische en creatieve onbepaaldheid en onderlinge verbinding geven Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) aan als karakteristieke begrippen in deze invalshoek. “Samen kunnen werken aan kwaliteit, gedeeltelijk buiten de druk van niet-kwalitatieve normen, moet mensen dicht bij elkaar brengen. In deze sfeer moet het wij-gevoel zich krachtiger kunnen ontwikkelen dan in een volledige economiesfeer” (Verhenne, 1995, p.178). Een wij-gevoel waarvoor vandaag ook in de bedrijfswereld interesse ontstaat. “De huidige inspanningen die het bedrijfsleven via de HRM (Human Resource Management) levert om het samenwerkingsgevoel in het bedrijf aan te scherpen toont duidelijk aan dat ook daar beseft wordt hoe belangrijk het is mensen rond dezelfde waarden, doelen en strategieën samen te brengen. Het komt

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

erop aan het wij-gevoel als kracht te ontdekken en er de stimulator van onze onderwijsopdracht van te maken” (ibid.). Voor Cuyvers gaat het erom dat het onderwijsproces niet in zijn geheel gegrepen en van bovenuit gestuurd kan worden. De eigenheid van het onderwijs heeft onder meer te maken met de relationele aard van kernprocessen. “Het gaat in het onderwijs immers om relaties waarin mensen in hun verantwoordelijkheid voor anderen worden aangesproken en waarin mensen hun identiteit kunnen ontwikkelen” (Cuyvers, 2002, p.19). Om deze identiteit te ontwikkelen, zo gaat Cuyvers verder, spelen de unieke menselijke kwaliteiten van de partners juist een belangrijke rol. Waar het immers om gaat is dat er voorwaarden geschapen worden om deze relationele kernprocessen een kans te geven zich te ontwikkelen. “Beheersbaarheid blijkt dan niet veel méér te zijn dan een ijdele illusie” (ibid., p.20). Cuyvers erkent het belang van externe kwaliteitsbewaking maar benadrukt het resteren van een ruimte voor kritische reflectie als cruciaal gegeven. In het onbeheersbare andere dat buiten de wetmatigheden van de economie valt (buiten middel-doel denken, het top-down, lineair model), zou met andere woorden de inzet en de kracht van het onderwijs moeten worden gezocht. De kern van het onderwijs, de kwaliteit van de relationele processen, is nauwelijks empirisch meetbaar. “In een beheersbaarheidsdenken is wat niet meetbaar is, niet belangrijk; zou dit soort denken de discussie over onderwijskwaliteit beheersen, dan zou dat ertoe leiden dat –ironisch genoeg– het relationeel gebeuren bij de integrale kwaliteitszorg zou wegvallen” (ibid., p. 27). Het gaat erom dat het onmogelijk is voor iedereen en voor altijd de zin en richting van de ontwikkeling te bepalen. Visie en doelen zullen telkens opnieuw moeten worden bepaald naargelang de actoren of de maatschappelijke omstandigheden veranderen. Vervolgens is het bepalen geen simpel top-down-proces waarbij de top van een school oplegt welke doelen de anderen moeten realiseren. “Gezien de waardegebondenheid van visie en doelstellingen is het belangrijk dat de verschillende actoren betrokken worden” (ibid., p.22).

Deze inzichten hebben de onderwijswereld niet onberoerd gelaten. Zoals Verhenne reeds heeft aangegeven, vermoeden wij eveneens dat dit ‘wij gevoel’ zich langzaam nestelt in het spreken en denken over onderwijs en deel is gaan uitmaken van het huidige onderwijsdiscours. Als onderwijsdirecteur van de Dienst Voor Onderwijsontwikkeling (DVO), heeft Roger Standaert het in dat verband over een correctie op de technische rationaliteit en spreekt van een technische–interactieve-rationaliteit (Standaert, 2003). Standaert geeft echter aan dat het niet volledig gaat

zonder technische rationaliteit. “Wedijver is niet steeds fout; individuele verdienste moet mogelijk blijven; een technisch-wetenschappelijke aanpak is mogelijk en noodzakelijk voor een aantal inhoudelijke elementen; meetbaarheid is een voordeel wanneer het om meetbare zaken gaat; centrale regelgeving heeft zin wanneer rechtvaardigheid moet worden bewaakt; specialisatie is nodig wanneer men die maar situeert in een groter geheel; outputcontrole kan een goede basis zijn voor een nadere kwalitatieve analyse, enzovoort” (Standaert, 2003, p.142). De technische rationaliteit zal mogelijkheden blijven bieden, maar ze moet worden gecorrigeerd met elementen uit de gedeelde leefwereld van mensen; elementen die aangewezen zijn op communicatief handelen (ibid.).

### **1.3. En het ‘nieuwe leren’**

De begrippen ‘zelfsturing’, ‘reflecterend denken’ en ‘dialogoog’ komen echter niet zomaar tot stand. Het zijn begrippen die vaak gekoppeld worden aan ideeën over en ontwerpen van nieuwe vormen van leren en onderwijsituaties. Het gaat om een denken over leren waarbij de resultaten of uitkomsten van het handelen niet op voorhand vaststaan maar juist in interactie tot stand komen. Het ziet er naar uit dat deze kennisconstruerende opvatting vandaag in de psychologische en pedagogische leeropvattingen de gangbare wordt. Een opvatting die veelal wordt aangeduid met ‘het nieuwe leren’.

Als we het nieuwe leren onder de loep nemen, zien we dat het niet langer gediend is met een statisch ontwikkelingsmodel. Waar voorheen sprake was van kennis en vaardigheden lijkt het nieuwe leren het vandaag veeleer te hebben over het dynamische begrip ‘mogelijkheden’ en ‘indrukken’. In deze context wordt tegenwoordig gesproken van een natuurlijk of authentiek leren (Terwel, 1994; Carpay, 1995). De termen ‘authentiek’ of ‘natuurlijk leren’ hebben dan betrekking op een zogenaamd menselijk leren dat tot stand komt “door actief deel te nemen aan tussenmenselijke situaties die zodanig zijn ingericht dat de leerling zich kan ontwikkelen tot een bekwaam en kritisch persoon binnen een bepaalde gemeenschap” (Franssen e.a., 1995, p.295). Twee benaderingen worden aangehaald die kunnen worden gezien als referentiekaders voor het authentieke leren. Volgens Franssen gaat het om het ‘constructivisme’ en de ‘situated learning’-benadering. Het constructivisme zou vooral inspirerend zijn vanwege het belang dat er gehecht wordt aan de individuele constructies van de leerling. Het uitgangspunt geldt dat men niet zomaar leert, maar actief kennis opbouwt door nieuwe informatie te koppelen aan al aanwezige kennis. Leerlingen construeren zelf betekenis, ze interpreteren en

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

reconstrueren de ontvangen informatie. Bij de verwerking van informatie ontstaat dan geen letterlijke kopie van de van buiten af aangereikte en voor iedereen gelijke inhoud, maar wordt de informatie getransformeerd in kennis, waarbij persoonlijke ervaringen, waarden en opvattingen worden geïncorporeerd. Leerlingen zijn dus geen passieve ontvangers van kennis. Ze bouwen zelf actief kennis op in interactie met de omgeving. Wat en hoeveel een leerling precies opsteekt van het onderwijs, heeft alles te maken met wat hij of zij voor en tijdens het leerproces zelf precies denkt en doet. De leerprocessen en –resultaten zullen dan ook in belangrijke mate afhangen van de situatie in combinatie met de persoonlijkheid van de leerling (Elbers, 1993).

De essentie hiervan is dat de aard van het nieuwe leren geen betrekking heeft op 'verwerven' maar op 'relateren'. Organismen, zo stellen Boekaerts en Simons (1995) creëren zichzelf en organiseren zichzelf. Dat wil echter niet zeggen dat het nieuwe leren aan het 'van nature' leren de betekenis wil toekennen dat alles vanzelf zou gaan. Aangegeven wordt dat constructivisten geen ontscholvers zijn. Het gaat dus niet om een afwachten tot alles vanzelf komt. Het gaat om een *nature over nurture* (Volman, 2004). Dat wil dus niet zeggen *nature* vervangen, maar *nature* in goede banen leiden en stimuleren. Het gaat erom dat er maar geleerd wordt, als de leerling geprikkeld wordt door iets buiten zichzelf. Hieruit leidt men dan leertheoretisch af dat leerlingen zoveel mogelijk moeten geactiveerd worden. Of de stimulans echter ook inwerkt op de leerling hangt volledig van de leerling zelf af. Beïnvloeding van buiten is dan ook slechts beperkt mogelijk: eigenlijk alleen als het aansluit op de leef-leer-wereld en belangstelling van de leerling. In die zin kan het leren niet opgelegd worden en moeten leerlingen zelf actief hun eigen kennis construeren, aansluitend bij wat ze al weten, voelen en kunnen. Vaak wordt daaraan gekoppeld dat men rekening moet houden met de verschillende leerstijlen van leerlingen (cfr. Vermunt, 1992). In die zin is het belangrijk dat de leerling zijn leerstijl en leerbehoefte transparant maakt. En dit niet alleen ten aanzien van de ander, ook ten aanzien van zichzelf. Onderwijzen wordt dan het creëren van een omgeving waarin leerlingen worden uitgedaagd om te leren en waarin mogelijkheden worden aangereikt van hoe ze deze activiteit het best zelfstandig en volgens de eigen persoonlijkheid kunnen uitvoeren. In die zin blijft opvoeding en onderwijs belangrijk. Eerder dan de natuurlijke ontwikkeling te frustreren of te blokkeren, dient het deze ontwikkeling te stimuleren en te helpen transparant maken. Beeldtaal zou hierbij te verkiezen zijn boven spreektaal. Boekaerts en Simons (1995) wijzen hiervoor in eerste plaats naar de inzichten van de Gestaltpsychologie. Een *Gestalt* is

### *Gesprek als grenservaring*

de minimale informatie die nodig is om te snappen waar iets over gaat. Zo herkent iedereen met een minimum aantal stippen dat deze een giraf zal uitbeelden. Een *Gestalt* biedt daarmee een geheel. In verband met het nieuwe leren, wordt gesproken taal veel minder geschikt dan beeldtaal aangezien zij veel vlugger appelleren aan het non-verbale gedeelte van de hersenen (ibid.). Een verschuiving van taal naar beelden en indrukken zal zich dus aandienen in het onderwijs. Hiermee wordt het lichaam de basisreferentie voor het kennen van de externe werkelijkheid (Damasio, 1995). Terwijl spreektaal voornamelijk cognitief geladen is, zal het beeld veel gemakkelijker emoties oproepen (ibid.). Dit wordt onder andere mede mogelijk gemaakt door bijvoorbeeld elektronische leeromgevingen maar ook door andere vormen van beeldvorming en sferen.

In de tweede plaats zal er volgens Boekaerts en Simons (1995) ook aandacht moeten zijn voor het feit dat kennis en vaardigheden contextueel geconditioneerd zijn waardoor overdracht naar andere toepassingen (transfer) niet vanzelfsprekend is. Dat wil zeggen dat hoewel kennis contextgebonden is, er steeds flexibilisering en decontextualisering op moet volgen. Dit kan dan het best gebeuren door verschillende toepassingen aan het geleerde te koppelen (analogieverwerking en ervaring). Het gaat er dus om de leerling in een gepaste, variabele en beeldrijke omgeving te plaatsen en hem te stimuleren interactief met deze omgeving om te gaan. Onderwijzen wordt hier dan gezien als het begeleiden bieden aan het voortdurend leren adequater participeren in de sociale en culturele praktijken volgens de eigen belangstelling en behoefte.

Naast het constructivisme herkennen we in het authentieke leren ook een zogenaamde 'ethische' dimensie die zich uitdrukt in 'inclusive communities'. De idee van de 'community of learners' zou vooral terug te vinden zijn in de 'situated learning' benadering (Franssen, ea., 1995). Het gaat erom dat in deze benadering cultuur niet voor eens en altijd gegeven is maar dat men er op een kritische manier aan kan participeren. Leren participeren betekent dan dat je jezelf gaat zien als onderdeel van die sociale en culturele praktijken, als iemand die eraan kan en moet deelnemen. Het gaat erom dat de leerling tevens verantwoordelijk wordt gesteld voor zijn bijdrage aan de cultuur: met andere woorden voor wat hij leert. Voor het onderwijs betekent dit, dat leeromgevingen zullen moeten inspelen op deze bewustwording. Wat wil zeggen dat leeromgevingen kenmerken van sociale praktijken zullen moeten vertonen zodat leerlingen de verantwoordelijkheid voor wat ze kiezen leren beseffen. Bovendien zullen het sociale praktijken moeten zijn die de leerlingen zelf de moeite waard vinden om in te participeren en er zich voor te

engageren. Het gaat er dan niet om, zo wordt gesteld, dat er andere schoolvakken moeten komen of nieuwe inhouden en vaardigheden. Eerder gaat het om een andere onderwijsbenadering waarbij de leerling persoonlijk betrokken is en intrinsiek gemotiveerd. Het gaat om betekenisvol leren en leren door doen. Actie in de vorm van samen-werken en reflectie in de vorm van samen-denken. Participatie, reflectief denken en de gemeenschap verschijnen als belangrijke werkvormen.

## **2. De figuur van de 'professionele leergemeenschap'. Een gemeenschap in functie van krachten en kansen.**

De samenleving verwacht sterke scholen en sterke professionals, die zichzelf voortdurend ontwikkelen. De sterke externe sturing van ons onderwijs lijkt echter eerder tot deprofessionalisering te leiden. Professionalisering en schoolontwikkeling vragen individuele en vooral collectieve leerprocessen, waarbij men de eigen praktijkkennis kritisch onderzoekt en verbetert. Voor deze professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals vormen professionele leergemeenschappen een goede basis. (Verbiest, 2004, p.37)

Zoals reeds aangegeven zien we na de eeuwwisseling de concepten autonomisering, deregulering, zelfsturing en responsabilisering die in de laatste decennia van de vorige eeuw werden ingevoerd, in het denken en spreken over opvoeding verder doorbreken. Zo hertekent minister Vanderpoorten het landschap van het basisonderwijs volgens een onderhandelingsmodel. De ondertoon van de hertekening luidt nog meer dereguleren en nog meer responsabiliseren. De school wordt voortaan vanuit zijn beleidsvoerend vermogen en verantwoordelijkheid aangesproken. Kwalitatief onderwijs verlenen is in het vervolg de verantwoordelijkheid van de school. In dat verband wordt over de school niet langer gesproken in termen van instituut, maar wordt de school een organisatie (cfr. Devos 1999, Lagerweij & Haak, 1994); een organisatie die niet langer van bovenuit gestuurd wordt maar zichzelf dient te organiseren en besturen. Het uitgangspunt is dat een organisatie pas op volle toeren draait als alle leden, als 'wij', erin 'meedraaien' (cfr. Senge, 1992). Het impliceert dat alle betrokkenen mee verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs: 'Iedereen is de

### *Gesprek als grenservaring*

organisatie'. In die zin spreekt men ook over onderwijsparticipanten, als het geheel van mensen die met elkaar verbonden zijn en allen deel uitmaken van het onderwijsproces, van het netwerk. De school als organisatie is tevens steeds gericht op het veranderen en verbeteren van zichzelf en de gemeenschap. De gerichtheid op de organisatie maakt het gebruikelijk te spreken over het onderwijs in termen van organisch functioneren, uitgedrukt in termen als bijvoorbeeld kracht, stroom en groei (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Van elke participant wordt vervolgens verwacht zichzelf voortdurend in te zetten ten gunste van de ontwikkeling van de organisatie en deze inzet telkens te verantwoorden. Dat wil zeggen dat aangegeven kan worden wat elke participant aan bijdrage te leveren heeft. Hier houdt het echter niet op. Het gaat, zo wordt aangegeven niet om de som van de delen. Het feit dat er verschillen zullen zijn in de organisatie die niet zomaar met elkaar te verzoenen zijn, geeft aan de organisatie de 'nodige' dynamiek en stimulans om de zoektocht verder te zetten en van elkaar en met elkaar te leren en te ontwikkelen. Leren wordt hierbij niet exclusief aan de leerling gekoppeld. Leren wordt een concept dat noodzakelijk is voor iedereen en waar iedereen alsmaar beter, krachtiger, gelukkiger van wordt. Dat wil zeggen dat het vandaag niet langer uitsluitend gaat over het institutionele onderwijs. Integendeel, in het tijdperk waarin levenslang leren zo langzamerhand een gemeenschappelijk perspectief is en werkverhoudingen en arbeidsmarkt veranderen, lijken de concepten zelfsturing, reflecterend denken en dialoog belangrijke kenmerken te worden in nagenoeg alle aspecten van de omgeving: economie, maatschappij, politiek en techniek. Leren wordt dan ook gekoppeld aan leven en leven aan leren. In dit verband zien we het fenomeen van de *professionele leergemeenschap* opduiken (Verbiest, 2004; Raad Basisonderwijs, 2004). Een goede school wordt dan een gemeenschap met een groot lerend vermogen waar voortdurend onderzoek gepleegd wordt en waar voortdurend gezocht wordt naar verbetering en welbevinden voor iedereen die behoort tot de gemeenschap (en waar iedereen toe kan behoren). Voorts voegt Verbiest er nog aan toe dat een leergemeenschap bestaat uit een groep mensen "die een actieve, reflectieve samenwerkende, leergerichte en groeibevorderende benadering ontwikkelt ten aanzien van raadsels, problemen, onduidelijkheden van onderwijs en leren" (Verbiest, 2004, p.17). Het collectief en individueel leren vormen de motor van de (school-)ontwikkeling. Dat wil zeggen dat de gehele staf van 'professionals' in de leerprocessen van de leergemeenschap betrokken wordt met als doel optimale condities te creëren voor de ontwikkeling van elk kind in de richting die het kind zelf bepaalt. Het kind wordt hiermee als het ware niet langer het bezit van de



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

leerkracht of de ouder, maar wordt het bezit van de hele school, van de gehele leergemeenschap, van 'ons'. "In de kern gaat het echter om het samen en collectief leren in en over de onderwijspraktijk teneinde optimale voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van kinderen en voor iedereen. In de praktijk gaat het erom de dingen die men doet nog beter te doen (verbeterend leren), zich nieuwe dingen eigen te maken (vernieuwend leren) en/of het eigen leren of leervermogen te optimaliseren (meta-leren) [...]" (Raad Basisonderwijs, 2004, p.4-5). De ontwikkeling van de school naar een professionele leergemeenschap is integraal gericht op het leren en professionaliseren van iedereen (cfr. Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Dit veronderstelt een andere mentaliteit om over onderwijs te spreken, een andere blik om naar onderwijs en het kind te kijken. Uitgangspunt geldt immers dat mensen wel willen veranderen maar niet willen veranderd worden. Het gaat er in de professionele leergemeenschap dan ook niet zozeer om mensen te veranderen, maar condities te creëren waarin mensen kunnen veranderen en zich kunnen professionaliseren in de richting die ze zelf willen en zelf kiezen. Een collectief engagement dus, waarvan verondersteld wordt dat iedereen (de overheid, de directie, de leerkrachten, de leerlingen, de ouders, het CLB,...) zijn steentje bijdraagt volgens eigen mogelijkheden, expertise en welbevinden. In wat volgt gaan we specifieker in op deze verschillende functies en hoe ze met elkaar in 'relatie' staan. Het gaat erom dat we aan de hand van een verkenning van deze functies zicht willen krijgen op de betekenis van het zogenaamde 'wij-gevoel' en het *thinking for oneself and with others*-verschijnsel dat lijkt door de professionele leergemeenschap gepromoot te worden.

### **2.1. Van sturen naar faciliteren en stimuleren: over kracht en het verlichten van last in de professionele leergemeenschap**

We willen er de aandacht op vestigen dat aan deze mentaliteitswijziging een aantal technieken en instrumenten verbonden zijn die deze zelfsturing en responsabilisering van de professionele leergemeenschap werkzaam moeten maken. Hiermee willen we niet wijzen op verholde machtstechnieken die de overheid gebruikt om haar macht te doen gelden. Eerder zien we de rol van de overheid eveneens als een instrument en een effect van deze mentaliteitswijziging, van dit wij-gevoel. Het gaat erom dat de rol van de overheid maar ook die van de school, van de leraar, van de leerling en van de ouder elk op zich noodzakelijk zijn om de

professionele leergemeenschap effectief te kunnen doen worden. Dit wil zeggen dat er zonder deze specifieke actoren geen professionele leergemeenschap kan zijn en zonder professionele leergemeenschap geen maatschappij en geen individu die erin functioneert. Vervolgens gaat het er ons om te tonen hoe deze verschillende actoren met elk hun verschillende instrumenten en technieken en hun specifieke rol –die niet uitwisselbaar is maar die men wel kan leren- verondersteld worden zich te verhouden tot de professionele leergemeenschap. We willen hier bij vermelden dat wanneer we het hebben over een ‘tonen’ van de professionele leergemeenschap, dit niet betekent dat we willen onderzoeken in welke mate de principes van de professionele leergemeenschap in het huidige onderwijsveld reeds zijn gerealiseerd. Het gaat er ons niet om, empirische evidentie te vinden voor de hypothese dat het Vlaamse basisonderwijs volgens het principe van de professionele leergemeenschap is georganiseerd. Ook gaat het er ons niet om aan te geven waarom de professionele leergemeenschap zich nog niet ten volle en overal geïnstalleerd heeft. Wat wij willen doen, is tonen hoe de aangekondigde professionele leergemeenschap in werking treedt en hoe deze werking eveneens een bepaalde verhouding tot onszelf en de ander mee veronderstelt. Dat wil niet zeggen dat we hiermee één of andere moraliserende aanklacht willen formuleren of willen overtuigen van een zich aankondigend kwaad waarvoor we ons moeten behoeden. Als we het hebben over een tonen van de professionele leergemeenschap gaat het om niets anders dan de initiatie van een andere verhouding tot het zelf en de ander. Een initiatie die niet spreekt (ook niet via beelden) maar toont hoe de professionele leergemeenschap een bepaalde verhouding tot het zelf produceert en zichtbaar maakt.

### ***2.1.1. De overheid geeft ruimte en middelen : wat zijn onze noden en behoeften?***

In eerst instantie zien we met het verschijnen van de autonome school, de overheid een nieuwe rol krijgen. Ondanks het feit dat zelfsturing en deregulering het uitgangspunt vormen, betekent dit niet dat de overheid zich volledig terugtrekt en alles vanzelf gaat. “De overheid schakelt zichzelf niet uit, maar trekt zich terug op haar kerntaken: het verschaffen van middelen” (Monard, 1995, p.226). In het licht van de professionele leergemeenschap moet onder een goed overheidsbeleid begrepen worden, een beleid dat erop gericht is ruimte en initiatieven aan te reiken die de ontwikkelende school zoveel mogelijk *kracht* kunnen bijzetten (Vanderpoorten, 2003). In die zin opereert de overheid als externe partner van de professionele leergemeenschap. Daartegenover zullen de middelen die de overheid

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

investeert in onderwijs steeds afgewogen moeten worden ten aanzien van de maatschappelijke return (Vandenbroucke, 2005). Naast externe partner is de overheid dan ook deel van een grotere professionele leergemeenschap die haar eveneens verantwoordelijk stelt voor haar werking en waarvoor ze verkiesbaar dient te zijn. Vanuit haar faciliterende rol bestaat de taak van de overheid er niet zozeer in het onderwijs te beheersen doch het autonome schoolbeleid in de scholen beheerbaar te maken, zodat het kan renderen. In dit licht kan de oprichting van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) gesitueerd worden. Deze dienst die in 1991 werd opgericht had tot doel criteria en strategieën te ontwikkelen die autonome scholen zouden stimuleren in hun werking en hen in staat stellen zichzelf te (be)sturen. Het gaat er dus om strategieën en procedures aan te reiken die scholen ruimte laten om te veranderen en middelen om deze veranderingen transparant en bestuurbaar te maken. Het gaat er in de kansenmaatschappij immers voornamelijk om ontwikkelingskansen aan te bieden en ervoor te zorgen dat er op een efficiënte en zinvolle wijze gebruik van kan gemaakt worden. Om deze taak naar behoren te vervullen, dient de overheid zelf in eerste instantie zicht te krijgen op de toestand van het onderwijslandschap, wat wil zeggen de noden en behoeften van de scholen. De taak van de overheid bestaat er dan in, scholen de middelen en de ruimte te geven om hun 'eigen' doelen te kunnen realiseren. Het is in dit licht dat de vernieuwing van de inspectie dient begrepen te worden. De inspectie verschijnt hierbij als instrument dat dient om scholen te leren zichzelf te evalueren en zichzelf te verbeteren. Het inspectieteam dat een school doorlicht heeft als opdracht op relatief korte termijn een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de school als organisatie, als onderwijsinstituut en als socio-culturele entiteit. Uitgangspunt is immers dat de school-als-organisatie de realisatie van de doelen op onderwijskundig vlak kan bevorderen of belemmeren. Aan deze nieuwe aanpak is ook verbonden dat niet langer individuele leerkrachten door individuele inspecteurs beoordeeld worden maar de school in haar geheel wordt *doorgelicht* door een team van inspecteurs tijdens een bezoek van verschillende dagen. De rol van de inspectie bestaat er echter niet alleen in de school een spiegel voor ogen te houden, ze opereert eveneens als spiegel voor de overheid. Deze doorlichtingen brengen immers een 'Verslag over de toestand van het onderwijs' of vanaf het schooljaar 1999-2000 een 'Onderwijsspiegel over de toestand van het onderwijs'. Dit betekent dat de inspectie jaarlijks rond een afgebakend thema een peilingonderzoek doet. Op die manier is het mogelijk aan de overheid een beeld te presenteren waarin de sterke en zwakke punten van het onderwijsbeleid, wat scholen wel en niet aankunnen, wat ze willen

### *Gesprek als grenservaring*

en wat ze problematiseren, belicht wordt. Vermeld wordt dat deze aandacht volledig kadert in de tendens naar maximale openheid en transparantie vanwege de overheid (Standaert, 1992). Het gaat er immers om dat mank lopende schoolorganisaties, niet alleen voor de school zelf nadelig zijn, maar nadelig zijn voor de werking van de maatschappij in haar geheel. En op dit laatste wordt de overheid rechtstreeks aangesproken. De opdracht van de overheid, en vervolgens de inspectie is hierin dus van fundamenteel belang. In die zin bestaat de functie van de inspectie er ook niet alleen in te waken over de interne schoolwerking, maar tevens aan de overheid te rapporteren over de behoeften en de mogelijkheden. Op die manier wordt het ook voor de overheid duidelijk waarin zijzelf tekortschiet en waarin zij scoort, waarbij scoren kan begrepen worden als het voldoen aan de noden en de behoeften van de professionele leergemeenschap, rekening houdend met de eigen middelen en mogelijkheden. Dat wil zeggen dat ook de overheid moet leren welke instrumenten en technieken noodzakelijk en mogelijk zijn om een beleid dat autonomie vooropstelt, te realiseren en te profileren. Het gaat er immers niet langer om dat de school zich aan het beleid dient aan te passen doch dat het beleid inspeelt op de noden en behoeften van de autonome dynamische scholen, zodat zij hun project kunnen realiseren. In dit verband zien we naast de inspectie tevens onderzoek gefinancierd worden (OBPWO) dat zich specifiek richt op indicatoren die de schoolontwikkeling, de leerkrachtontwikkeling en de leerlingontwikkeling bevorderen dan wel belemmeren. Aandacht gaat hierbij uitdrukkelijk naar de vermogens die hiervoor noodzakelijk zijn en processen die zich daarbij afspelen. In dit verband dienen we ook de opdracht van de Vlaamse Onderwijs Raad (VLOR) te situeren. De VLOR functioneert immers als overleg- en adviserendorgaan en wordt door de verschillende geledingen van het onderwijsveld vertegenwoordigd. Deze raad heeft als opdracht de effecten van beleidsopties op te volgen en erover te rapporteren aan de Vlaamse Raad. Het gaat erom zo rechtstreeks mogelijk en alsmaar duidelijker zicht te krijgen op de noden die de basis ervaart bij de realisering van hun project. We zien dan ook dat sinds het participatiedecreet ook ouders en personeel binnen de Raad Basisonderwijs worden vertegenwoordigd. Daarnaast zien we ook nog hoe vandaag het ‘breed publiek’ bij de beleidsvoering wordt betrokken. Zo werd bijvoorbeeld bij de uitwerking van de eindtermen een breed maatschappelijk debat georganiseerd. “Advisering moet verder gaan dan de onderwijswereld. Het moet het resultaat zijn van een brede maatschappelijke discussie” (Van Valckenborg, 1997, p.97). Er ontstaat hiermee niet alleen een lerende oriëntatie (mentaliteit) bij de overheid maar tevens bij de bevolking waarbij

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

iedereen gestimuleerd wordt tot het verwoorden van de eigen aspiraties en de eigen behoeften. Het al dan niet ingaan op deze vraag, dit aanbod, deze kans die de overheid biedt, behoort tot de eigen verantwoordelijkheid, de eigen keuze, het eigen recht. Deze gerichtheid op vragen van en kennis over de scholen en de gemeenschap wordt vandaag nog meer in de verf gezet door persoonlijke gesprekken die huidig onderwijsminister Vandenbroucke met de scholen voert. Op die manier hoopt hij de kloof tussen de overheid en de scholen op te lossen en een vertrouwensrelatie aan te gaan. Tenslotte klopt de overheid ook nog rechtstreeks aan bij de leerlingen. Aan de hand van gegevensdatabanken (LOSO-databank) is het de bedoeling rechtstreeks zicht te krijgen op welke scholen te maken hebben met leerlingen met leer- of onderwijsachterstand. Deze databank is bovendien niet enkel geïnteresseerd in cognitieve gegevens en leerprestaties van de leerlingen. Ze is vooral geïnteresseerd in de leervorderingen en de context waarin deze plaatsvinden. Op die manier is het voor de overheid mogelijk een preselectie uit te voeren van 'zorgbehoevende' scholen (Vanderpoorten, 2000b). Het gaat, zo lezen we, om een "overheid die haar klanten kent" (Department Onderwijs, 2000, p.18). Voorts wordt ook hier aangegeven dat deze databank, die dus tot doel heeft beleidseffecten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau in kaart te brengen, informatie verschaft over elementen die dienen te worden bijgestuurd in de beleidsuitvoering.

Vanuit de inspectie, de overlegplatforms, het wetenschappelijk onderzoek en persoonlijke contacten ontwikkelt zich vervolgens een weten aangaande welke middelen remmend, respectievelijk stimulerend werken om het autonome beleid van de scholen te kunnen realiseren. Zo zien we bijvoorbeeld hoe het beleid tracht in te spelen op de door het onderwijsveld aangegeven planlast. Het bleek immers dat nogal wat directeurs huiveren bij de toename van de graad van autonomie omdat het hen stoort voortdurend al hun beleidshandelingen te moeten legitimeren (Michielsen, 1998). De klacht luidt dat dergelijke legitimering de discretie die zo bepalend wordt geacht voor een goed proces en sturing erdoor in diskrediet wordt gebracht. Te veel wordt de bewegingsruimte die de scholen wordt geboden beperkt door vastgelegde structuren. Hierbij verwijst men niet alleen naar de opgelegde overlegstructuren maar ook naar de uitgebreide personeelsstatuten. De ruimte waarbinnen het beleid zich moet ontwikkelen wordt als beperkend ervaren in plaats van stimulerend. Bovendien klagen scholen erover dat zij ten gevolge van de autonomisering de handen vol hebben met administratieve rompslomp waardoor pedagogisch-didactische aspecten op de achtergrond verdwijnen (ibid.). Kortom,

### *Gesprek als grenservaring*

scholen ervaren geen autonomie, scholen ervaren ‘planlast’ en reageren. Minister Vanderpoorten antwoordt met extra omkadering, administratief personeel en beleidsondersteuning. Dit houdt onder andere in: de inzet van kinderverzorgers in het kleuteronderwijs, het verminderen van de plage-uren voor kleuteronderwijzers en onderwijzers, het invoeren van de GOK-lestijden, het realiseren van een bestuurlijke schaalvergroting en het voorzien van een nieuw statutair beleidsondersteunend en administratief kader voor alle scholen (BTK, Zorgcoördinator en ICT-coördinator). Met deze maatregelen zouden scholen hun opdracht als zorgbrede én eigentijdse school beter moeten kunnen realiseren. “Al deze maatregelen moeten bijdragen tot het verhogen van het draagvlak van de basisscholen” (Vanderpoorten, 2003, p.1). Kritieken op versterkte juridische wetmatigheden en legitimeringen hebben ertoe geleid om het beleid nog verder te vereenvoudigen, nog transparanter en zo dus nog krachtiger te maken. In een interview met Klasse pleit Vanderpoorten ervoor om “onder meer de procedures en wetgeving voor extra-murosactiviteiten, speciale onderwijsmiddelen, gelijkwaardigheid van getuigschriften basisonderwijs, onthaal van anderstalige nieuwkomers en omkadering voor de levensbeschouwelijke vakken aan [te]pakken” (Klasse (111), 2001, p.10). Het bericht dat er meer dan 18000 onderwijsformulieren zullen worden afgeschaft is eveneens een antwoord in die richting (*Persmededeling*, 20/06/2005).

Het gaat erom dat alles in dienst moet staan van de autonomie en de draagkracht van de professionele leergemeenschap. Alles wat de autonomie in de weg staat, wordt dan ook gezien als problematisch en dient te worden weggewerkt. In de discussienota *Onderwijs en Vorming 2004-2009* expliciteert Minister Vandenbroucke dat scholen ruimte moeten hebben om hun eigen missie en visie te realiseren. “Geef meer ruimte aan scholen om hun eigen beleid te voeren, geef meer vertrouwen aan mensen aan de basis”, zegt Vandenbroucke in een interview met de krant (*DeMorgen*, 22/07/2004). Vertrouwen wordt hiermee, naast transparantie, een noodzakelijk element om de professionele leergemeenschap te doen functioneren.

#### ***2.1.2. De school wikt en weegt en zet elke leer-kracht op de juiste plaats in de professionele leergemeenschap***

Afgezien van het feit dat de overheid middelen voorziet, draagt de lokale school zelf de verantwoordelijkheid voor wat betreft het eigen pedagogisch project. Dit betekent dat de school niet langer wordt bestuurd maar zichzelf dient te (be)sturen. De 214

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

overheid, en ook de inrichtende machten zijn niet langer hiërarchische oversten, maar vormen elk op zich een deel van de professionele leergemeenschap en dragen zodoende bij aan het pedagogisch project. Niet de overheid of de inrichtende macht, maar de professionele leergemeenschap in haar geheel is verantwoordelijk voor de werking. Daardoor is het van belang dat ze zicht dient te krijgen op de noden, de behoeften en de capaciteiten van alle leer-krachten<sup>28</sup>. Het gaat er immers om elke leerkracht optimale mogelijkheden te geven om de klaspraktijk naar het model van de professionele leergemeenschap te laten werken. In dit verband spreken we in de professionele leergemeenschap van een 'krachtenveldanalyse'. De school dient daarom de zwaktes en de sterktes van de participanten te kennen zodat er rekening mee kan gehouden worden bij de ontwikkeling van het pedagogisch project. Dit wil zeggen dat de capaciteiten (visies, ideeën,...) dienen afgewogen te worden aan het doel dat de school voor ogen heeft en het doel dient bijgestuurd te worden naargelang de inbreng van de participanten. Dit doel, zo geeft Aelterman (2001) aan, zal tevens steeds afhankelijk zijn van de maatschappelijke behoefte op dit moment. Dat wil zeggen dat het project steeds een afweging betreft tussen de capaciteiten van de leergemeenschap enerzijds en de specifieke noden van de leerlingen (en daarmee ook de ouders die voor de school kiezen en andere afnemers zoals de economie bijvoorbeeld: de klant dus) anderzijds. Het pedagogisch project volgt daarmee de principes van het onderhandelingsmodel, waarbij vraag en aanbod ten aanzien van elkaar worden afgewogen.

Naast de doorlichting die dient gelezen te worden als 'gratis audit' voor de school, wordt het IZES instrument (Van Petegem & Cautreels, 2003) aangereikt als handvat om de krachtenveldanalyse effectief en efficiënt én voortdurend te kunnen uitvoeren. Dit instrument is gebaseerd op het CIPO-model en expliciteert welke elementen (Context, Input, Proces en Output) binnen de schoolorganisatie de ontwikkeling kracht bijzetten, respectievelijk belasten of belemmerend werken (ibid, 2003). Door deze explicitering wordt het mogelijk zwakke verbindingen te verstevigen en sterke verder te ontwikkelen. Diverse partners zoals onder meer de inspectie, de pedagogische centra of de regionale expertise-netwerken (REN) kunnen hiervoor worden aangesproken om hun expertise ter beschikking te stellen

---

<sup>28</sup> Onder leer-kracht verstaan we expliciet alle krachten die deel uitmaken van de professionele leergemeenschap. Zowel de overheid als de inrichtende macht, als het lesgevend personeel als de ouders kunnen hieronder begrepen worden. Elke participant moet immers opgevat worden als kracht. Een kracht waaruit alles last ontdaan is.

### *Gesprek als grenservaring*

en de school een begeleiding op maat aan te bieden. Opgemerkt dient te worden dat de vraag hierbij expliciet van de school dient te komen. De school zelf blijft de eerste verantwoordelijke. In dit verband zien we adviezen geformuleerd worden met betrekking tot de functie van de schoolleiding in de professionele leergemeenschap (cfr. Raad Basisonderwijs, 2004; Verbiest, 2004; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004, Cuyvers, 2002). Van de schoolleider wordt verwacht dat hij “middenin het turbulente ontwikkelingsproces van zijn team gaat staan en het lerende vermogen van zijn mensen tracht te vergoten door gunstige leervoorwaarden te scheppen en inzake leren een voorbeeldfunctie te vervullen. Het is de opdracht van de leidinggevende om als begeleider en stimulator het beste uit de teamleden naar boven te halen” (Raad Basisonderwijs, 2004, p. 5). Van de schoolleiding wordt in eerste instantie verondersteld dat ze respect opbrengt en werkt aan de professionalisering van het aanwezige potentieel. Tevens wordt ook verwacht dat ze de openheid naar de buitenwereld onderhoudt en de professionele leergemeenschap uitbreidt en doet groeien (Verbiest, 2004). Ze houdt hierbij uiteraard rekening met wat mogelijk is en met de eigenheid van de gemeenschap (Raad Basisonderwijs, 2004 p.12). Het aanwezige potentieel blijft immers het vertrekpunt van de kosten-baten analyse. In dit verband is het ook belangrijk duidelijk zicht te krijgen op de eigenheid van de gemeenschap wat overeenkomt met de aanwezige mogelijkheden en competenties. In die zin is het belangrijk dat elke participant volgens zijn eigenheid een plaats in de professionele leergemeenschap wordt toegekend die de professionele leergemeenschap in haar geheel kracht bijzet. Vernieuwingen dienen dan telkens ten aanzien van dit geheel bekeken en bevraagd te worden op hun toegevoegde waarde (kracht) en mogelijke plaats in de leergemeenschap. In de adviestekst van de VLOR over leiding geven aan de basisschool lezen we dan ook dat in een goed leiderschap “voortdurend rekening gehouden [wordt] met wat er leeft bij wie de verandering in de praktijk moet waarmaken. Op basis daarvan bepaalt men werkstrategieën en zoekt men de beste vorm van ondersteuning” (Raad Basisonderwijs, 2004, p.5). Dit betekent dus dat van de schoolleider een goed inschattingsvermogen van de situatie en van de te verwachten weerstand wordt verwacht. Van de schoolleider wordt dan ook in eerste instantie verondersteld dat hij onderzoekt hoe, aan de hand van de verkregen ruimte en middelen enerzijds en de context en input factoren anderzijds, belemmerende factoren kunnen worden omgezet in stuwende krachten. In de professionele gemeenschap staat alles dus in functie van het zichtbaar maken van aanwezige competenties in combinatie met stuwkracht en de juiste inschatting van de vraag van de klant.



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

Concreet betekent dit dat de schoolleider dient na te gaan welke aspecten in de professionele leergemeenschap belemmerend werken en welke bevorderend. De schoolleider zal daarom in de eerste plaats moeten luisteren naar zijn participanten en een empathisch vermogen ontwikkelen. Een toenemende belangstelling voor overleg, functioneringsgesprekken, communicatie en participatie gaat hiermee gepaard. De verkregen vrijheid om de lessenroosters naar eigen visie in te vullen en de verkregen extra lestijden en plage-uren, hebben er in grote mate toe geleid dat er ruimte vrij kon komen om dergelijke overlegmomenten te organiseren. Deze overlegmomenten zouden echter pas echt werkbaar zijn als ze buiten de formele infrastructuur verlopen (cfr. Cuyvers, 2002). Vertrouwen en intimiteit die aangegeven worden als kenmerken van een goed gesprek (en van de professionele leergemeenschap), zouden immers bij formele structuren veelal verwaarloosd worden (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Hoe langer hoe meer zien we in de professionele leergemeenschap waardering geuit worden voor gesprekken op informele basis. "Het is een veel gehoorde klacht bij directeurs dat nieuwe structuren gezag en macht krijgen ten nadele van informele goed werkende organen als pedagogische raad, directieraad, lerarenraad, [MDO]... die juist door hun functioneren zelf gezagvol waren geworden" (Michielsens, 1998, p.86). Er wordt gesproken over 'ontmoetingsmomenten' en 'ontmoetingsruimtes'. Het gaat om zogenaamde informele momenten waar op doelgerichte wijze en vrijmoedig over de aanpak van individuele kinderen en hun individuele problemen kan worden gesproken en waar in een gemoedelijke sfeer gezamenlijk kan worden gezocht naar oplossingen.

Dergelijke organisatie vereist dus de erkenning van eenieders capaciteiten en bijdrage in de discussie. Dat wil echter niet zeggen dat iedereen van de professionele leergemeenschap betrokken is bij elk probleem. Het gaat hier om kernbijeekkomsten waarop alle voor het probleem relevante participanten aanwezig zijn. De deelnemers aan de discussie beperken zich dan ook niet tot het leerkrachtenteam (leerkracht, taakleerkracht, zorgverbreder). Ook ouders, CLB-experten of de inbreng van andere betrokkenen kan relevant zijn. In dit verband zien we tevens nascholingen opgezet worden rond specifieke problematieken waarbij het de bedoeling is dat scholen, leerkrachten, ouders en experts van verschillende scholen, van elkaar leren. Het gaat er steeds om te weten wie, waar, wanneer en : welke functie van belang is voor welk probleem en welke oplossing. Alles draait om het zo adequaat mogelijk kunnen in kaart brengen van de sterktes en zwaktes, de expertises en de hiaten van

### *Gesprek als grenservaring*

de professionele leergemeenschap en het aanspreken van de juiste persoon op het juiste moment. De rol van architect betekent het realiseren van taakverbreding en het ontwikkelen van systemen die de processen van het leren van leraren in kaart brengen (Verbiest, 2004). Het gaat erom dat de schoolleiding een beleid dient uit te stippelen waarin iedereen past en waar iedereen ruimte krijgt om zich verder te professionaliseren. Van een goed beleid kan dan alleen sprake zijn als iedereen op de juiste plaats is (in)gezet. Zo omschrijft Cuyvers een goede leider als een coachende spin in een communicatienetwerk (Cuyvers, 2002, p.46). In de professionele leergemeenschap draait communicatie dan niet alleen om informatie, maar tevens en vooral om verbinding. Een mogelijkheid om alles en iedereen een plaats te geven en alles en iedereen aan elkaar te verbinden. Het gaat erom dat op basis van kennis van het team, beter kan bepaald worden welke methode, in welke verpakking en met wie als boodschapper de kans het grootst is dat de boodschap overkomt zoals ze bedoeld is (ibid.). Alles is aan elkaar gepast, op elkaar afgestemd en aan elkaar gerelateerd. Hoe beter de kaart is uitgetekend, hoe groter de kans dat de juiste persoon op de juiste plaats zit en ook hoe groter de kans dat nieuwe aanwinsten zullen renderen. De professionele leergemeenschap tot in haar kleinste details kennen, leidt dus tot een beter besturen en 'managen' ervan omdat op die manier de kansen op mislukken en falen steeds kleiner worden. Besturen wordt daarmee een vorm van kansen berekenen wat betekent overal zicht op hebben en weten hoe alles aan elkaar gerelateerd is. Voor alle duidelijkheid gaat het hier niet om een besturen van onderdanen, maar om het controleren van de organisatie zelf. Het gaat er dan niet zozeer om dat alles van iedereen moet gekend zijn, veeleer gaat het erom dat alles zo georganiseerd is, dat alles en iedereen zichzelf kan ontplooiën volgens eigen behoefte en welbevinden. Kennis van de vermogens en de behoeften van elke participant zijn daarvoor echter onontbeerlijk en noodzakelijk.

De schoolleider hoort dus kansen te bieden om aan de professionele ontplooiing van de school en in deze functie expert (professional) te zijn. Het feit dat de leider niet bepaalt hoe deze ontplooiing concreet dient te verlopen maar enkel kansen dient te bieden om de eigen doelen te kunnen realiseren, wordt hij geen manager maar architect genoemd (Verbiest, 2004). In de professionele leergemeenschap is elk individu immers verantwoordelijk voor het 'hoe' en het 'wat' van zijn eigen ontplooiing en voor de plaats die hem/haar wordt toegekend. De schoolleider is daarentegen verantwoordelijk voor de kansen die de participanten verkrijgen om de eigen ontplooiing en het 'hoe' en het 'wat' mogelijk te maken. Het gaat in de professionele leergemeenschap echter niet louter om het orchestreren van de

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

organisatie, er dient tevens een vertrouwensfeer te heersen. De professionele leergemeenschap functioneert immers pas als er ook vertrouwen heerst: welbevinden en betrokkenheid (Raad Basisonderwijs, 2004). Het gaat erom dat de participanten zich dienen vrij te voelen en een gevoel hebben dat alles kan besproken worden. In die zin wordt er in de gemeenschap ook toegelaten dat er fouten worden gemaakt, wat uitdrukkelijk verschilt van falen. Het gaat er immers om dat uit fouten kan geleerd worden. Fouten worden hiermee in de werking van de professionele leergemeenschap ingecalculeerd en worden dus berekende fouten. Er is in dit verband ook sprake van ingroeibanen voor leerkrachten en men heeft het over proeftuinen. Met deze projecten wordt duidelijk afgebakend wanneer en hoelang fouten gepermitteerd zijn. Tevens zal een vertrouwensrelatie ertoe leiden dat men ervaart dat eigen ideeën, ervaringen, experimenten belangrijk zijn, wat aanzet tot meer welbevinden en dus ook betrokkenheid. Dat nieuwe ideeën in team besproken worden, biedt bovendien niet alleen het voordeel dat het de organisatie draaiende houdt, en kracht bijzet, tevens zorgt het voor de nodige continuïteit. Het gaat er om dat door ze te bespreken “nieuwe ideeën worden herkenbaar gemaakt en gekoppeld aan wat reeds in de school leeft en gebeurt” (ibid.). Zicht hebben op de ideeën en de mogelijkheid deze te verhelderen, maakt dat het gemakkelijker is deze ideeën beter op elkaar af te stemmen. Naast een architect is de schoolleider daarmee tevens een coach.

Voorts behoort het coachen van de leergemeenschap niet één persoon toe. De zorgcoördinatoren en ervaren leerkrachten -of leerkrachten die in deze functie passen- spelen eveneens een belangrijke rol in de leiding van de school. De functies van directeur, zorgcoördinator/ brugfiguur en ervaren leerkracht zijn dan ook gedeeltelijk uitwisselbaar. Deze figuren zijn immers tussenpersonen die mee instaan om de noden en capaciteiten van de diverse participanten transparant te maken en in rekening te brengen bij het uitdenken van een faciliterende en stimulerende (leer-)omgeving. Het feit dat zorgcoördinatoren tevens licentiaten kunnen zijn, is hiervoor typerend. Vanwege zijn onderwijskundige, pedagogische en psychologische expertise beschikt de zorgcoördinator immers over strategische competenties die nodig zijn om deze functie naar behoren te kunnen uitvoeren. “Hij moet sterke diagnostische capaciteiten hebben. Hij moet hierbij zowel zijn verstand als zijn invoelingsvermogen gebruiken. Hij beschikt best over grondige inzichten in en ervaring met menselijk gedrag. Hij moet zich daarbij goed bewust zijn van de invloed van zijn eigen gedrag op het gedrag van de groep en van elke individu in de

groep” (Anckaert, 1995, p.158). Met deze competenties is de schoolleiding in staat een krachtig personeelsbeleid te voeren. Dat wil zeggen personeel dat gemotiveerd is om de professionele leergemeenschap mee uit te bouwen en bereid is zich constructief, communicatief en participatief te verhouden tot de professionele leergemeenschap. Gesprekken over reffectatie-regelingen en benoemingsstop zijn hieraan niet vreemd. Reffectatie-regelingen zijn immers veelal een doorn in het oog voor de schoolleiders van de professionele leergemeenschap (Michielsens, 1998). Het feit dat het hier gaat om verplichte transfers is niet alleen strijdig met het principe van autonomie, het wordt tevens ervaren als een onderbreking in het professionaliseringsproces. In die zin vragen directies of “de wijze waarop dit recht zal uitgeoefend worden, zal rusten op principes die met de professionaliteit zelf van de betrokkenen en met de efficiëntie van de eigen organisatie te maken hebben ?” (ibid., p.89). Solidariteit voor te-werk-stelling zien we hier gekoppeld worden aan de ‘werking’ van de organisatie. Naast het feit dat dergelijke reffectaties demotiverend werken voor de inzet van beginnende leerkrachten, wordt ook aangegeven dat dergelijke maatregel storend is voor het leerproces van de leerling. “En vooral de leerlingen: die moeten zich opnieuw aanpassen, ervaren de reffectatie niet zelden als een nieuwe start, vragen zich af wat ze met de wijsheid van de voorganger moeten aanvangen [...]” (ibid.). Kortom reffectatie-regelingen (of onderbrekingen in het algemeen) kunnen, maar alleen als ze de professionalisering voortstuwen en kracht bijzetten.

### ***2.1.3. De leerkracht maakt zichzelf transparant in functie van de professionalisering van de leergemeenschap***

In functie van de optimalisering van de professionele leergemeenschap worden tevens specifieke reflectie-instrumenten ontworpen die het mogelijk maken het functioneren van de leerkrachten te evalueren en bij te sturen (Korthagen, 2004). Dat wil zeggen technieken en handvaten die leren hoe te reflecteren op de eigen identiteit en hoe deze identiteit te uiten en verder te ontplooiën. Deze modellen zijn in hoofdzaak gebaseerd op psychologische handelingstheorieën. We zien reflectieschema’s, logboeken, biografieën en verhaallijnen verschijnen om deze opdracht naar behoren te vervullen. “In our own program, we also make use of exercises such as the ‘life path’, in which students draw a time line indicating important events and persons that were –or still are- influential in their development as teachers” (ibid., p.84). Hoe langer hoe meer wordt hierin gevraagd het rationeel-logische karakter van dergelijke instrumenten te laten wegvallen en aandacht te

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

hebben voor het minder rationele: het zelfbeeld (ibid.). “Today, more and more attention is being paid to beliefs people have about themselves. This is the fifth level in the onion model, the level referring to how one defines oneself, in other words, to how a person sees his or her (professional) identity [...]. A variation on this [...] is called the ‘river of experience’, in which a meandering river is used as a metaphor for teachers’ personal biographies.” (Korthagen, 2004, p.81). In de lijn hiervan wordt de leerkracht ook gevraagd meer het onbewuste in rekening te brengen. Zo heeft men het tevens over het verzamelen van foto’s, metaforen en tekeningen (Verbiest, 2004). Dit alles zou ertoe moeten leiden een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de eigen identiteit. Een beeld hebben van wie we zijn (vaardigheden, attitudes, kennis) maakt het vervolgens mogelijk om keuzes te maken die meer de persoonlijke ontwikkeling ten goede komen. Opgemerkt wordt dat onder het eigen functioneren niet alleen de vaardigheden van de leerkracht dienen te worden verstaan. Zoals elke school een eigen missie heeft, heeft ook elke leerkracht een missie. Dilts (1990) heeft het in dat verband over het spirituele niveau van elk individu. Het gaat om “what he or she sees as his or her personal calling in the world. In short, the question of what it is deep inside us that moves us to do what we do” (Korthagen, 2004, p. 85). Problematisch voor de leergemeenschap is niet zozeer het hebben van een eigen visie, doch het niet expliciteren ervan. Als de visie niet gekend is, betekent dit immers ook geen beheer en controle erop wat kan leiden tot verkeerde keuzes en een verkeerde plaats in de leergemeenschap. Een integrale kennis van elke participant daarentegen, maakt de controle en het beheer van de professionele leergemeenschap groter wat automatisch de kans op het maken van juiste inschattingen en juiste keuzes vergroot. In verband met het vaststellen van de eigen identiteit, heeft Vanderpoorten het over de haalbaarheid van het invoeren van een leerkrachtenpaspoort (Klasse (111), 2001). Alles draait dus op het beheerbaar maken van de eigen identiteit met inbegrip van de eigen levenservaringen en passies. “On the basis of such self-understanding, teachers are able to make choices that are more conscious when compared to their previous, more unconscious teaching behavior, and that are related to their own further professional development” (Korthagen, 2004, p.85). Het gaat erom dat we ons in de professionele leergemeenschap in eerste plaats transparant moeten opstellen ten aanzien van onszelf. Jezelf kennen betekent immers meer kansen op succes en dus meer welbevinden in de professionele leergemeenschap. Juiste inschattingen van onszelf, leiden immers ook tot meer kans op zelfontplooiing. Dergelijke transparantie zorgt ervoor dat we onszelf constant kunnen controleren en constant de stappen die we

zetten kunnen verantwoordelijk zijn ten aanzien van onszelf. Het gaat erom alles wat in de professionele leergemeenschap gebeurt zichtbaar te maken en te relateren aan wat reeds in de gemeenschap heerst. In die zin verloopt in de professionele leergemeenschap alles vlot, verbonden en continu, zonder onderbrekingen, tenzij ze ingecalculerd (lees verbonden) zijn.

#### ***2.1.4. De leerkracht creëert een stimulerende leeromgeving op maat van elke leerling***

De beroepsprofielen formuleren de verantwoordelijkheid van de leraar op drie niveaus (typefunctie): de lerende, de school en de maatschappij. Ten aanzien van de leerling kan gesteld worden dat in de professionele leergemeenschap niet enkel de klasleerkracht verantwoordelijk is voor het leerproces maar dat iedereen verantwoordelijk is voor alle leerlingen (Verbiest, 2004). Alle leerkrachten worden opgeroepen te participeren in de gemeenschap en een engagement aan te gaan. Zoals we gezien hebben, betekent dit niet dat iedereen voor alles en iedereen verantwoordelijk is: elk heeft zijn specifieke taak en functie naargelang van zijn eigen expertise. In die zin heeft de klasleerkracht de 'tools' om op zijn minst een globaal zicht te krijgen op de mogelijkheden van de leerlingen en te zoeken hoe de ontwikkeling ervan kan gestimuleerd worden. Deze leerlinggerichtheid houdt in dat de leraar onderwijssituaties ontwerpt die, zowel wat inhouden, materiaal, activiteiten als interacties betreffen, beantwoorden aan de persoonlijke leer- en ontwikkelingsbehoeften, de belangstelling en het niveau van de leerlingen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999). De klas dient daarmee een krachtige leeromgeving te zijn die aan elke leerling kansen biedt om de eigen verlangens vorm te geven en te ontdekken op welke manier deze verlangens zich het best kunnen ontwikkelen, het best kunnen worden ingezet. Het gaat met andere woorden om een krachtige omgeving die authentiek leren enerzijds en ondernemingszin anderzijds stimuleert. In de klas dient de leerkracht vervolgens de functie van architect en coach op zich te nemen. Dat wil zeggen dat de klasleerkracht zicht dient te krijgen op het functioneren van elke leerling om vervolgens een leertraject voor elke leerling uit te stippelen. De klasleerkracht is dan diegene die zich zoveel mogelijk informeert en zich documenteert over de leervorderingen en het leerproces van de leerlingen en hiaten in het leerproces signaleert. Hiertoe zien we een arsenaal aan leerling-volg-systemen en evaluatie-instrumenten door onderzoekscentra ontwikkeld worden (vb. LVS-CSBO; KVS-CEGO; LVS-CITO). Daaraan gekoppeld verschijnt er ook onderzoek dat zich richt

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

op de praktische bruikbaarheid ervan volgens inhoudelijke en meettechnische criteria (Declercq, 1994). Het veelvuldig afnemen van toetsen en testen moet hier uitdrukkelijk gezien worden in het kader van het in kaart brengen van het leertraject van de leerling en het verzorgen van een begeleiding op maat. Niet zozeer wordt dergelijke opvolging en trajectbegeleiding in de professionele leergemeenschap geïnterpreteerd vanuit remediërend oogpunt dan wel stimulerend (Janssens, 1999). In die zin zien we bijvoorbeeld dat een handicap niet meer gedefinieerd wordt als stoornis, maar in termen van de mate waarin de omgeving al dan niet is afgestemd op de behoeften van de persoon. Naar analogie hiermee spreekt men in het algemeen over meer-behoeftigen. Tegemoetkomingen bestaan er vervolgens in kinderen een rugzak met extra zorguren aan te bieden. Dat betekent dat er allerlei specialismen zoals de CLB-begeleider maar ook logopedisten, kinesisten, sociaal assistenten, in de school verschijnen en ingezet worden om de leerling een begeleiding op maat te garanderen. De taak van een Centrum voor Leerling Begeleiding (CLB) bestaat er dan ook niet langer in leerlingen op klasniveau en op vaste tijdstippen te testen. Testen worden enkel nog op vraag van de school en de leerling afgenomen. Alle problemen worden daarmee vragen voor professionele hulp. Het gaat er dus niet om corrigerend op te treden voor wat betreft de richting waarin men ontwikkelt, dan wel de mogelijkheid om te kunnen functioneren in de samenleving en zich te kunnen ontplooiën. Zo dient er tevens gevrijwaard te worden dat alle leerlingen evenveel kansen krijgen. Het feit dat kinderen niet allen dezelfde kansen hebben om zich te ontwikkelen, te ontplooiën, te groeien, te leren, stelt het onderwijs voor de verantwoordelijkheid tevens hierin corrigerend op te treden. Ontwikkeling en proces vormen daarmee de ultieme maatstaf en zijn belangrijker dan het eindproduct. Het beklemtonen van de opvolging van de leerling betekent echter niet dat leerlingen in de professionele leergemeenschap niets worden aangereikt en er enkel gekeken wordt of er ontwikkeling plaatsvindt. In de professionele leergemeenschap worden leerlingen vooral gestimuleerd en uitgedaagd om zoveel mogelijk nieuwe en andere ervaringen op te doen, of om iets op een andere manier aan te pakken dan dat ze het gewoon zijn. De rol van de leerkracht bestaat er dan in leerlingen zoveel mogelijk faciliteiten aan te bieden zodat ze zich kunnen ontwikkelen en ontplooiën in de richting die ze zelf kiezen. Waar het om gaat, zo geeft Bosmans aan, is dat de leerlingen in eerste instantie worden erkend in hun eigen-aardigheden bij het doorlopen van de leercyclus, “om hen daarna pas voorzichtig én stap voor stap ook andere manieren van handelen te leren verkennen” (Bosmans e.a., 1998, p.78). Aangegeven wordt dat achter die eigen-aardigheden meestal een lang verhaal steekt,

### *Gesprek als grenservaring*

doorspekt van emotionele momenten. Behalve cognitieve informatie zien we dan ook tevens aandacht uitgaan naar de ervaringswereld, het welbevinden en het sociaal- emotioneel functioneren van de leerling. Hiervoor zijn voornamelijk de kringgesprekken en de ‘heen- en weerschriftjes’ van belang. Deze middelen en werkvormen maken het immers mogelijk om ook zicht te krijgen op een andere (niet schoolse) kant van het kind. Deze instrumenten hebben dan niet tot doel een oordeel te vellen over het kind doch bieden de mogelijkheid het kind in al zijn facetten te kennen om vervolgens te kunnen aansluiten bij de specifieke noden, de behoeften en de persoonlijkheid. Dergelijke instrumenten belichten tevens het eigen karakter, de eigen positie, de eigen gevoelens en het eigen functioneren. Een optimale werking van deze instrumenten wordt ook hier pas gegarandeerd als een veilige leeromgeving gevrijwaard is. Naast communicatie dient er in de leeromgeving immers ook veiligheid en vertrouwen te heersen. In die zin wordt naast de didactische taak van de leerkracht tevens gewezen op de pedagogische opdracht. Beide opdrachten dienen complementair te zijn aan de activiteiten in andere opvoedingsmilieus. Dat wil zeggen dat het onderwijs ook zoveel mogelijk zal moeten aansluiten bij de thuissituatie van het kind, wil het kind zich veilig en thuis voelen op school. Onderzoek heeft immers uitgewezen dat wanneer de kloof tussen school en thuis te groot wordt, dat gevolgen heeft voor de leerprestaties van het kind (Verhoeven & Kochuyt, 1995). Niet alleen de taal vormt hierbij een barrière, ook het cultuurverschil wordt aangegeven als verklarende factor (Verlot, 2000). Dat impliceert dat het onderwijs zich zo dient in te richten dat er tijdens de activiteiten aandacht wordt besteed aan de thuiscultuur. Het uitgangspunt is dat er nogal wat vooroordelen ten aanzien van vreemde culturen bestaan en dat het binnenbrengen van deze culturen in de school nogal vaak deze vooroordelen doorprijkt (Koning Boudewijnstichting, 2002). De professionele leergemeenschap is dan ook verdraagzaam en beroept zich op de leuze ‘Onbekend is onbemind’. De wijze waarop deze aandacht het best gebeurt, wordt vandaag door verschillende centra onderzocht. Met betrekking tot de allochtone bevolking is daartoe expliciet het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO) opgericht. Dit steunpunt heeft onder andere een kant-en-klare methodiek voor gestructureerd groepswork met nadruk op interculturele vaardigheden CLIM (coöperatief leren in multiculturele groepen) ontworpen. Naast de nadruk op het aanleren van specifieke vaardigheden heeft onderzoek er ook op gewezen dat de leefwereld van het kind en de mogelijkheid zich op school thuis te voelen, zich niet beperkt tot het kind (Koning Boudewijnstichting, 2002). Een belangrijk punt om leerlingen in hun integrale



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

persoonlijkheid te leren kennen, zijn tevens de contacten met ouders en zelfs met de buurt. Het gaat er immers om dat ouders behoeften, ervaringen, competenties, leer- en leefstijlen kunnen vermelden, die voor de leerkracht onbekend zijn maar belangrijk zijn voor de eigen ontplooiing. In die zin worden maatregelen getroffen om ouders en ook de buurt meer bij de school te betrekken. Het Brugfiguren-project of het Schoolopbouwwerk zijn initiatieven die hieraan trachten tegemoet te komen. Naar de school toe betekent dit dat er meer en meer belang gehecht wordt aan schoolpoortcontacten, en dat er ook allerlei initiatieven opgezet worden om drempelverlagend te werken. Zo worden projectvoorstellingen, open klasdagen, maar ook koffie-ochtenden, praatcafés en andere ontmoetingsmomenten zoals fuiven, nieuwjaarsrecepties en dergelijke georganiseerd (deze laatste hebben voornamelijk tot doel de schoolkas te spijsen) waarin ouders en leerkrachten de gelegenheid hebben met elkaar te praten. In de kleuterklassen zien we meer en meer onthaalmomenten voor ouders ingelast worden en ouders bij de klaswerking betrokken worden. Het gaat erom zoveel mogelijk momenten van vervreemding uit de weg te gaan en alles zo vloeiend mogelijk in elkaar te laten overlopen. Zonder breuken of kloven maar verbonden en overbrugd.

***2.1.5. De leerling maakt zichzelf transparant in functie van de professionele leergemeenschap***

Het gaat hier echter niet om eenrichtingsverkeer waarbij de leerling (de ouder) vraagt en de leerkracht (de school) draait. Van de leerling wordt eveneens verwacht dat hij een goede diagnose van zichzelf, van de eigen capaciteiten, het eigen functioneren, de eigen interesses, met andere woorden de eigen stijl, kan voorleggen en transparant maakt zodat het aanbod tevens aan de wensen kan aangepast worden. In die zin wordt ook de leerling aangesproken vanuit zijn lerend vermogen en wordt de vraag gesteld de eigen sterktes en zwaktes te formuleren. Het gaat erom dat de leerling leert zicht te krijgen op vragen als 'wie ben ik?', 'wat wil ik?' en 'wat kan ik?' en antwoorden op deze vragen leert te expliciteren in kennis, vaardigheden en attitudes: met andere woorden in competenties die rendabel zijn in de professionele leergemeenschap. Het gaat er in eerste instantie om dat de leerling leert hoe aanwezige talenten om te vormen tot competenties, wat wil zeggen: zaken die belangrijk kunnen zijn voor werk, gezin, vrije tijd, persoonlijkheidsontwikkeling, culturele ontplooiing, maatschappelijke participatie en welbevinden. Dit betekent dat de leerling leert zien waarin hij/zij goed is en waartoe hij/zij in staat is om vervolgens het leerproces en de (school-)loopbaan te kunnen sturen. "Cruciaal is dat

### *Gesprek als grenservaring*

leerlingen leren hoe ze hun leerproces zelf in handen kunnen nemen en over vaardigheden beschikken om levenslang hun competenties op punt te stellen” (Vandenbroucke, 2005, p.4). Het gaat erom dat “leerlingen zelfstandig gedrag verwerven inzake hun leren en ontwikkeling, inclusief meta-cognitieve vaardigheden (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, p.8). Dat wil zeggen dat leerlingen over hun eigen leerproces zullen leren reflecteren en afwegen welke middelen, welke kennis en welke contacten relevant zijn voor de eigen ontwikkeling. In één woord leerlingen zullen over ondernemingszin moeten beschikken en architect en coach zijn van hun eigen leef- en leerproces. Het gaat er om dat de leerling zal moeten leren hoe de eigen mogelijkheden optimaal te ontwikkelen en hoe daarin keuzes te maken die passen bij het eigen profiel. De leerling zal moeten leren inschatten welke activiteiten een grotere winst/opbrengst voor de ontwikkeling van de persoonlijke ontplooiing zullen opleveren. Hij zal de eigen denk- en leerprocessen en de eigen leerhouding moeten leren reguleren. Dat betekent eigen leer- en ontwikkelingsprocessen kunnen plannen en organiseren, controleren en bijsturen. Belangrijke houdingen die hierbij worden aangegeven zijn: nauwkeurigheid, efficiëntie, zelfstandigheid, voldoende zelfvertrouwen, voldoende weerbaarheid, houding van openheid en kritische zin. In dat verband zien we nadruk gelegd worden op het verschil tussen logisch denken en keuze denken. Terwijl onder het eerste, argumenten verzamelen, dient begrepen te worden, veronderstelt de tweede denkvorm veeleer persoonlijke afwegingen maken. “Na de logica komt juist het persoonlijke, waarbij je kennis en je analyse je houding bepalen” (Standaert in Klasse (151), 2005, p.13). Analyseren, concretiseren, verbanden leggen, interpreteren, synthetiseren, abstraheren, evalueren, integreren en transfereren zijn hulpmiddelen van het keuzeprocess en de eigen professionalisering. Kiezen wordt vervolgens gekoppeld aan de ontwikkeling van ons zelfconcept: Wie ben ik? Wat wil ik? Wat kan ik?. Kinderen dienen in eerste instantie zicht te krijgen op dit zelfconcept aangezien aangegeven wordt dat kiezen daar onlosmakelijk mee verbonden is. “Als je daar geen zicht op hebt, zal kiezen altijd een moeilijke onderneming zijn en is de kans op verkeerde keuzes groot” (ibid., p.12). Kiezen veronderstelt bijgevolg ook dat men zichzelf leert kennen, dat men kennis verwerft uit ervaringen en dat men de eigen schoolloopbaan leert plannen. “Zonder zelfsturing blijf je hulpeloos aan de kant staan” (ibid). Een zinvolle keuze is een keuze die het beste past bij de eigen persoonlijkheid wat betekent een keuze die de meeste ontwikkelings- en ontplooiingskansen biedt.

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

Samen met de kring- en andere gesprekken worden instrumenten ontworpen die specifiek het uitdrukken van de eigen gevoelens, belevingen, gedachten, positie, ... tot doel hebben. Voorbeelden hiervan zijn onder andere de 'doos vol gevoelens' of de 'axenroos', dozen die vandaag inmiddels zijn uitgegroeid tot huizen en steden. Laevers geeft aan dat het gaat om "gesprekken met leerlingen waarbij je doorboomt, met hen fantaseert of filosofeert" (Laevers in Unizo, 2003, p.7). Het gaat erom, zo geeft Laevers aan, zoveel mogelijk de verbeeldingskracht bij de leerlingen te voeden. Hoe rijker de verbeeldingskracht, hoe meer mogelijkheden om uitdrukking te geven aan de eigen gevoelens en gedachten.

Voorts wordt ook participatie op school aangegeven als fundamentele praktijk om aan het 'word wat je wil'-appèl te beantwoorden. Het gaat er immers om, zo wordt aangegeven, dat participatie het welbevinden bevordert. Zich goed voelen is noodzakelijk om uitdagingen aan te gaan en zodoende proefondervindelijk te ervaren wat de grenzen en mogelijkheden zijn. "Aangezien een school een minimaatschappij en een minionderneming is die moet bestuurd en gemanaged worden, is er voor leerlingen een schat aan vaardigheden en competenties op te pikken bij een open participatief schoolmodel" (*Persmededeling*, 17/11/2003).

Het gaat erom dat weten wie ik ben, wat wil zeggen weten wat mijn leerstijl, mijn interesses, mijn ervaringen zijn, tot meer welbevinden en betrokkenheid leidt en dus meer kans op een succesvol leven. Angst en stress worden daarbij aangegeven als remmend voor het leren en zullen zoveel mogelijk moeten overwonnen worden. In die zin zien we nu ook onderzoek verschijnen dat aangeeft welke factoren stressbevorderend dan wel belemmerend werken (Klasse, 1998).

**2.1.6. Ook de ouder draagt bij aan de professionele leergemeenschap**

Zoals reeds aangehaald speelt ook de ouder mee in de professionele leergemeenschap. De ouder is immers net zoals de andere partners deel van het geheel. De ouder bekleedt dus ook de dubbele rol van zowel producent als consument. Dat wil zeggen dat participeren aan de professionele leergemeenschap steeds zowel input als output voor de leerprocessen vormt. Ook van de ouder wordt verwacht dat hij/zij dient na te gaan, welke school het beste bij de eigen behoefte en de eigen stijl past, of zou passen en zijn/haar schoolkeuze daarop afstemt. Dat veronderstelt dat de ouders en de leerling deze school bewust gekozen hebben en het mogelijke aanbod verkend hebben. Van de ouder en de leerling wordt dan ook verwacht dat ze zich informeren. Van de school of de overheid daarentegen wordt

### *Gesprek als grenservaring*

verwacht dat ze informatie over het schoolaanbod verschaft en dit op een toegankelijke manier. Naast de scholenlijsten, zijn er in dat verband ook schoolkeuzegidsen in omloop die je helpen de juiste keuze te maken en worden er zelfs workshops ingericht om ouders te helpen die school voor hun kind uit te kiezen die het best bij hem/haar past<sup>29</sup>. Het gaat erom de vragen te stellen: ‘wat wil je?’, ‘wat kun je?’ en ‘wat kies je?’. Van de school wordt op haar beurt verwacht dat ze een duidelijk profiel aangeeft en momenten organiseert waarop de ouder, de school kan ontmoeten. Het gaat hier dan niet alleen om de juiste schoolkeuze, het gaat er ook om er op het juiste moment bij te zijn.

Als ouders voor een bepaalde school hebben gekozen worden ze zoals elke participant eveneens op hun meerwaarde voor de professionele leergemeenschap aangesproken. “Ouders en basisschool moeten vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid op zoek gaan naar wederzijdse afstemming over de opvoeding en het onderwijs van het kind” (Raad Basisonderwijs, 2003, p. 4). Deze bijdrage kan verschillende terreinen beslaan (feestcomité, zwemouders, leesouders, luizenouders,...) Ook worden ouders in toenemende mate aangesproken om hun kinderen bij hun huistaak te begeleiden. Dergelijke begeleiding veronderstelt geen inhoudelijke ondersteuning doch veeleer aandacht voor taakhouding, motivatie en stimulatie. We zien dan ook dat instrumenten worden ontwikkeld en artikels worden gewijd aan de wijze waarop een goede huistaakbegeleiding eruit ziet. Het gaat hier dan zowel om de ruimte waarin huistaak dient gemaakt te worden als om concrete begeleidingstips en vragen (Verliefde, 1998). Al deze verwachtingen en aanspraken betreffen in eerste instantie dat opvoeding gericht is op ontwikkeling en dat alle handelingen hieraan dienen gerelateerd te zijn. Gezien het belang van deze opvolging voor het kind, worden tevens functies als brugfiguur, zorgcoördinator of schoolopbouwwerker gecreëerd om ouders nog betere ondersteuning te bieden indien ze dit wenselijk achten. Zo lezen we bijvoorbeeld op de website van een school dat Turkse moeders tijdens moedergroepen signaleren behoefte te hebben aan opvoedingsondersteuning en het opvolgen van het schoolgebeuren. Vanuit de cultuur van gelijke kansen dient de school in te spelen op de noden en de behoeften van alle ouders. Van de ouders hun kant wordt verwacht dat ze hun stem laten horen en de geboden kansen aangrijpen om zichzelf te ontplooiën in een professionele leergemeenschap.

---

<sup>29</sup> Zie bijvoorbeeld ( <http://www.eo.nl>)

## **2.2. De professionele leergemeenschap : een kritische vriend in functie van groei en continuïteit**

### **2.2.1. *De professionele leergemeenschap in functie van groei***

In de professionele leergemeenschap worden we dus gevraagd naar onszelf te kijken en onszelf voortdurend te controleren en te professionaliseren. Het komt er dus op aan zoveel mogelijk te ontdekken 'wie we zijn?' en 'wat we willen worden?' en in functie daarvan de juiste keuzes te maken. Dat wil zeggen dat we voortdurend dienen te ontdekken hoe we van betekenis kunnen zijn in en voor de professionele leergemeenschap waar wij allen 'deel' van uitmaken. Er wordt benadrukt dat in een permanent evoluerende maatschappij die voortdurend, nieuwe behoeften, nieuwe kansen en uitdagingen biedt, het van belang is dat de professionele leergemeenschap voortdurend werkt aan zichzelf. In dit verband wijst Aelterman (2001) erop, dat het schoolwerkplan steeds een afspiegeling zal zijn van de maatschappelijke behoefte van een bepaald moment. Het pedagogisch project wordt daarmee dan ook veeleer dan voorheen een dynamisch gegeven dat op een doordachte manier zal moeten worden geënt op de context waarin men dient te handelen. Een context die steeds anders zal zijn. Iedereen die zich engageert in de gemeenschap dient dan ook vanuit zijn expertise, zijn plaats, zijn kerntaak, de verantwoordelijkheid op te nemen en te werken aan de professionele leergemeenschap. Fundamentele middelen hiervoor zijn communicatie (al dan niet met zichzelf), reflectie en welbevinden. Naast continuïteit wordt tevens innovatie verondersteld. De beroepsprofielen/competenties vermelden dan ook uitdrukkelijk een kritische en creatieve ingesteldheid tegenover de leerinhouden, materialen en activiteiten en een actieve medewerking aan de uitbouw van het schoolwerkplan (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998). In die zin is er niet alleen interesse voor het aanwezige potentieel in de leergemeenschap maar wordt tevens verondersteld dat men open staat ten aanzien van vernieuwingen en contacten aangaat met anderen. Andere en nieuwe contacten zullen ons immers op nieuwe ideeën en perspectieven brengen, zaken waar we uit onszelf nooit zouden zijn opgekomen. Contacten en diversiteit zijn in de professionele leergemeenschap dan ook van fundamenteel belang. Het zijn als het ware 'tools-of-innovation'. Openstaan voor diversiteit wordt een investering in het eigen levensproject. Ook de Raad Basisonderwijs wijst op de noodzaak van een kritische vernieuwingscultuur in de professionele leergemeenschap, een positieve ingesteldheid ten aanzien van wie de zaken bewust anders wil aanpakken en voor

### *Gesprek als grenservaring*

wie wil experimenteren (Raad Basisonderwijs, 2004). Leren is dan ook geen activiteit die men alleen doet maar gebeurt in samenspraak. In dit verband spreekt men van peer-coaching, leerkrachtige stettings en de kritische vriend. Het gaat erom dat ik mij ontwikkel aan de inzet en meerwaarde van de ander maar daardoor ook een meerwaarde bied in de ontwikkeling van de ander. Het gevoel dat anderen mijn inzet van belang vinden en zelfs noodzakelijk, zal niet alleen mijn welbevinden maar tevens mijn betrokkenheid verhogen. Om een meerwaarde en kritische vriend te kunnen zijn, is het dus van belang dat we ons profileren en expliciteren wie we zijn. We zien dan ook dat scholen in toenemende mate het roer volledig omgooien en daarbij een nieuwe identiteit aannemen. Zo profileren parochiescholen, stedelijke scholen of scholen van het gemeenschapsonderwijs zich hoe langer hoe minder vanuit hun inrichtende macht. Scholen gooien het roer volledig om en profileren zich expliciet vanuit hun expertise en meerwaarde. Scholen krijgen namen als ‘de Boomhut’, ‘de Loods’, ‘de Kleurdoos’, ‘de Oogappel’, ‘de Mozaïek’ of ‘de Buurt’. Het gaat om namen waarmee scholen hun geëigende aanpak willen profileren en daarmee willen aangeven hoe ze het anders willen aanpakken en ‘meer’ zijn. In dit verband wordt gesproken van een verschuiving van zuchten naar durven. Het specifieke aan de professionele leergemeenschap is dat zij sterk op innerlijk georiënteerde levensopvattingen is gebaseerd en dus afstand doet van extern opgelegde kaders. In klasse spreekt Vanderpoorten in dat verband dat “[d]it schooljaar ... de onderwijsverhouding [zal] nagaan of de tijd rijp is voor een vrije keuzeregeling, los van het juridisch statuut van de scholen. Niet het privaot-of publiekrechtelijk statuut is van belang, wel het pedagogisch project” (Vanderpoorten in Klasse (111), 2001, p.11). Veeleer gaat het om keuzes waar scholen zelf verantwoordelijk voor zijn. In die zin wordt de ideologie van de school niet langer een opgelegd kader maar een bewuste keuze en deel van het uitgangsbord. De inrichtende macht is geen hiërarchische overste maar maakt net zoals andere participanten deel uit van de leergemeenschap en zal er vanuit zijn meerwaarde een bijdrage aan leveren. Ideologie wordt daarmee een deel van het schoolaanbod en te verkiezen mogelijkheid op de lijst. Het feit dat scholen vandaag scholengemeenschappen kunnen vormen ongeacht de inrichtende macht waartoe ze behoren, is alvast veelzeggend. Dat dit tot op heden nog niet veel gebeurt en ook problemen veroorzaakt, is een andere kwestie. Als scholen het willen, is het in elk geval vandaag hun recht.

Deze nadruk op profilering op basis van expliciete capaciteiten, expertise, visies en waarden heeft er tevens toe geleid dat scholen niet langer vergeleken worden op

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

basis van geleverde producten, doch op basis van geleverde winst. De aandacht naar de individuele leerling heeft er toe geleid dat niet zozeer de leerinhoud van belang is dan wel de mate waarin elk individu leert. Het boeken van (leer)winst is daarmee de nieuwe maatstaf voor (onderwijs)kwaliteit (Peeters, 2003). In die zin scoort een land in de OESO-studies niet louter en alleen omwille van haar hoge testresultaten. Dergelijke vergelijkende studies tonen vooral waarin een land scoort en waarin niet. Zo is de kritische vriend niet alleen iemand die het eigen leerproces voorstuwt maar tevens wijst op de eigen sterktes en zwaktes. Met andere woorden, de kritische vriend is een spiegel voor ons eigen functioneren. We groeien door de meerwaarde van de ander. Het gaat in de professionele leergemeenschap dus niet alleen om efficiëntie en effectiviteit, het gaat vooral om 'toegevoegde waarde'. In die zin spreken we ook van groei en niet van ontwikkeling. Concurrentie kan in dit verhaal dan ook niet anders gelezen worden dan als positief gezien het de ander steeds aanzet tot nieuwe behoeften en nieuwe uitdagingen op zoek naar het sublieme meer en oneindige beter functioneren van elk individu. Slaagt de onderneming, dan is dat niet alleen voordelig voor de leerling, de hele leergemeenschap profiteert mee. "Een professionele leergemeenschap werkt voortdurend aan het verhogen van het leervermogen en het welbevinden van zowel de leerlingen als de professionals in de organisatie" (Raad Basisonderwijs, 2004, p.5). Het gaat dus steeds om win-win situaties. Voor iedereen wat wils en voor iedereen steeds meer. In de professionele leergemeenschap waar het gaat om een voortdurend ontwikkelingsproces vormen verschil en diversiteit, een meerwaarde. Dit hoeft daarom echter niet te betekenen dat alle kritieken en visies opgenomen worden in de missie van de school of dat er stappen in het luchtledige worden gezet. Vernieuwingen vragen een planmatige aanpak: "ze sluiten aan bij elementen uit de zelfevaluatie, ze worden in een realistisch tijdspad gekaderd, er worden duidelijke afspraken rond gemaakt en er wordt regelmatig geëvalueerd en zo nodig bijgestuurd" (ibid., p.6).

De leerkracht leert echter niet alleen aan andere leerkrachten, ook aan de leerling leert men (en omgekeerd). Indien immers de leerkracht zijn standpunt, visie, handelingen, ...leerlingen niet motiveert, uitdaagt en aanzet tot leren zal de visie weinig meerwaarde hebben en dus waardeloos zijn voor de lerende leerling en de professionele leergemeenschap. In de professionalisering van de school worden ook contacten met andere scholen belangrijk. Het aangaan van scholengemeenschappen wordt hierbij aanbevolen en gestimuleerd met extra omkadering. Expliciet wordt hierbij vermeld dat het geen verplichting is maar aanbod en stimulans. Het aangaan van schoolgemeenschappen hoeft ook niet te betekenen dat men zijn eigen missie

opgeeft. Integendeel het aangaan van schoolgemeenschappen bestaat er in de eerste plaats uit, de eigen missie extra kracht bij te zetten (Vanderpoorten, 2003). Het gaat er namelijk om dat de schoolgemeenschap pas functioneert als de verschillende partners, de scholen dus, hierin elk een expliciete bijdrage leveren. Weten en expliciteren waarin men goed is, waartoe men in staat is, waarin men expert is, is ook hier van primordiaal belang. De samenwerking bestaat er dan ook in de verschillende krachten, expertises te bundelen, om zodoende nog beter te scoren. Deze school zal voorts niet alleen de school op zich competentier maken, maar zal de school tevens stimuleren de eigen inzet en competenties te vergroten. Het feit dat de samenwerking extra ruimte oplevert, maakt het dan ook mogelijk zich nog verder te professionaliseren. Ook hier dienen we in de ander niet zozeer een concurrent te zien, of concurrentie niet als minpunt te zien maar als pluspunt voor de eigen dynamiek. Een samenwerkingsverband wordt alleen bij wederzijdse overeenkomst afgesloten en wordt in een contract vastgelegd. Dat wil zeggen dat ik steeds ook een potentiële meerwaarde voor de ander zal of dien te betekenen. Voor wat hoort immers wat.

In de professionele leergemeenschap ontstaat vervolgens een lerende cultuur waarin iedereen wordt gestimuleerd tot het verwoorden van aspiraties, het ontwikkelen van kritisch bewustzijn en gezamenlijk oordelen. Aangegeven wordt dat er zich hiermee een ommekeer heeft voorgedaan van een denken in vakbelangen en eigendom naar gezamenlijk zien van belang in de toekomst en in het leren van elkaar. Leren is verbinden, relatie zoeken, geen overdracht en geen overtuiging. En dit zo geeft men aan heeft zowel betrekking op het denken als op het gevoel (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

### ***2.2.2. De professionele leergemeenschap continu en zonder verlies***

Het feit dat groei of winst de maatstaf is voor onderwijskwaliteit, zal de professionele leergemeenschap zoveel mogelijk groei stimuleren en faciliteren en weerstand zoveel mogelijk verhinderen. We stellen dan ook vast dat scholen alsmear meer en steeds vroeger kennis en vaardigheden aanbieden om zo weinig mogelijk talenten te laten verloren gaan. Zo is er niet alleen sprake om de leerplicht naar vijf jaar te vervroegen maar gaat het vandaag bijvoorbeeld ook over 'kleuter-Frans' en sport, kunst en techniek op school. Dit alles staat in relatie tot de ontwikkeling van talenten en niets te laten verloren gaan. Hoe meer competenties hoe meer kans op



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

meerwaarde. Zoals gezegd gaat het er niet om dat alle leerlingen alles kunnen. Van de leerlingen wordt enkel gevraagd dat ze kunnen functioneren en dat betekent in eerste instantie dat ze erin slagen zichzelf te ontplooien en keuzes te maken die hun levensproject het meeste rendement oplevert. Niet alleen een ruim aanbod maar vooral een individuele trajectbegeleiding biedt hierin de meeste garanties op succes. "Opvoeding en onderwijs dienen er met andere woorden zoveel mogelijk uit te bestaan voor voor elke leerling een aangepaste maar stimulerende omgeving te bieden met het oog op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden in functie van het complexe maatschappelijke gebeuren [...]. In economische termen uitgedrukt zouden we dat 'cliëntgerichtheid' kunnen noemen" (Aelterman, 2001, p.49). Dat wil dus zeggen: onderwijs op maat. Het leren dient immers aan te sluiten bij de ervaringswereld en mogelijkheden van het kind. In dat verband gaan er trouwens steeds meer stemmen op om het onderwijs en het klaslokaal volgens de behoefte en het niveau van het kind in te richten.

In de professionele leergemeenschap zien we alle mogelijke breekpunten, afleidingen, afstanden of verloren momenten vermeden of overbrugd worden. Het gebruik van informatie- en communicatietechnologie (ICT) tot in het klaslokaal is alvast het ultieme medium om afstanden te verkleinen en aanbod dichterbij te brengen. Naast het overbruggen van de kloof tussen thuis en school waarover reeds sprake in de vorige paragraaf, worden nu ook overgangen tussen verschillende leerjaren aangegeven als problematisch (Vanderpoorten, 2003). Om deze breuken te lijmen worden meer en meer klasdoorbrekende werkingen en flexibele groeperingsvormen aangemoedigd. Ook zien we gewenningsdagen georganiseerd worden voor peuters die binnenkort de kleuterschool aanvagen. Eveneens in het kader van de continuïteit heeft men het vandaag over 'peer-tutoring'. Uit onderzoek blijkt dat coöperatief leren en 'peer-tutoring' het leren bevorderen. Ook hier luidt het argument dat leerprocessen gemakkelijker verlopen indien de instructie aansluit bij het niveau van het kind. Dat leeftijdsgenoten dit niveau meer benaderen omdat de afstand tussen de 'tutor' en de 'tutee' kleiner is, zou vervolgens voordelig zijn voor het leerproces (Van Keer, 2002). De peergroep wordt hiermee ingeschakeld in het leerproces en krijgt hierin zelfs een verantwoordelijke taak: een functie. Zo worden oudere leerlingen meters of peters van jongere kinderen. Deze meters en peters (die gekozen worden op basis van gelijkaardige persoonlijkheden) worden aangeduid als vertrouwenspersoon en krijgen de taak de zorg voor de jongere leerling tijdens niet (klasgebonden) activiteiten op zich te nemen. In de professionele leergemeenschap

### *Gesprek als grenservaring*

gaan we ervan uit dat kinderen gemakkelijker leeftijdsgenoten in vertrouwen nemen dan leerkrachten. Naast het feit dat deze bemiddeling meer vertrouwen binnen brengt in de professionele leergemeenschap en dus de leerlingen meer aanmoedigt zich ondernemend te gedragen, voegt deze werking tevens extra controlepunten toe aan de leergemeenschap. De lerende wordt immers niet alleen door de leerkracht gecontroleerd, leerlingen controleren voortaan ook elkaar. Hoe meer controle, en hoe kleiner de afstand hoe minder kans op onveiligheid en wantrouwen.

Ook het projectwerk, de planning, het contract werk, het hoekenwerk of de niveaugroepen vormen interessante werkvormen. Dergelijke werkvormen spelen immers in op een gedifferentieerd leeraanbod waar kinderen naargelang hun behoeften, belangstelling en interesse van het moment onmiddellijk bij kunnen aansluiten en voor kunnen kiezen: onderwijs op maat, volgens de eigen behoeften en zonder verveling of druk. De keuzes die gemaakt worden en de ontwikkelingen die de leerling doormaakt, dienen te worden vastgelegd in het contractwerk, respectievelijk het volgsysteem. Op die manier krijgt de leerkracht, maar ook de leerling, meer zicht op de persoonlijke keuzes van de leerling en de vorderingen die hij maakt. In het geval van projectwerk en andere leermomenten, wordt eveneens verwacht dat de leerling de keuzes die hij maakt kan verantwoorden. Met deze werking verbindt de leerling er zich toe volgens de persoonlijke leer- en leefstijl zijn eigen leertraject (schoolweek) te plannen en voor deze planning en vorderingen verantwoording af te leggen. De leerlijn en het contractwerk zijn niet alleen diagnostische instrumenten die vorderingen en tekorten detecteren, het zijn tevens controle-instrumenten. Controle wordt hiermee naar buiten verplaatst. Deze instrumenten leggen immers niet alleen de werkzaamheden en leervorderingen van de leerling vast, ze tonen tevens waar de voorkeuren van de leerling naar uitgaan en welke zaken de leerling niet of in mindere mate interesseren. Controle dus op de eigen ontplooiing, de eigen aanpak en de eigen keuzes. Kiezen verondersteld dan bijgevolg ook dat men zichzelf leert kennen, dat men kennis verwerft uit ervaringen en dat men de eigen schoolloopbaan leert plannen.

De leerprestaties van de leerlingen zijn bijgevolg niet alleen de zorg van de leerling, maar van de gehele professionele leergemeenschap. Hoe meer de controle uitwendig wordt en dus afstand doet van disciplineren en interiorisering, des te meer alles ingekapseld raakt en de verantwoordelijkheid wordt van iedereen. Controleren dus ten voordele van de professionele leergemeenschap.

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

In het kader van continuïteit en controle, willen we ook nog de suggestie van Minister Vandenbroucke vermelden met betrekking tot de aanpassing van de schooltijden aan het leerlingenvervoer. Aangezien de schoolbus naargelang van de route, leerlingen heel vroeg of heel laat op school afzet, heeft Vandenbroucke voorgesteld de schooltijd aan te passen aan het uur waarop de schoolbus aankomt. Op die manier, zo argumenteert de minister, dienen de kinderen 'hun tijd' niet te verdoen en niet te wachten tot de school begint. De beginsituatie dient immers bij het kind gezocht te worden, niet bij de school. Als leren continu verloopt, zal het onderwijs zoveel mogelijk van die continuïteit moeten profiteren en erop inspelen. Momenten waarop het kind moet wachten, zijn dan niets anders dan verloren momenten en verstoringen in het leerproces. Het zijn voorts niet alleen verloren momenten voor de leerling, het zijn tevens ongecontroleerde momenten. Het zijn momenten die voor de aanvang van de schooltijd plaatsvinden en daar niet inbegrepen of mee verbonden zijn. Dergelijke momenten zijn vanwege hun ondefinieerbaarheid, problematisch voor de professionele leergemeenschap. In verband met deze ongecontroleerde momenten zien we de school zich ook meer en meer richten op de vrije tijd en wordt het verschil tussen schooltijd en vrije tijd steeds kleiner. Meer en meer worden jongeren, maar ook leerkrachten en ouders aangemoedigd hun vrije tijd zinvol te besteden. Naast de leerkrachten- en leerlingenkaart die voordeligere prijzen biedt op een aantal uit te kiezen populaire culturele evenementen, wordt nu ook de weg naar de vrijetijdsmarkt vergemakkelijkt. Om zoveel mogelijk onderwijs op maat te bieden en meer expertise in de school te brengen worden nu ook externe organisaties aan de school verbonden. In dit verband spreekt men ook van de professionele leergemeenschap als brede school. Het gaat erom dat aangegeven wordt dat de brede school een antwoord kan bieden op de vele vragen waarmee de school geconfronteerd wordt. Het wordt immers steeds meer verwacht dat scholen zeer uiteenlopende competenties kunnen aanbieden. "Maatschappelijke problemen dringen de scholen steeds meer binnen..... Scholen worden zo genoodzaakt om samenwerkingsverbanden met diverse partners aan te gaan" (Vandenbroucke, 2005, p.1). Het gaat hierbij tevens niet alleen om het aangaan van samenwerkingsverbanden, het gaat er tevens om dit uitgebreide aanbod van de school ken- en zichtbaar te maken en deze expertises op elkaar af te stemmen. Naast de functie van de Schoolopbouwwerkers, zien we in dit verband ook de functie van FOLLO (Flexibele Opdracht van de Leerkracht Lichamelijke Opvoeding) gecreëerd worden. Met dit experiment wil Vandenbroucke jongeren naar het lokale

### *Gesprek als grenservaring*

sportaanbod toeleiden. De FOLLO moet “een permanente verbinding vormen met de sportclubs” (Vandenbroucke, 2004, para 7). Terwijl de FOLLO hier expliciet is ontworpen om de relaties met sport aan te gaan, gaat het in de brede school ook om kunst, natuur of cultuur. Zo worden er ook voorleesprojecten, Nederlandse taallessen, huiswerkbegeleiding, natuurluipen of kunstprojecten georganiseerd in het kader van de brede school. Aangegeven wordt dat de brede school “voor de betrokken partners [...] de unieke toegangspoort [is] om ook hun eigen missie waar te maken. De school is immers de enige plaats in onze samenleving waar je iedereen kan bereiken. In dat opzicht zien we de brede school als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van verschillende sectoren” (Vandenbroucke, 2005, p.2). Ook hier wordt de op maat geconcipeerde vrijetijdsmarkt niet langer gezien als concurrent voor de school maar extra dimensie en meerwaarde van de school. Concurrenten worden ook hier kritische vrienden: vrije tijd wordt schooltijd of schooltijd wordt vrije tijd. Interessant in deze context is de verschijning van het woord ‘edutainment’. ‘Edutainment’ staat voor een “nieuwe praktijk- en resultaatgerichte vorm van trainen en leren die bij voorbaat verveling uitsluit”<sup>30</sup>. Het woord verwoordt sprekend de uitwisselbaarheid van school- en vrije tijd of leren en leven.

Op die manier is iedereen verbonden aan het netwerk en staat iedereen in een wederzijdse relatie tot elkaar. Iedereen en alles bestaat vanwege zijn functie in het netwerk en zijn bijdrage aan de groei van de professionele leergemeenschap.

Samengevat gaat het er in de professionele leergemeenschap om alle onderdelen te kennen en te registreren naargelang hun functionaliteit voor de professionele leergemeenschap. In de professionele leergemeenschap moet daarom alles aan elkaar verbonden worden. Zolang iets niet verbonden is, heeft het geen waarde in de professionele leergemeenschap. Elkeen staat in de professionele leergemeenschap dan ook voor de vraag zoveel mogelijk zichzelf te leren kennen en te expliciteren in functie van de professionalisering van de leergemeenschap, een gemeenschap waar wij allen deel van zijn en tevens ook allen zelf zijn.

Het gaat in de professionele leergemeenschap echter niet alleen om transparantie en competenties of functies. Het gaat in de professionele leergemeenschap vooral om meer competenties en meer functies. Hoe meer functies de gemeenschap heeft, hoe sterker en hoe minder breekbaar de groei ervan. Functies zijn daarmee de schakels die de draden van het netwerk aan elkaar verbinden. Hoe meer functies

---

<sup>30</sup> Zie hiervoor [http://www.jp-entertainment.nl/edu\\_edu\\_t.html](http://www.jp-entertainment.nl/edu_edu_t.html)

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

(competenties), hoe groter het netwerk en dus hoe groter en steviger de professionele leergemeenschap. Het aantal functies is daarmee recht evenredig met de kracht van het netwerk. Vanuit een netwerkperspectief wordt elk individu (en elke gemeenschap) gezien als een omsloten en aangesloten schakel. Hoe meer schakels, hoe steviger de verbindingen, hoe minder kans op breuken. In die zin is het belangrijk zoveel mogelijk functies en schakels in te lassen: om afstanden tussen functies zo klein mogelijk te maken enerzijds en de gemeenschap uit te breiden anderzijds. Continuïteit is van fundamenteel belang om de professionele leergemeenschap niet te breken.

**2.2.3. *De professionele leergemeenschap effecten zonder schok***

Worden wat je wil, betekent echter niet alleen mogelijkheden verkennen en keuzes maken. Worden wat je wil betekent ook gebeurtenissen ervaren en beleven. Zo lezen we in het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs dat extra-muros-activiteiten vooral een pedagogische waarde hebben omwille van het samen leven en beleven. Het leven wordt daarmee ook een opeenstapeling van belevenissen en ervaringen. Ervaringen die alle verbeelding overtreffen en waarin we ons ook daarin kunnen profileren. Zo presenteert de professionele leergemeenschap zich ook als verwekker en organisator van ervaringen en belevenissen. In dat verband wordt ook niet meer gesproken van de schoolreis maar heeft men het over extra-muros-activiteiten. Als we de verslagen over deze activiteiten in Klasse (28, 1999) erop nalezen, dan hebben ze niet zozeer de bedoeling om te ontspannen, maar om grenzen te verleggen en uitdagingen aan te gaan. Deze uit-stappen zijn dan ook geen saaie bezoeken meer aan één of ander oubollig schoolmuseum of dierentuin, waar de regel kijken maar nergens aankomen geldt en waar in de namiddag de speeltuin op het programma staat. We gaan vandaag niet meer met onze kinderen naar de speeltuin. Voor schoolreizen zijn speelpleinen achterhaald en niet boeiend genoeg, stelt Event House die tweejaarlijks 'Schola' een infobeurs voor schoolreizen en schoolevenementen organiseert, vast (Klasse (28), 1999). Concreet komt dit erop neer dat schoolreizen vooral uitdagend en zinvol moeten zijn en liefst niet te duur, hoewel ze dat meestal wel zijn. De prijs geeft echter niet langer de waarde van de zinvolheid aan. Het moet vooral 'creatief, actief en 'anders' zijn (Klasse (28), 1999, p.6). In het kader van het gelijke kansen beleid pleit men er tevens voor om aan

### *Gesprek als grenservaring*

bepaalde scholen subsidies toe te kennen zodat iedereen onbeperkt kan beleven<sup>31</sup>. Pretparken als Plopsaland, de Efteling, Fantasia-land of Walibiworld, zijn dan ook geen speelparken meer, maar echte avonturen- en fantasieparken. Parken waar kinderen de ene belevenis na de andere kunnen opdoen, waar ze kunnen klimmen op Rambo-klimnetten en spelen met mega-ballen in het mega-ballenbad. En of dat alles nog niet genoeg is, kunnen ze er bovendien ook nog “gevarieerd genieten” van de ene show na de andere en gaan dansen in de “heuse discotheek met flashylichtjes”<sup>32</sup>. Naast het genieten en beleven krijgen kinderen ook de unieke kans om in het ‘echt’ roodkapje en de boze wolf te ontmoeten of een handtekening van Kabouter Plop of van de ‘ware’ Karen of Kristel van K3 te krijgen. Dromen worden werkelijkheid. De schoolbus voert je er in één adem naartoe, zoveel en wanneer je het zelf wil. Voor de iets oudere kinderen, die de sprookjestijd voorbij zijn, moet de schoolreis er nog iets avontuurlijker uitzien. Sneller, hoger, gevaarlijker. “De leerlingen willen klimmen, op overlevingstocht, snowboarden, raften, carten, vloten bouwen en paintballen” (ibid., p.6). Het gaat van doe-ateliers naar creatieve happenings tot onvergetelijke ski-, zeil-, berg-, of andere ‘challenge’ of multi-actieve tochten. Daarnaast heeft men het ook nog over de grote manifestaties en ‘events’ die heel erg in trek zijn. Het gaat dan om de mega-events als Vlinderpret en Pennenzakrock die voornamelijk op het eind van het schooljaar heel veel volk trekken. Toch blijft ook Bokrijk ‘in’. Opvallend is echter dat niet zozeer het historisch openlucht museum in beeld wordt gebracht maar vooral de ‘jeugdspektakeldagen’ met onder andere optredens, ‘deathrides’ en het ‘skatepark’ (ibid.). De massa- of mega-evenementen lijken daarmee dé mogelijkheden te zijn om ervaringen op te doen en een eigen profiel uit te bouwen. Evenementen die weliwaar het echte gevaar - want ze worden goed gecontroleerd en zijn op alles voorbereid - buitensluiten. Meestal gaat het zelfs om kant-en-klare ervaringspakketten (ibid.). Geen huiveringwekkende belevenissen dus op de mega-evenementen of in de professionele leergemeenschap, enkel effect door grootsheid en omvang. Zo dienen mega-evenementen niet om te onderbreken en te shockeren, maar staan ze in functie van het ultieme effect. Het zijn effecten zonder schok. De extase, de ervaring of de beleving worden naadloos ingekapseld in de professionele leergemeenschap. Onze angst voor de schok, lijkt wel getransformeerd naar een fascinatie voor het effect, een spektakel zonder schok.

---

<sup>31</sup> zie hiervoor bijvoorbeeld <http://www.bop.be/onderwijs/subsidieboek> geraadpleegd op 30 juli, 2005

<sup>32</sup> zie hiervoor : <http://www2.studio100.be> geraadpleegd op 30 juli, 2005.

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

Het onbeheersbare en onvoorspelbare leren lijkt zich door de professionele leergemeenschap in haar totaliteit te laten inkapselen. Straten worden afgebakende speelstraten en scholen worden professionele leergemeenschappen. Zo zijn er straten die vanaf één uur op zondagmiddag afgesloten worden voor alle verkeer zodat kinderen zich naar hartelust kunnen uitleven. Uitleven zonder lawaai. Een gereguleerd spel onder gereguleerd toezicht. Het publieke in de private sfeer. Extase en genot in veiligheid. Speelruimte ver weg van het spel en de ruimte.

### **3. Het wij-gevoel: een noodzakelijk verlangen**

#### **3.1. De wil tot onafhankelijkheid**

De professionele leergemeenschap wordt het overkoepelende begrip van de wijze waarop de samenleving in relatie tot opvoeding en onderwijs georganiseerd wordt. Een samenleving waarin alle relaties en contacten in functie staan van nieuwe en meer kansen. Het is duidelijk dat een hiërarchisch onderwijsmodel met de meester aan het hoofd, niet langer tot de mogelijkheden van de professionele leergemeenschap behoort, tenzij het om een geëxpliciteerde keuze zou gaan en het de persoonlijke ontplooiing ten goede komt, dat wil zeggen waar voldaan wordt aan de eindtermen of redenen aangegeven worden waarom hiervan zou worden afgeweken. Het lijkt er dan ook op dat het oog van de meester zich heeft ingewisseld voor het 'wij-gevoel'. Het *thinking for oneself and with others* lijkt dat van de lege plek te zijn geworden. Een plek die men hier de professionele leergemeenschap heeft genoemd, waarin men voortdurend in beweging is en zichzelf voortdurend voortstuwt, zonder ergens halt te houden, tenzij de halte de voortstuwing ten goede komt. Het is een plek zonder grenzen, waar alles kan en alles een functionele plaats krijgt. Of misschien beter, waar alles bespreekbaar is en als het niet bespreekbaar is, worden er oplossingen gezocht om het bespreekbaar te maken. Deze leegte waarin voortdurend gewerkt wordt om alles een plaats te geven en voortdurend gezocht wordt om alles met elkaar te verbinden tot een steeds groter beheerbaar geheel, dat oneindig dient te groeien, vraagt enkel dat men zichzelf beheert in functie van groei (cfr. Masschelein & Simons, 2003b). In die zin zijn wij in de professionele leergemeenschap allemaal lerenden en dienen we allemaal te kunnen kiezen en onszelf te ontplooien. Dat wil zeggen dat wij ons allemaal in relatie tot de professionele leergemeenschap tot in de kleinste details dienen te kennen en dienen

### *Gesprek als grenservaring*

uit te zoeken op welke plaats we in en voor de professionele leergemeenschap het meeste rendement opleveren. ‘Wij’ bezetten daarmee als het ware collectief de plaats van de meester. Veeleer dan de meester is het de professionele leergemeenschap zelf die een oogje in het zeil houdt. In die zin staan leerlingen en leerkrachten in de professionele leergemeenschap op één lijn. De leerkracht hoeft geen meester meer te spelen, de leerkracht kan ‘zichzelf’ zijn bij zijn leerlingen. Hij hoeft zijn eigen verlangens niet meer aan de kant te zetten om de leerling volgens de norm groot te brengen. Hij hoeft ook niet meer te gehoorzamen aan een extern opvoedingsideaal. Het ideaal is voortaan persoonsgebonden en bestaat erin de eigen ideeën aan te bieden in de vorm van keuzemogelijkheden aan de leerling. De meester, die nu een coach is, kan het kind veel ervaringen en ideeën aanbieden en dient de leerling vooral te begeleiden in zijn keuze. Hij kan het kind echter niet meer bezitten en naar eigen ideaalbeeld boetsen. Omgekeerd gelooft het kind ook niet meer onvoorwaardelijk in de meester, maar is de meester een voorwaarde om te kunnen geloven in de eigen onafhankelijke onderneming. Leerkrachten zijn ankerpunten die niet mogen gelezen worden als afhankelijkheden maar eerder als middelen om zichzelf onafhankelijk te kunnen opstellen.

Ook de school volgt vandaag niet langer blindelings de ideologie van het schoolbestuur. Veeleer wordt het profiel van de school vandaag een investering. Dat wil zeggen dat het profiel van de school veel bewuster gekozen wordt. Zoals reeds aangegeven kan de school immers in een schoolgemeenschap stappen die niet tot de eigen koepel behoort, maar wel bij het eigen profiel. De invulling van het profiel van de school is daarmee een uitdaging en keuze maar niet langer verankerd aan een instituut of ideologie. Wie wij zijn, wordt daarmee een eigen keuze en een eigen engagement. Indien een engagement niet langer interessant is voor de school (de leerling, de leerkracht, de ouder, ...) dan kan het engagement worden opgezegd en kan een nieuw aangegaan worden. Engagements worden immers voortdurend transparant gemaakt en in contracten vastgelegd. Door het feit dat de inhoud van de engagements bij voorbaat vastligt, kent men ook de voorwaarden om er zich van te ontslaan. Dit geldt ook voor de schoolkeuze. Indien een school niet bevalt, kan er een andere school gezocht worden. Het is trouwens een sociale vaardigheid om spontaan tot een groep toe te treden en er tevens uit terug te stappen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998). Hiermee zijn we losgekoppeld van eeuwig partnerschap.



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

De school(levens)loopbaan wordt daarmee niet langer een evidentie of afhankelijk van de sociale stratificatie, intelligentie of toeval maar een kwestie van de juiste keuze op het juiste moment. Keuzes waar we uiteindelijk zelf verantwoordelijk voor worden geacht. Dat wil zeggen dat de gemeenschap, de school, de klas, de leerkracht, de vriendin, het project, de vereniging, de vrije tijd, ... niet iets is waartoe we vanwege onze achtergrond, onze geboorte zijn voorbestemd. Het zijn bewuste keuzes die we permanent moeten maken én steeds opnieuw moeten bevragen. Dat wil echter niet zeggen dat de plaats van geboorte, de ouders, de kinderen, de vrienden... allen kunnen gekozen worden. Dat is uiteraard (nog) niet het geval. Wat het wel is, is dat dergelijke onoverkomelijkheden niet langer als problematisch worden beschouwd maar als investeerbare krachten. Het gaat erom dat het eigen verleden maar ook het lichaam, de gezondheid, de familie, het intellectueel vermogen, ... mee in rekening worden gebracht bij de uittekening van het eigen profiel. Deze elementen die oorspronkelijk als onveranderlijk en onoverkomelijk werden beschouwd, zijn dat in de professionele leergemeenschap niet meer. Afhankelijk van de behoefte van het moment kan immers aan tekorten of onaangenaamheden gesleuteld worden. Zo zijn de woonplaats, de schoolkeuze niet langer bepalende factoren. Mensen rijden immers mijlen ver om hun kind naar de gewenste school te laten gaan. Voorts zien we ook allochtonen vandaag aangemoedigd worden een school te 'kiezen' en deze keuze niet te laten afhangen van de dichtstbijzijnde school: de concentratieschool. Deze aanmoediging is met het GOK-decreet bovendien geofficialiseerd. Dat wil zeggen dat scholen niet langer leerlingen mogen weigeren en er een algemeen toelatingsbeleid is afgekondigd. Het enige wat de schoolkeuze nog kan ondermijnen is laattijdigheid. Te laat zijn, of beter niet bij de eerste zijn, kan de eerste keus nog in het gedrang brengen. Erbij-zijn en gebruik maken van de aangeboden mogelijkheden om gebreken of tekortkomingen aan te passen, zijn daarmee de eigen keuze en verantwoordelijkheid geworden. Het eigen leven ondervragen en in handen nemen is een kans en een mogelijkheid. Er geen gebruik van maken is de eigen verantwoordelijkheid en keuze.

In de professionele leergemeenschap gaat het dus niet om het beantwoorden aan de norm. Het gaat om een beantwoording aan de eigen persoonlijkheid, de eigen uniciteit en de eigen behoeften. Waar de gemeenschap (de school, het project, de vrienden) vervolgens geen norm maar een persoonlijke keuze wordt, wordt het dan ook doodnormaal dat iedereen zich voor deze zoekende gemeenschap en de vraag

### *Gesprek als grenservaring*

‘te worden wat ik wil’, wil inzetten. Dat wil zeggen dat elke leerling voortaan verantwoordelijk wordt gesteld om aan de eigen (levens)schoolloopbaan te werken. Zoeken, overwegen en keuzes maken in functie van een alsmaar gelukkiger en comfortabeler leven wordt de zin van ons bestaan. Alle aandacht dient dan ook naar het optimaliseren van het verloop van deze vorm van leven. In de professionele leergemeenschap staat alles dan ook in dienst van zelfontplooiing, een zoektocht die voortdurend gestimuleerd en gefaciliteerd dient te worden. Zodra de intrinsieke motivatie om aan deze zelfontplooiing te doen vermindert, komt het bestaan van de professionele leergemeenschap zelf in het gedrang. Reflectie op het eigen leven is dus alom, een reflectie op zingevende kaders lijkt daarentegen ver weg. Niemand, ook de school, mag immers nog bepalen, ‘hoe wij moeten leven en leren’. Zingeving wordt in de professionele leergemeenschap niet meer opgelegd. Elke relatie in de professionele leergemeenschap wordt voortaan begrepen in functie van particulier geluk en is gericht op een uniek individu. Het komt erop aan dat zingeving steeds meer de taak betreft zichzelf te zijn. Het gaat hier om een taak zonder last. Dat wil zeggen dat we ons op het aanbod concentreren en genieten van een wereld waarin geen vragen meer worden gesteld. We worden niet langer aangesproken, eerder dienen en wordt ook van ons gevraagd om anderen aan te spreken en vragen te stellen. Dat FmK een interessante aangelegenheid is voor de professionele leergemeenschap, spreekt nu voor zich. FmK richt zich immers expliciet op het stellen van vragen. Ze biedt zelfs vragen aan. FmK wordt daarmee een middel of infrastructuur die beantwoordt aan de vraag van de professionele leergemeenschap om voortdurend alle spanningen - voor zover die de ontplooiing van het eigen leven en dat van anderen in het gedrang brengen - in rekening te brengen en te bespreken.

Dat scholen vandaag niet geneigd zijn hun koepels te verloochenen, blijft echter een feit. In plaats dat de ideologie het profiel uitmaakt, wordt het nu een deel van het aanbod en de overeenkomst. Het wordt een vraag van de klant. Een ideologie of een levensbeschouwing dient zoals we in het eerste deel gezien hebben, overigens ook niet meer gelezen te worden als statisch gegeven maar wordt vandaag eveneens voorgesteld als een dynamisch proces dat zelf voortdurend in beweging en verandering is. De professionele leergemeenschap is immers niets meer met zorg en betutteling. De professionele leergemeenschap wil stimulans en uitdaging. De relatie tussen al deze lerenden, wat hun leeftijd of status ook moge zijn, bestaat dan ook niet langer uit schuldgevoelens en lasten, maar uit krachten en kansen. Nu krachten en kansen de bouwstenen van relaties zijn geworden, zien we tevens de

maatschappij meer en meer een bepalende rol spelen in de opvoeding van de kinderen. Krachten en kansen staan immers los van de school, maar kunnen door iedereen aangeboden worden. De schooltijd wordt daarmee een tijd waar kansen te rapen vallen. Of is het een tijd waar alleen maar kansen zijn waardoor de mogelijkheid op iets anders onmogelijk wordt?

### **3.2. De uitzondering wordt de regel of de politisering van het naakte leven**

Met de aankondiging van de professionele leergemeenschap zouden we nu kunnen stellen dat we met een werkelijkheid te maken hebben waarin het naakte leven de regel is geworden. De aandacht gaat immers niet meer uit naar de betekenisvolle en gemeenschappelijke wereld, maar naar de productie en reproductie van het leven of de levensprocessen zelf. Vanuit het standpunt van de professionele leergemeenschap is alles wat verschijnt een gegevenheid die beoordeeld wordt in functie van groei en meerwaarde. Het leven in de professionele leergemeenschap valt vervolgens samen met de ontplooiing van onszelf. Ze is een plaats geworden waar we alleen anderen ontmoeten in functie van ontplooiing en zelfsturing. Met de professionele leergemeenschap lijkt het er nu op dat het voortbestaan of overleven de opperste maatstaf is geworden. Het in stand houden en het verzorgen van het naakte leven lijkt in de professionele leergemeenschap immers de zin van ons bestaan te vormen. Op die manier heeft de professionele leergemeenschap komaf willen maken met de opsplitsing tussen private en publieke ruimte en de asymmetrische relatie tussen de volwassene en het kind. Terwijl de moderne school, zoals we gezien hebben in hoofdstuk vier, het naakte leven (onmondige) als vertrekpunt neemt en daartegenover het redelijke en menselijke leven stelt (mondige), lost deze breuk in de professionele leergemeenschap geheel op. De voorbeeldige relatie die de leerkracht in de moderne school nog had vanwege zijn plaatsvervangende functie, vervalt in de professionele leergemeenschap. Wij zijn immers geen redelijke wezens, maar wezens die (over)leven: een kenmerk dat eigen is aan de soort en dus voor 'iedereen' gelijk. In die zin vervalt elke afstand tot de norm, ook al is die norm de rede. Publiek en privaat, kind en volwassene alles wordt gelijk geacht in de professionele leergemeenschap. Waar het naakte leven vervolgens de regel wordt, kunnen we niet langer spreken van een voorbeeldfunctie. Er is immers geen enkele wet waarnaar het voorbeeld nog kan verwijzen aangezien er geen andere regel geldt in de professionele leergemeenschap dan deze die zichzelf in stand houdt.

Hoewel de opvoeder in de moderne school samenvalt met het leven van de opvoeder is er een duidelijk verschil met de professionele leergemeenschap. In de moderne school toont de opvoeder immers dat er een regel is en ook een uitzondering erop, namelijk het naakte leven. Voor Langeveld, die duidelijk mondigheid als doel van opvoeding heeft gesteld, zou “[h]et leidinggevend principe daarom van ‘boven-biologische’, geestelijke aard moeten zijn” (1946, p.140). Door een beroep te doen op de redelijkheid heeft de leerkracht dus een voorbeeldfunctie, zij het enkel in formele zin. Als Kant het heeft over een respect voor de lege wet, dan ging het om respect voor een wet die samenvalt met het leven zelf, een leven dat weliswaar de representatie van de rede veronderstelt, en dus verschillend is van een inhoudelijke oriëntatie. Als voorbeeldfunctie gaat het er volgens Langeveld dan ook niet om “welke levensinhouden de opvoeder beweert voor te leven aan de opvoeding, maar dat daarin de opvoeder zèlf gemengd is. Hoe minder het kind zelfstandig is, hoe meer de waarheid geldt, dat de opvoeder slechts in zoverre opvoedt met en door de inhouden die hij waardevol acht, als hij er zelf één mee is” (Langeveld, 1946, p.22). De opvoeder is daarmee een voorbeeldfunctie in zoverre hij de rede tracht te representeren. Dus niet omdat hij de rede is, maar in een spreken en handelen ten aanzien van de opvoeding van de rede getuigt. Dat de redelijke mens niet op alles en iedereen betrekking heeft, maakt Langeveld niet alleen duidelijk als hij het heeft over het verschil tussen omgang versus opvoeding (cfr. Imelman, 1995), maar ook als hij het heeft over beïnvloeden en opvoeden. “Dat iemand invloed wil uitoefenen op jongeren, maakt hem nog niet tot opvoeder. Het kan zijn, dat hij er zijn werk van maakt aan minderjarigen pornografische lectuur te verkopen of dat hij propaganda maakt voor het lidmaatschap van een zeilclub. Het typische van de opvoeder is, dat zijn inwerking en leiding, zijn bescherming zowel als zijn er-op-af-sturen van de pupil, kortom, dat heel zijn opvoedend gedrag er op gericht is, het kind mondig te helpen worden, bekwaam te helpen maken zijn levenstaak te volbrengen” (Langeveld, 1946, p.21). Het doel dat de opvoeder heeft, kan niets anders zijn dan de waarden die “men in het leven erkent, waaronder men het mensenleven gesteld ziet” (ibid.). De volwassene fungeert daarmee als voorbeeld voor de opvoeding en is in zijn persoon de representatie van de norm, waarbij de volwassenheid symbool staat voor rationele en morele stabiliteit. Hoewel het in de moderne school dus expliciet gaat om een lege wet, blijft deze wet trouw aan de universele rede en dus ook aan de opsplitsing kind-volwassenen, *zoè-bios*, *privaat-publiek*, *uitsluiting-insluiting*. Het gaat er met andere woorden om dat kinderen alvorens ze een volwaardige positie kunnen bekleden in de maatschappij en van betekenis zijn, ze

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

eerst moeten leren gebruik maken van hun verstand. Vrijheid en autonomie als doel van het leerproces, kunnen enkel bereikt worden door een onderwerping aan de rede. Leerlingen worden in de moderne school dan ook verplicht om gedurende een bepaalde periode *school* te lopen, waar leerkrachten optreden als de representanten van de zuivere rede, want 'scholen maken mensen' (Langeveld, 1946). De moderne school is daarmee een afgesloten eenheid die op disciplinaire wijze de weg naar de volwassenheid toont. Ze is de uitdrukking van een periode waarin de mens zichzelf in wetenschappelijke termen leert kennen en begrijpen.

Hiertegenover kunnen we stellen dat er in professionele leergemeenschap geen uitzonderingen meer zijn. Er is geen verschil meer tussen privaat en publiek, *zoè* en *bios* of kind en volwassene. Er zijn geen afstanden meer en alles wordt met elkaar verbonden. Er is ook niet langer een school die de leerling van de maatschappij afzondert. Vandaag vallen school en maatschappij samen en vormen ze één organisatie. Er wordt zelfs van een lichaam gesproken (Verbiest, 2004). In die zin gaat het ook niet meer om *dé* wetenschap, maar om de wetenschap van onze behoeften. Gezien onze behoeften afhankelijk zijn van de omgeving, verliest de leerkracht elke inhoud en kan hij hoogstens nog tonen hoe hij het naakte leven in stand houdt. Terwijl de moderne school nog aanspraak maakte op de rede en daaraan een universele moraliteit koppelde, valt in de professionele leergemeenschap deze inhoudelijke betekenis volledig weg. Vandaag is de redelijkheid niet langer het punt waartegen de leerkracht als het voorbeeld kan verschijnen. Het gaat niet meer om universele kaders, om eenheid, vooruitgang of emancipatie. Emancipatie staat niet meer tegenover de werkelijkheid, als een ideaal dat haar van buitenaf opgelegd moet worden. Emancipatie is in de professionele leergemeenschap eerder één van haar doelen geworden. In de professionele leergemeenschap zien we, vervolgens, op alle gebieden geëmancipeerd worden: gezin, seksualiteit, ras, school, cultuur, filosofie, kinderen, communicatie. Het kind wordt niet langer mondig, het is dat van meet af aan, van bij de geboorte. Het ontwikkelingsproces vangt aan van bij de geboorte, wat in principe iedereen tot volwassene maakt in de professionele leergemeenschap. Iedereen volwassen zonder ooit kind te zijn geweest (cfr. Masschelein & Simons, 2003b). Terwijl de Kantiaanse visie op onderwijs nog een afstand veronderstelde tussen het onmondige en het mondige individu, lost deze in de professionele leergemeenschap op en worden het kind en de volwassene op één lijn geplaatst: namelijk een ontwikkelingslijn.

### **3.3. Voorbij de regel: de komst van de vluchteling**

We hebben gezien dat de professionele leergemeenschap als antwoord op de teloorgang van algemeen geldende kaders, radicaal breekt met het principe om in de leerkracht, het voorbeeld of de norm te zien. Deze breuk betekent echter niet dat er geen inhouden uit het verleden aan bod komen in de professionele leergemeenschap. Het betekent vooral dat het verleden niet langer bepalend is en zijn stempel mag drukken op het heden. Het verleden is er en wordt zelfs interessant geacht maar dan wel en voornamelijk in functie van de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap. In die zin gaat het in de eindtermen wel degelijk om kennis, vaardigheden en attitudes. Tevens is de professionele leergemeenschap, zoals we gezien hebben, niet vrij van orde en toezicht. Er zijn immers doorlichtingen, volgsystemen, functioneringsgesprekken en tal van reflectie-instrumenten. Dergelijke vorm van toezicht gebeurt echter niet meer vanuit een voorbeeldfunctie maar werkt zelfregulerend. Dat wil zeggen dat toezicht volledig gebeurt in functie van eigen beheer en controle. Het oude ‘ken jezelf’ adagium wordt daarmee vervangen door ‘kies voor jezelf!’ (cfr. Marshall, 1995) of ‘word wat je wil!’. Wat de mens wil is daarmee waardevol en dit niet langer omdat het een rationele keuze is, maar omdat hij het wil. Tegelijk hebben we ook gezien dat de wetenschap niet langer louter in functie staat van het ontwerpen van normeringstesten en –schalen, maar vooral betrekking heeft op het vaststellen van noden en behoeften en het ontwikkelen van instrumentaria en functies om deze behoeften transparant te maken. Men heeft het dan ook voornamelijk over peilingstoetsen. Vanuit het gezichtspunt van de professionele leergemeenschap verschijnt de school niet meer tegen een algemene horizon (of ideaal), maar tegenover een specifieke context (omgeving) waarin een veelheid aan autonome, krachtige scholen elk een eigen (pedagogisch) project uitbouwen. Aan de hand van het eigen project of de eigen missie positioneren scholen zich ten aanzien van elkaar. Hoe beter men zich weet te profileren en zich weet te onderscheiden van andere scholen, hoe beter een school kan aangeven waarin ze ‘meer’ biedt dan andere scholen. Van belang is dat de norm voor wat goed is steeds relatief is aangezien het bepaald wordt door het bieden van meerwaarde ten aanzien van andere scholen. Een meerwaarde die bovendien steeds betrekking heeft op de vraag of de behoefte van de klant. De school als professionele leergemeenschap wil zich dan ook voortdurend optimaliseren en bijsturen. In termen van de professionele leergemeenschap uitgedrukt betekent dat: ‘presteren’ en ‘vergelijken’. Het niveau van het onderwijssysteem wordt vervolgens niet zozeer meer uitgedrukt in termen van algemene vorming versus technische of

246

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

beroepsspecifieke vorming. Vorming, in de klassieke betekenis van het woord, verdwijnt naar de achtergrond en prestatiepeilingen geven voortaan het onderwijsniveau aan (Klasse (111), 2001). Deze peilingen leveren dan ook geen 'substantiële' bijdrage, maar informeren over het eigen functioneren in de professionele leergemeenschap enerzijds en op de kansen om dit functioneren te optimaliseren anderzijds. Het gaat vooral om het nemen van kansen om het eigen functioneren bij te sturen en verder te optimaliseren. In dit verband verschijnen bijvoorbeeld ook de eindtermen. Hoewel de eindtermen verwijzen naar kennis, vaardigheden en attitudes hebben ze geen betrekking op het nastreven van een soort van algemene vorming maar staan ze louter en alleen in functie van het voortbewegen in een omgeving die zichzelf voortdurend wil optimaliseren en versterken. Het zijn dan ook "minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingpopulatie. Met minimumdoelen wordt bedoeld: een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bestemd voor die leerlingpopulatie" (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997). In diezelfde lijn worden de functiebeschrijvingen voor het personeel ook geformuleerd als "de competenties, zijnde de bekwaamheden, vaardigheden en kwaliteiten die het personeelslid nodig heeft om de [de taken die door het personeelslid tot een goed einde moeten worden gebracht] naar behoren te kunnen uitoefenen" (ibid.). Het gaat dus steeds om die zaken die noodzakelijk blijken te zijn om aan de vraag van de populatie waarin men terecht komt, te voldoen. Het feit dat de eindtermen om de zes jaar dienen geëvalueerd te worden, toont bovendien aan dat er rekening gehouden wordt met het feit dat functioneren in een populatie kan fluctueren naargelang de context. Een populatie die permanent in ontwikkeling is, zal immers steeds andere behoeften en noden ondervinden. Kennis, vaardigheden en attitudes vormen zodoende de minimale basis voor leerlingen om in de samenleving te kunnen functioneren. Dit maakt duidelijk dat de professionele leergemeenschap vooral behoefte heeft aan individuen die voortdurend gericht zijn op zichzelf en op hoe ze zichzelf het best profileren in de professionele leergemeenschap: dit wil zeggen individuen die constant berekenen hoe ze toegevoegde waarde kunnen bieden.

Opvallend is echter dat de eindtermen die niet mogen gezien worden als normen aangezien het om een minimum aan kennis, vaardigheden en houdingen gaat die 'noodzakelijk' is om te kunnen functioneren en betrekking heeft op datgene wat iedereen wil, toch als normen functioneren. Indien men immers niet voldoet aan de vraag van de professionele leergemeenschap komt het bestaansrecht in het gedrang.

### *Gesprek als grenservaring*

Dat wil zeggen dat leerlingen die niet voldoen aan de vraag van de professionele leergemeenschap, buiten de professionele leergemeenschap gesteld worden of voor de professionele leergemeenschap niet meetellen. In dit verband spreekt men van ‘nergens-ingeschreven-leerlingen’ (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998b). Deze leerlingen zijn nog iets anders dan leerlingen die geen getuigschrift behalen, geschorst of uitgesloten zijn. ‘Nergens-ingeschreven-leerlingen’ zijn leerlingen die voor de professionele leergemeenschap niet zichtbaar zijn en dus niet bestaan. Het zijn *vluchtelingen* die vanwege hun *vluchtige* karakter niet van betekenis kunnen zijn voor de professionele leergemeenschap. Nochtans bestaan er wel degelijk onderwijsvormen die niet voldoen aan de eindtermen, denk bijvoorbeeld aan de Steiner- en Joodse scholen. Beide onderwijsvormen hebben een uitzondering op de eindtermen aangevraagd. Ongeacht hun uitzonderingspositie, zijn deze scholen zichtbaar in die mate ze als ‘levensbeschouwelijke’ of ‘type’ scholen kunnen worden (h)erkend. Dat wil zeggen dat ze bestaan in die zin dat ze zich ten aanzien van de professionele leergemeenschap kunnen profileren en kunnen tonen hoe ze van de professionele leergemeenschap afwijken. Ook zijn er ouders die vandaag met hun kinderen een reis rond de wereld maken en hun kinderen zodoende huisonderwijs verschaffen. Het zijn ondernemingen waarover veelal in ‘life-style’ tijdschriften wordt gerapporteerd en tevens op die manier functioneren. Wat deze zogenaamde uitzonderingen (de Steinerscholen, huisonderwijs,...) tonen is dan niet zozeer iets anders maar vooral dat het ook nog anders kan en mag. Het zijn immers uitzonderingen die reeds in de wet zijn opgenomen en dus voorzien zijn. In die zin kunnen we niet spreken van uitzonderingen, maar moeten we het hebben over ingecalculerde uitzonderingen. Het zijn te verkiezen uitzonderingen: het zijn opties. Het gaat om niets anders dan uitzonderingen die de professionele leergemeenschap nodig heeft om zichzelf nog meer en verder te profileren: om te functioneren en dus te kunnen voortbestaan.

Opvallend is dat voor zover er nog werkelijke uitzonderingen zijn in de professionele leergemeenschap, zoals de vluchteling, ze enkel gearticuleerd worden in termen van bestaan of niet bestaan, *geboorte* of *dood*. Het gaat hier om de twee fenomenen die zich zoals we bij Arendt (1994b) gezien hebben, in de publieke ruimte bevinden en dus niet tot de doelpopulatie behoren. Dat deze fenomenen, geboorte en dood, ons vervreemden, shockeren en dikwijls een ongemakkelijk en onzeker gevoel bezorgen, is gezien de status van de professionele leergemeenschap dan ook niet zo verwonderlijk. De professionele leergemeenschap houdt zich



*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

immers alleen bezig met het overleven en kan dan ook met vluchtige fenomenen als *geboorte* en *dood* weinig aanvangen. Dat er vandaag veel aandacht uitgaat naar het vreemde en het exotische is zoals we in het begin van dit deel reeds aangegeven hebben, voornamelijk een transformatie van het vreemde naar het exotische zonder onszelf in het vreemde te hebben verloren: geboorte en dood zonder vernieuwing en zonder verlies. En dit geldt tevens ten aanzien van extrapolaties in de vorm van huisonderwijs of FmK. Huisonderwijs wordt immers wel eens ingericht om nog meer op maat onderwijs te bieden (Klasse (71), 1997). De argwaan die sommige ouders hebben ten aanzien van dergelijke ondernemingen, is voor de huisonderwijzer dan ook niets anders dan een stimulans om het nog beter te doen (ibid.). In de professionele leergemeenschap wordt dus alles ingecalculeerd en in functies gegoten: Anoniem, verdraagzaam en zonder verlies. Het is de manier waarop de professionele leergemeenschap functioneert. Effecten wel, maar geen schokken.

Met het verzamelen van elementen als de leerplicht, de eindtermen, de functiebeschrijvingen, de doorlichting, ... en de professionele leergemeenschap hebben we vooral gemarkeerd hoe het naakte leven de bron en de drager van het soevereine leven wordt (cfr. Agamben, 1995/2002). Mens-zijn valt in de professionele leergemeenschap nagenoeg samen met kiezen, of meer nog met verbinden. Verbinden betekent immers niet alleen overleven maar ook leven. Dat wil zeggen dat in de professionele leergemeenschap het bestaan afhangt van het al dan niet gerelateerd zijn of het al dan niet functioneren in een netwerkomgeving. Concreet betekent dit, dat als we ons niet profileren, we geen bestaanswaarde hebben in de professionele leergemeenschap. In plaats van te spreken van een aankondiging van een toestand waarin alle grenzen tussen het private en het publieke wegvallen, lijkt het ons in de professionele leergemeenschap veeleer te gaan om een toestand waarin voornamelijk grenzen, classificaties en onderscheidingen het geheel uitmaken. In de professionele leergemeenschap *moet* immers alles aan elkaar gerelateerd zijn en tegelijk tegenover elkaar gepositioneerd zijn. Dat dit niet vanzelf gebeurt, bewijst vooral het feit dat daartoe een arsenaal aan instrumenten en technieken moeten worden geproduceerd. De obsessie voor verbondenheid en profilering toont ons vooral dat de professionele leergemeenschap niets anders is dan een virtuele uitzonderingstoestand. Dat wil zeggen dat de professionele leergemeenschap niets anders is dan de instelling dat er geen 'buiten-de-wet' is (Agamben, 1995/2002, p.36). In die zin is de professionele

### *Gesprek als grenservaring*

leergemeenschap een werkelijkheid, die op het moment dat ze aan ons verschijnt, een schijnwerkelijkheid wordt. In die zin is de professionele leergemeenschap een werkelijkheid, die op het moment dat ze aan ons verschijnt (we er ons met andere woorden aan blootstellen), een schijnwerkelijkheid wordt. Al is de professionele leergemeenschap vrij van religieuze en ideologische opvattingen over het zijn, ze blijft getekend door een soevereine uitsluiting van 'het vluchtige'. Door zich als naakte vorm te profileren, heeft de professionele leergemeenschap immers het vluchtige leven tegenover zich laten bestaan. Door in het *zoè* op zoek te gaan naar het *bios* is de professionele leergemeenschap in haar tegenstelling omgeslagen. Wij zijn vandaag immers één en al wet. De vrije ruimte waarin de vraag naar sociale cohesie en autonomie centraal werd gesteld is geobsedeerd door de wetten van het naakte leven. Het in stand houden van én gehoorzamen aan deze wet vormt met andere woorden de zin van ons bestaan: 'Onze' roeping en 'Onze' afhankelijkheid.

*Het basisonderwijs aan het begin van de eenentwintigste eeuw  
van 'thinking for oneself and with others' gesproken*

*Gesprek als grenservaring*

## **De *inleider* uitleiden filosoferen met kinderen of wat rest**

*Ik ben een oud man en ik heb me langer opgehouden dan verstandig was. Het deed me deugd dat ik de laatste metro had gehaald – totdat ik bij een kruispunt in deze doolhof van gangen en trappen opeens mijn station niet meer kon thuisbrengen, terwijl ik er toch zo geregeld kom dat ik er de weg dacht te kennen als in mijn keuken. Ik had er in het geheel geen weet van dat achter het overzichtelijke traject dat ik alle dagen bewandel een ondoorgrondelijke wereld verborgen lag, vol tunnels richting onbekende eindstations waar ik liever geen weet van had gehad maar door mijn dwaze verstrooidheid wel kennis mee moest maken. En daar gaan opeens de lichten uit en wat er overblijft is alleen het schijnsel van die kleine witte lampjes waar ik niet eens het bestaan van wist. Ik loop dus, recht voor me uit, in een onbekende wereld, zo vlug ik kan, wat niet veel zeggen wil voor de oude man die ik ben. En als ik bovenaan onafzienbare stilstaande roltrappen een uitgang denk te ontwaren, pats, een enorm hek dat de weg verspert. Zo zit ik hier, in een wel zeer buitenissige situatie voor een man van mijn leeftijd, gestraft voor mijn verstrooidheid en mijn sukkelgang, te wachten, ja waarop weet ik niet zo goed, en wil ik niet zo goed weten ook, want dergelijke nieuwigheden zijn op mijn leeftijd bepaald moeilijk te verteren. Vermoedelijk op de ochtend, ja, dat is vermoedelijk waar ik op zit te wachten in dit station dat me zo vertrouwd was als mijn keuken, en dat me nu beangstigt. Vermoedelijk zit ik te wachten tot de gewone lichten weer aangaan en de eerste metro binnenrijdt. Maar ik maak me ernstige zorgen, want ik weet niet hoe ik het daglicht terug zal zien na zo'n mal avontuur, dit station zal er nooit meer eender uitzien voor me, de aanwezigheid van die witte lampjes die vroeger niet bestonden zal niet meer zijn weg te denken; en dan een doorwaakte nacht, ik weet niet hoe zoiets je leven verandert, ik heb het nooit eerder meegemaakt, alles zal wel verschoven zijn, de dagen en de nachten zullen elkaar wel niet meer afwisselen zoals dat vroeger ging. Ik maak me ernstige zorgen over al die dingen. Maar jij, jongeman, wel rap ter been, lijkt me, en helder in je hoofd, ja ik zie wel hoe helder je*

*uit je ogen kijkt, niet troebel en verdwaasd zoals ik oude man, het is onmogelijk aan te nemen dat jij je door die gangen hier en die dichte traliehekken hebt laten verstrikken; nee, zelfs een dicht traliehek, daar zou een jongeman met een helder hoofd zoals jij doorheen glippen als een druppel water door een zeef. Werk je hier 's nachts? Vertel over jezelf, dat zal me geruststellen ( Koltès, 1991, p.37-38 )*

## **Wie komt er na de professionele leergemeenschap?**

Nu we *weten* waar we staan lijkt het voor de hand liggend dat we juist nog moeten afronden met de formulering van een alternatief voor de professionele leergemeenschap. Een alternatief dat weliswaar geen correctie van de professionele leergemeenschap wil zijn maar iets anders. Iets dat niets meer met de professionele leergemeenschap te maken *wil* hebben. De vraag die echter onmiddellijk rijst is of het hier wel gaat om een *weten* en een *willen*? Zijn we met onze analyse wel iets te weten gekomen en gaat het hier wel om een al dan niet willen van de professionele leergemeenschap? Of beter, kunnen we de termen 'weten' en 'willen' wel denken zonder ze aan de professionele leergemeenschap te relateren? En is het dan toch mogelijk iets te weten en te willen dat 'buiten' de professionele leergemeenschap bestaat? Veronderstelt de suggestie om iets anders te willen niet dat de professionele leergemeenschap een groot pedagogisch vertoogtype of discours is, dat openstaat voor bepaalde vertoogvormen en andere uitsluit op basis van een interne logica of ideologie? En veronderstelt dat niet dat er naast de professionele leergemeenschap nog allerlei andere vertoogvormen bestaan die door de professionele leergemeenschap worden uitgesloten, maar waar we in principe zouden kunnen bij aansluiten? Door dit vertoog te analyseren zouden we nu deze uitsluitende ideologie of logica hebben blootgelegd waardoor aan 'systematisch verborgen onrecht' (aan het vergeten van belangrijke andere vertoogvormen) recht kan gedaan worden. Dat we zouden kunnen geneigd zijn om dat te denken, is niet zo verwonderlijk. We zien vandaag immers meerdere onderwijsanalyses verschijnen die tonen hoe het onderwijs gekoloniseerd en zelfs geterroriseerd wordt door de economie en zodoende alleen voor datgene ontvankelijk is wat efficiënt en effectief is voor de economie. Deze analyses wijzen er dan voornamelijk op hoe één bepaald vertoog of

*De inleider uitleiden  
filosofen met kinderen of wat rest*

één bepaalde logica (namelijk het vertoog of de logica van de economie) alle andere vertogen overheerst. Aangezien in dit perspectief er steeds een oneindig potentieel aan nog niet gerealiseerde aankoppelingen tot andere vertogen bestaat, zou ook de mogelijkheid om vertogen te doorbreken open blijven, ook al vertoont dat vertoog, in dit geval het economische vertoog, hegemoniale trekken. Het antwoord op dergelijke analyses houdt dan meestal de oproep in om aandachtig te zijn voor het onrecht dat een bepaald vertoogtype genereert. Het gaat er dan voornamelijk om ruimte en plaats te zoeken voor datgene wat een bepaald vertoogtype uitsluit of verbergt. In het geval van de professionele leergemeenschap zou dat willen zeggen ruimte en plaats te zoeken voor het vluchtige, het onvoorspel- en onvoorstelbare. Op die manier zouden we oproepen om de komst van de vluchteling (dat wil zeggen, zoals we eerder hebben aangegeven, diegenen die van geen betekenis zijn zoals de niet-ingeschreven-leerlingen)<sup>33</sup> te begrijpen als diegene die erop wijst dat we niet alles kunnen kennen en niet alles kunnen representeren; dat we moeten leren leven met de aanwezigheid van de vluchteling of beter, dat we moeten leren leven met datgene wat niet voorspel- of voorstelbaar is, met het vluchtige of onbepaalde. We zouden dan nu oproepen om het ‘vluchtige’ of ‘onbepaalde’ niet te grijpen en niet te willen begrijpen, maar er een middel in te zien om onze pseudo-gemeenschappelijkheid te doorbreken. Het zou met andere woorden een oproep betekenen om het ‘vluchtige’ of ‘onbepaalde’ op te vatten als een spiegel voor onze gemeenschappelijkheid en onze manier van kijken. Het zou een oproep zijn de ‘vluchteling’ te begrijpen als kritische vriend, of misschien iets meer ironisch geformuleerd: een oproep om de ‘vluchteling’ te begrijpen als groeimiddel. Vanuit

---

<sup>33</sup> Hoewel het niet onze bedoeling is om actuele problemen uit de weg te gaan, willen we er toch op wijzen dat als we hier en in de volgende pagina's de notie vluchteling aanhalen, we het niet hebben over iemand die voor politiek geweld op de vlucht is, maar over datgene waar de bewoner van de professionele leergemeenschap geen greep op heeft en voor deze bewoner onvoorspelbaar, onvoorstelbaar en vluchtig is. Het gaat om datgene wat niet tot de orde van de talige representatie behoort: niet omdat het voor-talig is in temporeel opzicht maar omdat het zich niet laat uitdrukken in symbolen. Het gaat om een rest of onbepaaldheid die zich enkel ‘gebrekkig’ en ‘vluchtig’ ter ‘sprake’ laat brengen. In die zin is het geen residu van de chronologische of cyclische tijd van de mensen wereld of het (over)leven (dus als nog niet), maar een rest in positieve zin, als datgene van waaruit het nieuwe zich aan de orde stelt. Het is wat Agamben (1978) het mogelijke of het *infantia* heeft genoemd. Het *infantia* is datgene wat zich niet laat insluiten maar bestaande configuraties tot stilstand brengt, ontwricht en doet verstommen. Het is wat we in de inleiding de blik van Michaël hebben genoemd. Door echter datgene wat aan ons ontsnapt of het gebeuren (de vluchteling, de blik van Michaël) te willen incorporeren in de professionele leergemeenschap, immuniseren we de mogelijkheid om de wijze waarop de professionele leergemeenschap draait ter discussie te stellen en te ontwrichten.

### *Gesprek als grenservaring*

dit weten zou ons alternatief er dan vervolgens uit bestaan onze ontvankelijkheid en openheid voor het andere als het niet-toeëigenbare op de voorgrond te plaatsen en een kloof te aanvaarden tussen het subject en datgene wat het van de ander kan begrijpen, kan verbeelden. Dat wil zeggen een oproep die het verschil tussen vertogen niet tracht te overstijgen, maar vraagt om er een middel en mogelijkheid in te zien om uitsluitende vertoogvormen bloot te leggen.

De oproep om in het vluchtige een mogelijkheid te zien om ons niet langer uitsluitend te richten op hetgeen voor ons bruikbaar en functioneel is, lijkt ons echter niet alleen al te optimistisch maar vooral niets anders dan een herneming van de woorden, de zinnen, de argumenten en de oplossingen die de figuur van de professionele leergemeenschap zelf hebben gevormd. Zo klinkt de oproep om stem te geven aan het vluchtige (als onbepaalde of onrepresenteerbare) niet zozeer vreemd voor de bewoners van de professionele leergemeenschap, maar wel heel plausibel en herkenbaar. Ervaren we als bewoners van de professionele leergemeenschap immers niet dagdagelijks situaties waarin we de ander wel begrijpen maar toch nog niet helemaal? Dat we onze kinderen wel kunnen opvoeden maar toch nog niet volledig zoals we het hadden gewild? Ervaren we niet dat ondanks onze inspanning er steeds 'iets' is dat aan ons ontsnapt, 'iets' waartoe we geen toegang hebben, iets dat vluchtig is? En is het niet vanuit dit onvermogen en deze nood dat we nu ook plaats willen maken voor het onvermijdbare verschil tussen onszelf en de ander. Een verschil dat we nooit volledig zullen kunnen begrijpen maar waar we wel van kunnen getuigen en dit telkens opnieuw en telkens met anderen? Zijn het niet deze woorden die we herkennen in FmK als 'levenskunst' en die het project vandaag plots zo aantrekkelijk voor ons maakt? En is het niet juist het onvermogen om de ander te kunnen bepalen of te kunnen representeren dat ons aan de professionele leergemeenschap bindt en de professionele leergemeenschap betekenis geeft? Is aandacht voor het vluchtige of het onrepresenteerbare daarmee met andere woorden precies geen behoefte en noodzaak van de professionele leergemeenschap zelf geworden? *Wetende* dat relaties tussen mensen onvoorspelbaar zijn, ligt het immers voor de hand om ook het onvoorspelbare aan de professionele leergemeenschap toe te voegen en er een plaats voor te reserveren. Meer dan dat de professionele leergemeenschap ongevoelig is voor het vluchtige en onbepaalde, wil ze dan ook vooral *sensibiliseren* voor het feit dat we het vluchtige nooit voor kunnen zijn. Zo zouden wij, als bewoners van de professionele leergemeenschap, nu oproepen om ermee rekening te houden dat we niet alles naar



*De inleider uitleiden  
filosofen met kinderen of wat rest*

onze hand kunnen zetten en niet alles aan ons kunnen emanciperen. Het zou een oproep zijn die vraagt om te aanvaarden dat we ons niet kunnen losmaken van elk *mancipium*. Een oproep die, zoals Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2003) het hebben gesteld, vraagt om het vluchtige of onbepaalde niet langer op te vatten als voorwerp van angst die we moeten beheersen maar te zien als een uitdaging en een mogelijkheid die de professionele leergemeenschap kan doen groeien en die we dus mee in rekening moeten brengen. Het zou dus gaan om de vraag om geen angst te hebben voor het onvoorstel- en onvoorspelbare, het vluchtige, maar het op te vatten als een onvermijdelijke kans om de professionele leergemeenschap te versterken en te doen groeien. Vanuit het standpunt van de professionele leergemeenschap is alles wat verschijnt immers een gegevenheid die beoordeeld wordt in functie van mogelijke verbinding, meerwaarde en groei. Het wijzen op ‘de vluchteling’ opvatten als een oproep om ook aandacht te hebben voor het toevallige of het onvoorspel- en onvoorstelbare zou daarmee niets anders zijn dan een oproep om nu ook naast de arbeider, de vrouw, het kind, de etnische minderheid, de vluchteling (als naam voor hetgeen niet te emanciperen valt omdat het vluchtig is), te emanciperen. Het zou dus gaan om een oproep om ook hetgeen we niet weten, hetgeen onvoorstelbaar is, het onberedeneerbare mee in rekening te brengen. Veeleer dan een vervreemding of een schok ervaren we deze oproep echter als een ondersteuning en verrijking van de professionele leergemeenschap aangezien het opnieuw om een aanduiding gaat van iets wat de professionele leergemeenschap nog niet ingesloten heeft en (voorlopig) heeft laten liggen. In deze articulatie, die we zojuist hebben geschetst, verschijnt ‘het vluchtige’ of ‘onbepaalde’ ons inziens niet als datgene dat plaatsvindt en toont wat voor de professionele leergemeenschap niet kan bestaan, waardoor het ‘vluchtige’ of ‘onbepaalde’ de werking van de professionele leergemeenschap onderbreekt, doet verstommen en ontwricht, maar verschijnt het als datgene waarvoor we (voorlopig) *nog geen* woorden of zinnen hebben, waarvoor de professionele leergemeenschap *nog geen* plaats gevonden heeft en dat ze dus (voorlopig) *nog niet* meegerekend heeft. Emancipatie staat hier dan niet als alternatief tegenover de professionele leergemeenschap, als ideaal dat tegen haar in veroverd en haar van buitenaf opgelegd moet worden, maar is, zoals Lyotard aangeeft, één van de doelen geworden die de professionele leergemeenschap zelf nastreeft en dit zowel op gebieden als arbeid, belasting, markt, gezin, seksualiteit, ras, school, cultuur of communicatie (Lyotard, 1992, p.28). Van zodra het onderwijs(systeem) uitdrukkelijk emancipatie nastreeft en zelf een plaats wil geven aan zingeving, dan rest als mogelijke kritiek enkel nog de kritiek tekortkomingen aan het licht te

### *Gesprek als grenservaring*

brenge in het bereik van die doelstelling. Meer nog, dan heeft de professionele leergemeenschap die kritiek nodig. Het gaat dan dus in deze articulatie niet om een immuniteit voor het andere of het vluchtige. Bepaalde kritische stemmen zijn functioneel en in die zin noodzakelijk voor het voortbestaan van de professionele leergemeenschap. De behoefte aan discussie valt daarmee niet zozeer buiten de professionele leergemeenschap, maar functioneert als middel om een verdere ontwikkeling en groei van de professionele leergemeenschap te bewerkstelligen. Het gaat er in de professionele leergemeenschap om voortdurend alles wat verschijnt transparant te maken en er een objectiverende houding tegenover in te nemen. Het gaat er voortdurend om plichten en verantwoordelijkheden zo transparant mogelijk vast te leggen, zodat men ze kan kennen en er zich ook van kan ontslaan (aangezien men weet wat ze inhouden) en men bij voorbaat weet onder welke voorwaarden dit kan. In de professionele leergemeenschap zijn sociale en in het verlengde ervan pedagogische relaties, relaties die we zouden kunnen beschouwen als ruil- en dienstverleningsrelaties die bij voorkeur (maar niet noodzakelijk) kortstondig en onafhankelijk zijn. Ontmoetingen en netwerken spelen hierbij een strategische rol en worden beschouwd als middelen waarin men dient te investeren om zodoende zoveel mogelijk kansen op groei, meerwaarde en verbinding te vrijwaren. Als bijvoorbeeld Ruth Soenen (2005) het vandaag heeft over het belang van vluchtige ontmoetingen of wat tussen mensen gebeurt op momenten dat niets moet, roept ook zij dan niet op om ook in die momenten, kansen te zien om het eigen leven in vraag te stellen, transparant en controleerbaar te maken? Samen met haar oproep, vermeldt ze dan ook onmiddellijk hoe naar deze momenten kan gekeken worden en waarin ze, zoals we als bewoners van de professionele leergemeenschap zeggen, een meerwaarde kunnen zijn.

Als we het hebben over ‘al te optimistisch’ wil dat vervolgens zeggen dat we door op te roepen om aandachtig te zijn voor het andere, het toevallige, het onvoorspel- en onvoorstelbare, het misschien wel eens zou kunnen zijn dat we niet zozeer geïntimideerd zijn door de komst van de ‘vluchteling’, maar deze komst reeds min of meer hebben kunnen voorspellen. Als we met onze analyse zouden te weten zijn gekomen dat we meer aandachtig zouden moeten zijn voor het toevallige, het onvoorspel- of onvoorstelbare dan lijken we daar, als bewoners van de professionele leergemeenschap, althans niet erg door verrast te zijn. Wat ons verrast en doet verstommen is misschien wel eerder het feit dat de professionele leergemeenschap nu ook nog aandacht lijkt te *willen* schenken aan het onvermijdbare verschil tussen

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

mij en de ander, aan de schok, de extase en zelfs de dood. Dat we met andere woorden nu ook een beroep willen doen op datgene wat weliswaar (aan)grijpt, maar voor ons ongrijpbaar is, wat woorden geeft maar waar wij geen woorden voor hebben, dat plaats geeft maar waar wij geen plaats voor hebben, wekt de vraag in ons op: wie zijn wij die alles een plaats willen geven en alles aan elkaar willen verbinden en binden. Deze vraag betreft echter niet in de eerste plaats een afwijzen van een teveel aan verbinden en binden, een teveel aan gemeenschap of sociale cohesie, maar de weigering van op die wijze aangesproken te worden en verondersteld te worden anderen aan te spreken. Het is meer bepaald de weigering om nog langer in de ander een groeimiddel, een verrijking of meerwaarde voor het eigen leven te zien. *Het is de weigering om als bewoner van de professionele leergemeenschap (h)erkend te worden.* Hoe klantvriendelijk en positief de professionele leergemeenschap ook moge zijn, ze spreekt ons niet meer aan en we voelen er ons niet meer thuis. Hiermee is onze weigering geen kritiek op de grenzen en de (in)stabiliteit van de legitimatieprocedures die in de professionele leergemeenschap gehanteerd worden, maar veeleer de schaamte een bewoner te zijn van de professionele leergemeenschap. De schaamte voor het feit dat we als bewoner van de professionele leergemeenschap over geen enkele mogelijkheid meer beschikken om de relatie tot onszelf en de wereld ter discussie te stellen. Vanuit deze schaamte is ons spreken dan ook geen spreken dat uitgaat van een bepaald weten of van een principe in naam waarvan we het bestaan van de professionele leergemeenschap tot de orde roepen. Ons spreken komt voort uit de ontmoeting met de figuur van de professionele leergemeenschap of de blik van Michaël. Een blik die zelf voortkomt uit het niets of het onwetende en die ons in een andere verhouding tot onszelf heeft geplaatst waarvan onze schaamte getuigt. We zouden kunnen spreken van een kritische houding, maar die kritische houding is niet die van een beoordelend en zingevend subject, maar een houding die te maken heeft met wat Agamben de kindheid noemt, die zich toont in onze blik, onze stem, onze bewegingen (zie ook voetnoot 33, p.255). Het gaat om datgene dat ons overkomt, dat zich zonder dat we er weet van hebben in ons heeft genesteld en ontkiemt en waarvan we in ons denken en spreken getuigen. Het is datgene wat zonder ons weten in ons groeit en dat ons doet onderscheiden van wat van ons wordt verwacht en van wat we weten. Een onderscheid dat zich uit in onze gebaren. Meer dan (kritische) wetenschap is onze analyse van FmK als pedagogisch project dan ook een pedagogisch gebaar van ontwetendheid (Bartholy & Despin, 1993).

## **De schaduwzijde van de professionele leergemeenschap**

Zoals in de inleiding aangegeven was onze analyse van FmK geen zoektocht naar een beste (of betere) invulling van FmK als pedagogisch project en betrof ons onderzoek ook geen zoektocht naar een oplossing voor de zin- en opvoedingscrisis waarover men vandaag hoort spreken (bijv. wanneer men het heeft over de bedreiging van de sociale cohesie). Waar wij met ons onderzoek vraagtekens bij hebben geplaatst, was vooral de noodzaak die wij (zelf) ervoeren om alles van de ander te kunnen begrijpen en alles aan elkaar te verbinden, ook hetgeen niet te verbinden is omdat het vluchtig is. Het is deze ervaring (onze eigen, intieme ervaring als behorend tot de professionele leergemeenschap) die de komst van Michaël tegelijk voor ons heeft zichtbaar gemaakt en in vraag gesteld. In die tweede zin, ging het om een ervaring die vraagtekens plaatste bij wat vandaag kan bestaan of wat vandaag zeg- en zichtbaar is. Of nog anders: een ervaring die ons confronteerde met vragen als: ‘Wie zijn wij, wij die FmK en de gedachten van Dewey vandaag belangrijk zijn gaan vinden?’ Het voorstel om in de komst van de ‘vluchteling’ (zo men wil, in de blik van Michaël) een oproep of appèl te zien om ook aandachtig te zijn voor het vluchtige, het onvoorspel- en onvoorstelbare, biedt dan ook geen antwoord op onze vragen, maar betekent veeleer een immunisering van deze vragen. De gedachte om een oproep te formuleren om ook aandachtig te zijn voor het vreemde, het onbekende, het vluchtige ervaren wij dan ook niet als een opluchting, maar als een beklemming; alsof we met onze laatste woorden (dus met deze oproep) tegen de muur worden gedrukt, of sterker, uit de professionele leergemeenschap (uit het wij dat ons verbindt, de ervaring die ons verbindt) weggetrokken worden. Het voorstel om nu ook de vluchteling aan de professionele leergemeenschap te koppelen, doet de professionele leergemeenschap dan ook uit haar voegen barsten en werpt ons in zekere zin *ernaast*, alsof we genoeg hebben van onszelf. Vanuit deze plek, dit grensgebied of deze drempel, zien we nu heel scherp dat we heel de tijd (tijdens ons verblijf in de professionele leergemeenschap) niet zozeer op de vraag : ‘*Wie* zijn wij?’ hebben geantwoord, maar eerder op de vraag ‘*Wat* zijn wij?’ en ‘*Wat* willen wij worden?’ ook al ging het in FmK, zo luidt het, expliciet over de vraag ‘Wie zijn wij?’ en niet ‘Wat zijn wij?’ (cfr. Biesta, 1999). Vanuit dit grensgebied zien wij nu ook hoe we tijdens ons verblijf in de professionele leergemeenschap de vraag ‘Wie zijn wij?’ steeds verder van ons hebben weggeduwd. Hoe aantrekkelijk en van verdraagzaamheid getuigend een

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

antwoord waarin opgeroepen wordt om ook aandacht te besteden aan vluchtige ontmoetingen en intersubjectiviteit ook moge zijn, het is een spreken vanuit een bemiddelende instantie (een orde die als tribunaal fungeert) buiten onszelf. Vanuit het standpunt van de professionele leergemeenschap is alles wat verschijnt immers een gegevenheid die beoordeeld wordt in functie van verbinding, meerwaarde en groei. Dat wil zeggen dat we als bewoners van de professionele leergemeenschap onderworpen zijn aan een specifiek tribunaal, een tribunaal dat vrijheid en autonomie verleent op basis van de installatie en onderwerping aan dat tribunaal. Ook al is er in de professionele leergemeenschap een verschuiving van het subject naar de intersubjectiviteit, de intersubjectiviteit blijft getekend door een onderwerping aan een economisch tribunaal in een welbepaalde zin; d.w.z. aan de wetten (nomos) van de vraag van de te zoeken meerwaarde en kwaliteit (cfr. Masschelein & Simons, 2003b). De bewoners van de professionele leergemeenschap doen er immers goed aan voortdurend hun bindingen, overtuigingen, waarden, behoeften, noden, competenties en vaardigheden transparant te maken en er een objectiverende, berekenende en berekende houding tegenover in te nemen. Het gaat bovendien niet alleen om het transparant maken van de eigen behoeften, maar tevens om het berekenen (en in rekening brengen) welke overtuigingen, vaardigheden en competenties op een bepaald moment de beste opbrengsten (meerwaarde) zullen garanderen: dat wil zeggen een meerwaarde betekenen voor de ander (de klant). Naast kennis en inzicht in de eigen overtuigingen, vaardigheden en competenties is het dan ook tevens van belang de behoeften en noden van de klant te kennen. Een excellente school een excellente leerling of leerkracht is daarmee ook iemand die zich beter dan anderen voortbeweegt in een omgeving, de middelen beter besteedt, beter tegemoet komt aan de behoeften van de klant. Door de wil om de economie, de instrumentele rationaliteit en het individualisme te begrenzen en zodoende plaats te maken voor politieke/publieke activiteiten die de sociale cohesie 'echt' zouden bewerkstelligen, vraagt men eigenlijk als bewoner van de professionele leergemeenschap om zich voortdurend te profileren ten aanzien van zichzelf en anderen; in de professionele leergemeenschap vraagt men om voortdurend zichzelf te zijn en met zichzelf te koop te lopen. De professionele leergemeenschap installeert daarmee een economisch tribunaal waaraan men zich moet houden om van betekenis te kunnen zijn.

Misschien zouden we dan ook wel kunnen zeggen dat de vraag: 'Wie zijn wij die vandaag FmK als pedagogisch project willen onderzoeken?', ons uit de

### *Gesprek als grenservaring*

professionele leergemeenschap wegtrekt. De vraagtekens die we plaatsten aan het begin van dit onderzoek zijn immers geen vragen naar de mogelijkheden om FmK als pedagogisch project in het onderwijs te integreren, maar vragen die ons in zekere zin van deze vragen bevrijden. Het zijn geen vragen die oproepen aandachtig te zijn voor het verschil tussen rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid, insluiting en uitsluiting, maar vragen die het verschil tussen rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid, binnen en buiten, oplichten. Dat wil zeggen dat de vraag ‘Wie zijn wij?’ voor ons geen vraag is om een discours of vertoog bloot te leggen, maar een vraag die ons zelf blootstelt en prijsgeeft aan die vraag, waardoor ze nu als een existentiële vraag aan ons kan verschijnen en publiek toegankelijk wordt. Om het met Foucault te zeggen, een vraag die snijdt<sup>34</sup>.

Als we nu opnieuw naar de ‘vluchteling’ kijken maar nu niet meer als diegene die zich *buiten* de professionele leergemeenschap situeert en waarvoor een plaats moeten worden gezocht, maar *naast* de professionele leergemeenschap valt, op haar grens of op de drempel, wat gebeurt er dan? Vanuit deze vraag verschijnt de vluchteling niet meer als een aanduiding van een instabiliteit van de legitimatieprocedure die de professionele leergemeenschap hanteert om te groeien, maar als een merkteken van de figuur die er de hoofdrol speelt en voor wie het denken van het vluchtige een noodzaak wordt. Op de drempel, zo zouden we kunnen zeggen, hebben de dingen en de anderen geen betekenis maar verschijnen ze als (merk)teken van datgene wat zeg- en zichtbaar is (als voorbeelden) van wat betekenis heeft (wanneer men ‘binnen’ staat). Vanuit dit perspectief is de komst van de vluchteling niet meer zozeer diegene die gebreken of tekorten in de bestuursconfiguratie van de professionele leergemeenschap blootlegt, maar de mens aan de grens of de bewoner van niemandsland die markeert waaraan moet worden voldaan om binnen dergelijke configuratie verwelkomd te kunnen worden en dus van betekenis te kunnen zijn. Het is de grensfiguur die ons met andere woorden toont dat alleen datgene/diegene dat/die voor de bewoner van de professionele leergemeenschap een meerwaarde heeft en deze bewoner doet groeien, bestaanswaarde heeft.

---

<sup>34</sup> Ze introduceert een discontinuïteit in ons eigen zijn: “Want het weten is er niet om te begrijpen, maar om te snijden” (Foucault, 1971/2004, p.97).

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

Het gaat er dus om dat we de vluchteling op twee manieren kunnen opvatten. De ene manier gaat voorbij aan het vluchtige als (grens)ervaring of gebeurtenis. Dat wil zeggen dat enkel de effectuering van het vluchtige opvangen wordt, inclusief de oorzaak en de gevolgen ervan zoals dat dus in de professionele leergemeenschap of het inclusiviteitsregime het geval is. Vanuit een dergelijke optiek wordt de komst van de vluchteling gezien als een temporeel probleem van ongelijkheid of onrecht dat met de gepaste middelen uit de wereld kan geholpen worden. Dit wil zeggen dat in deze optiek de komst van de vluchteling geproblematiseerd wordt in termen van inclusie en exclusie (gebrek aan mogelijkheden om te kunnen groeien) of in termen van minderheden en meerderheden (als klassen). Hiermee wordt de vraag naar het samenleven telkens een zoeken naar een oplossing voor het probleem van de exclusie. En deze exclusie is een problematisering van het samenleven vanuit de figuur van de professionele leergemeenschap die alles wil verbinden, transparant wil maken en wil controleren. De andere manier bestaat erin de komst van de vluchteling aan te wenden om de toelatingsvoorwaarden van de professionele leergemeenschap zichtbaar te maken – en dus niet als datgene wat de professionele leergemeenschap in haar greep wil krijgen. In dit geval verschijnt de vluchteling of het vluchtige dan niet meer als potentiële bewoner van de professionele leergemeenschap, maar als de figuur die niet tot de professionele leergemeenschap behoort en ons daarmee confronteert met haar begrensdheid, haar codes of met datgene wat ons aan de professionele leergemeenschap bindt. We zouden de komst van de vluchteling dan ook kunnen begrijpen als de figuur die naast de vraag en de behoefte valt om alles aan elkaar te verbinden en in te sluiten. In deze betekenis is de vluchteling diegene die op een paradoxale wijze deel uitmaakt van de professionele leergemeenschap. Weliswaar geen deel onder de andere delen die in rekening worden gebracht en de configuratie van de professionele leergemeenschap vormen, maar een deel van diegene die geen deel uitmaken van de bestaande configuratie, diegene die niet mee tellen en ernaast vallen. In deze mogelijkheid om deel uit te maken van datgene waarvan men geen deel uitmaakt, zit precies de mogelijkheid om de bestaande configuratie aan de orde te stellen (Agamben, 2003). Anders gesteld er is pas sprake van ontwrichting van de bestaande configuratie wanneer diegene die er niet toe behoren of er geen deel van uitmaken zich als zodanig manifesteren. Door het feit dat de vluchteling (het vluchtige, de blik van Michaël) naast de vraag en de behoefte om alles aan elkaar te verbinden en in te sluiten valt, heeft ze deze vraag genegeerd en is ze onaangekondigd en ongevraagd bij ons toegekomen. Dat wil zeggen dat de vluchteling reeds was aangekomen nog

### *Gesprek als grenservaring*

voor we haar hebben kunnen verwelkomen. In die zin is de komst van de vluchteling voor ons geen komst waarop we voorbereid waren: de vluchteling heeft haar komst niet voorbereid en wist ook niet waar zij zou toekomen. Met haar komst is de vluchteling zonder toelating bij ons binnengedrongen waardoor zij de configuratie van de professionele leergemeenschap overhoop heeft gehaald en heeft doen kantelen. Dat wil zeggen dat de vluchteling met haar komst de configuratie van de professionele leergemeenschap heeft gefixeerd, geportretteerd en gemarkeerd. Door de professionele leergemeenschap onvoorzien, zonder toestemming en zonder papieren (lees profiel) binnen te dringen, heeft de vluchteling als het ware het gevraagde, gewilde, voorspelbare en geïdentificeerde leven in de professionele leergemeenschap begrensd. Door de grenzen van hetgeen zeg- en zichtbaar is, te overschrijden, heeft de vluchteling in de eerste plaats de noodzaak om elke verrassing voor te zijn, zelfs deze van de verrassing, gemarkeerd. Aangezien de figuur van de 'vluchteling' in deze interpretatie niet tot de professionele leergemeenschap behoort – de vluchteling heeft immers geen paspoort of heeft er veel - maar zich aan de professionele leergemeenschap heeft *blootgesteld*, heeft de vluchteling de figuur van de professionele leergemeenschap in het leven geroepen waardoor de professionele leergemeenschap zich als gemeenschap die alles wil verbinden en alles wil controleren, heeft gemarkeerd (cfr. Agamben, 1995/2002, p.24). In die zin is de figuur van de vluchteling geen figuur die onrecht aan de kaak stelt, of inzicht in de structuur van de professionele leergemeenschap biedt zoals de bewoner van de professionele leergemeenschap, maar is hij/zij en we keren hier mee terug naar Jean Luc Nancy: zuiver onderbreking of merkteken.

An interruption does not reveal, in a general way, *some thing* – it reveals rather the unrevealable: namely, that it is itself, as a work that reveals and gives access to a vision and to the communion of a vision, essentially interrupted. (Nancy, 1990/2001, p.63)

De komst van de figuur van de vluchteling (of de blik van Michaël) uit zich daarmee in een stilstand of onderbreking. Geen stilstand die te maken heeft met individuen of groepen met verschillende belangen of meningen, maar een stilstand die voortvloeit uit de aanwezigheid van een deel dat zich aandient dat geen deel uitmaakt van de professionele leergemeenschap. Een deel dat als niet-lid deel uitmaakt van de professionele leergemeenschap. Deze stilstand is geen probleem dat wacht op een oplossing, maar de manifestatie van de vraag naar de gemeenschap of de vraag 'wie



*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

zijn wij vandaag?'. Het is de vraag die opduikt wanneer de configuratie van het zegen zichtbare wordt doorbroken. De figuur van de vluchteling verschijnt daarmee als wezenlijke gebiedsbepaling die zich niet beperkt tot het onderscheiden van wat tussen binnen en buiten de professionele leergemeenschap valt, maar tussen binnen en buiten de professionele leergemeenschap een grens trekt (cfr. Agamben, 1995/2002). De figuur van de vluchteling is daarmee de creatie van het grensgebied tussen hetgeen tot de professionele leergemeenschap behoort en hetgeen er niet toe behoort. De essentie van de figuur van de vluchteling is dat ze precies een 'supplement' aan de orde stelt: er wordt namelijk een deel (grensgebied) toegevoegd dat geen deel uitmaakt van de bestaande verdeling maar een deel dat eerst en vooral toont dat het geen deel uitmaakt en dus ook steeds – door dit tonen – gelijkheid aan de orde stelt. Door de creatie van dit grensgebied wordt immers niet zozeer onrecht aan het licht gebracht, maar lost het onderscheid recht en onrecht, hiërarchie en ondergeschiktheid, meerderheid en minderheid voortdurend op. Met de creatie van dit grensgebied neemt de figuur van de vluchteling met andere woorden niet zozeer, of niet alleen de professionele leergemeenschap in, maar creëert hij/zij in de eerste plaats een ruimte waarin wat binnen en buiten de professionele leergemeenschap valt, naast elkaar kan worden geplaatst, ontdaan van hun ordening of werking. Hiermee wordt de configuratie echter niet uit de woorden en de zinnen gedistilleerd, maar gaan de woorden en configuratie in elkaar op waardoor de configuratie haar verbindende kracht of haar aantrekkingskracht verliest en vluchtig wordt.

[I]n its presence and in its fulfillment, the voice or the music is played out, it has dissolved. The mythological prestation is ended, it no longer holds good and no longer works (if it ever worked in the way we thought it was supposed to work, in our functional, structural and communal mythology) (Nancy, 1990/2001, p.62).

Dat wil zeggen dat de vluchteling met zijn verschijning de verhouding tussen binnen en buiten heeft gemarkeerd waardoor twee gebieden ontstonden die niet meer aan elkaar gerelateerd zijn als vanzelfsprekend maar waarvan deze vanzelfsprekende relatie omgezet wordt in een vorm van causaliteit. Met zijn verschijning, zet de figuur van de vluchteling dan ook niet zozeer maskers af, maar op (Nancy, 2003). Door ons bloot te stellen aan de configuratie van de professionele leergemeenschap, wordt haar configuratie in ons verwerkelijkt waardoor we gemarkeerd of gemaskeerd worden. Deze maskering haalt ons naar de professionele

### *Gesprek als grenservaring*

leergemeenschap terug, maar tegelijk doet ze er ons ook van vervreemden (Nancy, 2003)<sup>35</sup>.

Door de woorden, de zinnen, de argumenten, de logica van de professionele leergemeenschap te fixeren en te portretteren (wat we in ons proefschrift hebben trachten te doen), worden de woorden van ons weg-gesproken en worden ze publiek toegankelijk of teruggegeven aan de publieke ruimte. Onder publieke ruimte verstaan we hier de ruimte waarop elk bestaan gebouwd is en waarnaar elk bestaan terugkeert als de configuratie van dit bestaan is uitgewerkt en uitgezongen. Hiermee gaat het om een ruimte waarin geen enkele logica, principe, zin of woord een andere betekenis heeft dan deze waaraan ze prijs gegeven is. In de publieke ruimte verschijnt de professionele leergemeenschap bijgevolg als ‘onze’ zin en verantwoordelijkheid. Een zin die we weliswaar herkennen als de onze, maar waar we in de publieke ruimte die ontstaat (of ontstaan is) niet langer aan gehecht of door aangetrokken zijn. Het bewoner zijn van de professionele leergemeenschap is met andere woorden een existentie of vorm van bestaan waarvan haar verplaatsing naar de openbare ruimte de greep die ze op ons had, heeft losgewrikt waardoor we onze onwetendheid hebben teruggewonnen (we zijn niet langer in haar greep en daarmee is er plots ook geen betekenis meer, niets dat ons iets zegt of aantrekt). De inzet van het fixeren en portretteren van de figuur van de (bewoner van de) professionele leergemeenschap is dus de creatie van dergelijke publieke (niet-toegeëigende) ruimte door de prijsgeving van de professionele leergemeenschap.

Door ons bloot te stellen aan de woorden, de zinnen en de argumenten die vandaag in kranten, beleidsdocumenten, (vak)tijdschriften in verband met opvoeding en FmK verschijnen (in plaats van ze te synthetiseren en in bepaalde zin te willen begrijpen), hebben we deze woorden, zinnen en principes die als de onze gemarkeerd werden, echter ook verlaten. Onze overgave aan de woorden en zinnen die in de professionele leergemeenschap gesproken en gedacht worden, heeft onze kennis van opvoeding en onderwijs immers gefixeerd, geportretteerd en naar buiten gebracht

---

<sup>35</sup> Nancy schrijft in dit verband: “In fact, freedom is the name for the necessity to be in itself and for itself detached from all fixity, all determination, from every given, and every property. But even more, it is the necessity to be detached, not as an independence fixed in itself, but as the movement of detachment right at the surface of every determination. In exposing this necessity as such, one gives it the form of a constraining logic. But one also exposes that its veritable content is ‘freedom and independence’ (Nancy, 1997/2002, p.67).

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

waardoor de zegkracht en betekenis ervan vluchtig werd en publiek toegankelijk. In de publieke ruimte staan we op de drempel tussen ergens en nergens. We bevinden ons met andere woorden in de bres tussen verleden en toekomst, op het punt waar onze gemeenschappelijkheid (het 'wij' van 'wie zijn wij?') op het spel staat, waardoor ze opnieuw aan ons kan toekomen. Het is dan ook op dit punt, een punt dat wij in de inleiding in relatie tot onze ervaring met Michaël 'ogen-blik' hebben genoemd, dat er sprake is van een zelf. Een zelf dat ons overkomt en niet uit iets voortkomt, het is de ervaring van onszelf of van datgene wat ons verbindt. Dit zelf heeft Nancy in *La communauté desoevrée* (1990/2001, p. 23 ev.) 'singulariteit' genoemd omdat het zelf geen subject is en niet identificeerbaar.

But singularity never has the nature or the structure of individuality. Singularity never takes place at the level of atoms, those identifiable if not identical identities; rather it takes place at the level of the *clinamen*, which is unidentifiable. It is linked to ecstasy: one could not properly say that the singular is the subject of ecstasy, for ecstasy has no 'subject' – but one must say that ecstasy (community) happens *to* the singular being (Nancy, 1990/2001, p.6-7).

Aan de notie singulariteit koppelt Nancy vervolgens de notie overgave of passie. Het is met andere woorden in het geraakt zijn -door de singulariteit van de ander (de blik van Michaël of het binnendringen van de figuur van de vluchteling) dat het zelf op het spel gezet wordt en een nieuwe verhouding toekomt. Het zijn de momenten waarop de schaamte opduikt. Deze schaamte is echter geen schaamte waartoe je kunt oproepen worden in morele termen als 'je moest je schamen!'. Het is geen schaamte die zegt dat we iets niet gedaan hebben wat we hadden moeten doen. Het is geen schaamte die wijst op iets verwerpelijks waar we afstand van zouden moeten nemen. De schaamte waar wij het over hebben en die we gearticuleerd zien in de geschriften van Agamben (1999), die zelf naar Levinas wijst, is de schaamte die optreedt tijdens de ervaring dat we vasthangen aan iets waar we geen afstand van kunnen nemen, maar dat we tegelijkertijd als onze eigenste verbondenheid of intimiteit voelen of ervaren.

What appears in shame is therefore precisely the fact of being chained to oneself, the radical impossibility of fleeing oneself to hide oneself from oneself, the intolerable presence of the self to itself. [...] What is shameful is

*Gesprek als grenservaring*

our intimacy, that is, our presence to ourselves. It reveals not our nothingness but the totality of our existence. (Levinas, 1982, p.87 in Agamben, 1999/2002 p.105)

Het is de schaamte die ervan getuigt dat we worden blootgesteld aan een onoverkomelijke passiviteit in ons, die toont dat we niet samenvallen met onszelf (wie wij zijn) waardoor we aan dit zelf worden onttrokken. De schaamte is met andere woorden precies een moment tussen zelf-verlies (de-subjectivering) en zelf-positionering (subjectivering). Het gaat om een geraakt-zijn in onze intimiteit, wat niet betekent dat we betrokken zijn op iets dat ons het meest eigen en gekend is, maar betrokken zijn op iets wat voor ons uitermate vreemd is en waarvan we onmogelijk los kunnen komen. Het is de ervaring van het overgeleverd zijn aan iets anders dat ons wegtrekt van onszelf (van wie we zijn). “It is as if our consciousness collapsed and, seeking to flee in all directions, were simultaneously summoned by an irrefutable order to be present at its own defacement, at the expropriation of what is most its own. In shame, the subject thus has no other content than its own desubjectivation; it becomes witness to its own disorder, its own oblivion as subject” (Agamben, 1999/2002, p.106). Wanneer we nu het proces van desubjectivering benoemen als (datgene wat wij tot nu toe) de figuur van de vluchteling (hebben genoemd) en het proces van subjectivering als de figuur van de professionele leergemeenschap, dan is het duidelijk dat we, paradoxaal genoeg, de figuur van de vluchteling in ons dragen en deze figuur steeds betrokken blijft op de figuur van de professionele leergemeenschap. De figuur van de professionele leergemeenschap gaat niet terug op een zelf, maar op een differentie, op het verschil dat die differentie onophoudelijk met zichzelf maakt. Het zelf of wie wij zijn is dus nooit eenzaam maar steeds “*me and those like me*” (Nancy, 1990/2001, p.33). Met “*those like me*”, bedoelt Nancy echter niet dat het om zoiets gaat als gelijk denkenden, of iemand waarin ik mijzelf herken of herontdek. “*Those like me*” “resembles me in that I myself ‘resemble’ him” (ibid.). “*Those like me*” zijn met andere woorden diegene die mij vervreemden van mezelf. Het is de blik van Michaël of de figuur van de vluchteling. Het is het surplus (de schaduwzijde) aan ons dat niet tot onszelf behoort maar juist door niet tot onszelf te behoren, toont wie wij zijn. “I do not discover myself, nor do I recognize myself in the other: I experience the other’s alterity, or I experience alterity in the other together with the alteration that ‘in me’ sets my singularity outside me and infinitely delimits it” (Nancy, 1990/2001, p.33-34). Alleen vanuit het besef dat het ‘zelf’ nooit tot een

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

eenheid te herleiden is, en niet als ons bezit en eigendom gegeven is, ligt de mogelijkheid om onszelf (of wie wij zijn) in vraag te stellen. Het gaat met andere woorden steeds om zich aan elkaar blootstellen en blootgesteld zijn. Onze blootstelling en ons blootgesteld zijn, is geen activiteit maar ook geen passiviteit, het is actieve passiviteit wat wil zeggen een bereidheid zich over te geven en los te laten. “The passive subject must be active with respect to its own passivity; it must ‘behave’ (*verhalten*) ‘against’ itself (*gegen uns selbst*) as passive” (Agamben, 1999, p.109).

Door de bereidheid iets wat ons dierbaar was los te laten ontstond vervolgens ruimte en plaats om iets nieuws te ontvangen. Als we het hebben over het loslaten van iets wat ons dierbaar was betekent dit, voor alle duidelijkheid, niet dat de publieke ruimte ons voor de vraag stelt of we de professionele leergemeenschap willen of niet -wie kan er immers tegen een gemeenschap zijn die voor alles openstaat? (cfr. Masschelein & Simons, 2004a; 2004b). In de publieke ruimte, zoals wij ze hier willen begrijpen, komt de vraag of we de professionele leergemeenschap willen niet aan bod, simpelweg omdat er in de publieke ruimte geen vragen gesteld worden en er ook niet wordt onderhandeld. In plaats daarvan zouden we kunnen zeggen dat de publieke ruimte ons van deze vraag heeft bevrijd. In de publieke ruimte verschijnen wij naast elkaar en staan wij oog in oog met de ander. Dit oog trekt ons aan of stoot ons af maar zegt niets, stelt niets voor en biedt ook niets aan. In de publieke ruimte is er alleen presentatie (blootstelling) en kunnen we alleen aangeraakt en afgestoten worden. Het zelf heeft dus nooit zichzelf te willen of te kiezen, het zelf is steeds zuivere aantrekkingskracht. Een kracht die weliswaar aan elk willen voorafgaat. (Onze wil, bijvoorbeeld de wil om deel uit te maken van de professionele leergemeenschap of de wil tot kwaliteit of de wil tot leren, is zelf al uitdrukking van deze kracht of werking – het werken waarnaar het woord werk-elijkheid verwijst).

A singular being does not emerge or rise up against the background of a chaotic, undifferentiated identity of beings, or against the background of their unitary assumption, or that of a becoming, or that of a will. A singular being appears, as finitude itself: at the end [...] with the contact of the skin (or the heart) of another singular being (Nancy, 1990/2001, p.28).

In deze publieke ruimte waarin we tegelijk met de overgave aan onszelf, prijsgegeven zijn aan de ander, verschijnt de professionele leergemeenschap dus niet

### *Gesprek als grenservaring*

meer als iets waaraan we gehecht zijn, maar als iets waaraan we vanuit een verte kunnen terugdenken. In de publieke ruimte klinken de woorden van de professionele leergemeenschap ons dan ook nog hoogstens als een echo of een herinnering aan vervlogen tijden in de oren maar trekken ze ons niet meer aan. Hoewel we vanuit deze plaats niet ontkennen dat de professionele leergemeenschap ooit onze bestemming was, zijn we - nu we met haar oog in oog zijn komen te staan- niet langer in de stemming om een engagement met haar aan te gaan. Van op deze door de publieke ruimte gecreeëerde afstand komt de professionele leergemeenschap ons immers over als een banaal en belachelijk voorwerp waarvan het hele opvoedingsbestel in de ban is. Hoewel de professionele leergemeenschap ons niet meer aantrekt, wil dat echter niet zeggen dat wij er niets meer mee te maken zouden hebben. We blijven er hoe dan ook toe behoren maar we zijn er niet langer aan gehecht (en zoals gezegd is het daarbij niet van belang of we dat nu willen of niet). We hebben de professionele leergemeenschap begraven en we denken eraan terug zoals we aan een dode terugdenken in een graf. We zijn er niet meer op dezelfde manier mee bezig omdat de dode niet meer *in ons midden* is. Dat de professionele leergemeenschap niet alleen dood is voor ons maar ook begraven, betekent expliciet dat het niet gaat om de dood van iemand anders maar om de dood van ons zelf die zich symmetrisch verhoudt tot de geboorte van een andere zelf (Nancy, 1990/2001, p.33). Het is dan ook geen 'ik', maar een 'men' dat sterft.

Wij kunnen vervolgens de komst van de vluchteling opvatten als de figuur die de mogelijkheid in zich draagt om het bestaan naar onszelf terug te brengen. Hij/zij/het is daarmee voor ons geen aanduiding van een gebrek of een vergetelheid, maar enkel de mogelijkheid om de werking van de professionele leergemeenschap te ontworpen. Is het immers niet de figuur van de vluchteling (de blik van Michaël) die ons getoond heeft of beter ons heeft doen ervaren hoe de professionele leergemeenschap, elke mogelijkheid om door iets anders te worden toegeëigend bij voorbaat immuniseert? Is het niet deze gebeurtenis die ons heeft getoond dat we door alles te willen insluiten - en voor elke kwetsbaarheid of last een oplossing te willen vinden - elke mogelijkheid ontnemen om onszelf in vraag te stellen (dwz te ervaren wie wij zijn)? Het is de figuur van de vluchteling die met andere woorden gemarkeerd heeft dat er *in* de professionele leergemeenschap geen buiten-de-wet-is. De figuur van de vluchteling verschijnt daarmee als de schaduwzijde van de figuur van de professionele leergemeenschap of de aankondiging van het mogelijke. Een mogelijkheid waar we hoogstens kunnen op wachten en naar verlangen maar die we

niet kunnen voorspellen, waar we geen voorstelling van kunnen bedenken en waar we ons ook niet op kunnen voorbereiden.

## **Een (her)denken van filosoferen met kinderen vanuit stilstand**

Tegen deze achtergrond willen we tenslotte ons onderzoek afronden met een terugblik op de klaspraktijk. Aangezien ons onderzoek zijn oorsprong kent in de klaspraktijk zijn we geneigd om met deze praktijk te eindigen. Hoewel we met ons onderzoek afstand hebben genomen van FmK zien we in onze analyse aangrijpingspunten om FmK opnieuw te denken. Als effect en instrument van de professionele leergemeenschap is FmK immers een aanduiding van datgene waardoor wij vandaag worden aangetrokken. Dat wil zeggen dat haar aanwezigheid in de professionele leergemeenschap ons heeft getoond wat er toe behoort en wat er niet toe behoort zonder daarmee evenwel naar iets anders te verwijzen dan naar zichzelf. Hiermee evenaart ze de figuur van de vluchteling en toont ze hoe wij in principe allemaal zowel uitzondering (de-subjectivering) als voorbeeld van de professionele leergemeenschap (subjectivering) zijn. Dat wil zeggen dat we allemaal weliswaar de mogelijkheid kunnen *ontvangen* om ons zelf (als behorend tot de professionele leergemeenschap) op te heffen en iets anders te denken maar we deze potentie niet kunnen *bezitten* of toeëigenen. Het gaat dus niet om het vermogen of de potentie om een vorm van spreken in te stellen dat ons in staat stelt onszelf op te heffen, maar eerst en vooral om het vermogen dat spreekt zelf. Een spreken dat zich manifesteert zonder dat we erom hebben gevraagd en dat ons toont wie we zijn. Door onze ‘analyse van FmK als pedagogisch project’ te hebben ervaren als een teken van wat vandaag zeg- en zichtbaar is en dus als figuur van de professionele leergemeenschap en niet als een aanduiding van een tekort, is ze eerder een aankondiging van een (toe)komst dan een aanduiding van een gebrekkig verleden. Veel meer dan als instrument verschijnt filosoferen met kinderen voor ons dan nu ook als ruimte waarin en waaraan woorden, zinnen, argumenten zich prijsgeven (ze worden daarnaar verplaatst, ze worden zelf blootgesteld). FmK vatten we dan niet langer op als middel tot individuele en communicatieve transparantie (FmK), maar als een ruimte waar woorden worden gegeven en ontvangen (fmk) (Vansieleghem, 2005a). We willen hiermee een andere betekenis van FmK introduceren, namelijk fmk: fmk is niet tegengesteld aan FmK maar verhoudt zich rechtstreeks tot FmK.

### *Gesprek als grenservaring*

Terwijl het communiceren (FmK) een verbindende activiteit is waarbij elk woord door een volgend woord wordt afgelost (en moet afgelost worden) en gericht is op een (mogelijks gefaseerde) ontwikkeling en groei, is het uitspreken of geven van woorden (fmk) eerder te begrijpen als een beschrijvende opsomming, een op een rijtje zetten van woorden in een vlak zonder tijd (in de zin van ontwikkeling). Terwijl communicatie alles in beweging wil zetten, alles wil doen continueren en aansluiten en daarbij ook confrontatie voorziet, brengt een gesprek dat ervaren wordt als een prijsgeve (als een prijsgeven en prijsgegeven zijn aan de woorden) geen continuïteit en verbinding, maar vertraging en onderbreking teweeg. Het prijsgeven van woorden wil immers zeggen, min of meer letterlijk genomen: de woorden van zich weg spreken. Met weg spreken worden de woorden tot (voor)beeld gefixeerd, ze worden gepresenteerd of getoond (en niet uitgelegd, verklaard, gesitueerd of gecontextualiseerd), waardoor het gesprek verstomt.

Het hart van het tonen is van de orde van de verschijning – onaangekondigd, verrassend en immobiliserend. Wat ‘verschijnt’, put zich uit in dat verschijnen. Wat beweegt en praat, kan niet ‘verschijnen’. Verschijnen is juist er-zijn, maar zonder iets te zeggen, dus zonder de grammatica van het ‘ik’ en het ‘jij’ te installeren. Van aangezicht tot aangezicht met een verschijning ben ik met verstomming geslagen. Het is ‘er’, maar ik weet niet waar, noch wat het is. (Lauwaert, 1996, p.90)

Beelden zetten de bestaande verhouding vast en kristalliseren het vluchtige tot een teken of een gebaar. In plaats van het onophoudelijke vervangen van de woorden dat eigen is aan ‘bewegen en praten’ – het vertellen is immers een oneindig verhaal – verschijnt het beeld in deze zin als het absolute woord. Zo wordt in fmk, zoals wij het hier willen begrijpen, niet gedialoogd (het verhaal wordt niet voortgezet), maar gemonologeerd. Dit fmk biedt geen relativering (het verder zetten van verbindingen), maar is, zo zouden we kunnen zeggen, één en al absolutering, eenheid, essentie. Het gaat niet om een activiteit, maar om passiviteit of beter passie en overgave. Het is een gesprek waarin de filosoof zich volledig overlevert aan het beeld dat hij is. Dit is geen beeld dat verwijst naar een tribunaal (d.w.z de wet (nomos) waaraan moet worden voldaan om toegang te krijgen tot dé waarheid of de openbaarheid), maar een beeld dat naar zichzelf verwijst. Het is met andere woorden een beeld dat toont wie hij is (wie wij zijn). In die zin gaat het in fmk niet om het hebben van talenten of competenties waarover de leerling in zekere zin moet



*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

beschikken om zich met de professionele leergemeenschap te kunnen verbinden, maar om een meester die de woorden toont en doet stilstaan bij wat deze woorden van ons verwachten. We zouden kunnen zeggen dat het een fmK is dat toont en geeft.

In tegenstelling tot FmK waarin wordt verteld en de begeleider verdwijnt achter zijn verhaal, stort de filosoof, die we hier meester willen noemen, zich radicaal vooruit in het beeld. Terwijl de begeleider met zijn woorden inzicht en groeikansen aanreikt, zal de meester de woorden die inzicht en groeikansen aanreiken, aanraken waardoor ze verstenen tot een beeld, ze verschijnen, ze worden getoond (en dus in die zin publiek of openbaar). Terwijl de begeleider wordt bewonderd voor de virtuositeit van zijn verhaal en zijn perfecte timing verdwijnt de voorbeeldige meester in de tijd en de ruimte. Hoewel wat de (voor)beelden zeggen, niet blijft, blijven de voorbeelden en kunnen ze wel opgemerkt worden door haar toeschouwers die met haar schaamteloos een gesprek kunnen aangaan. Door de woorden te tonen zijn ze immers openbaar geworden waardoor de ander ze ongestraft in zich op kan nemen. Hetgeen van het voorbeeld overblijft is dan niet meer dan een karikatuur of een *passe-partout*<sup>36</sup>. Met *passe-partout* willen we vooral wijzen op het publieke karakter van het voorbeeld en het feit dat de meester zelf geen enkele macht heeft over zijn beeld. Zo bestaat de filosofische meester, de meester die de woorden toont en ze dus prijsgeeft, niet meer voor zichzelf maar uitsluitend voor de ander. Niet de meester maakt het voorbeeld, maar de leerling.

Der Schüler kopiert nicht die Gestalt des Lehrers, er wiederholt – mit einer viel komplexeren und vielleicht ganz anderen Mimesis – den Gestus, durch den der Lehrer anzeigt, daß er selbst noch immer seiner Beziehung zu einer anderen Gestalt (zu einem oder seinen Lehrern) Form gibt, doch tut er es stets in erster oder letzter Instanz in bezug auf eine Form, die über die Gestalt weit hinausgeht (Nancy, 1982, p.233).

Het is in deze zin dat we ons inziens, ook *Le maître ignorant* van Jacques Rancière (1987) dienen te begrijpen. Met zijn ‘onwetende meester’ heeft Rancière het niet alleen over een meester die niet poneert, maar ook over een meester die niet weet wat zijn woorden voor anderen betekenen of beter welk beeld zijn leerlingen van zijn woorden creëren. De meester verschijnt daarmee niet als een acteur, maar eerder als een soort van held. Terwijl een acteur een voorstelling (van iets) geeft, geeft de

---

<sup>36</sup> De idee van *passe-partout* hebben we gehaald bij Masschelein (2005).

### *Gesprek als grenservaring*

held zichzelf. In tegenstelling tot de acteur die een rol speelt, is de held iemand die zich aan zijn rol overgeeft waardoor zijn rol op het spel komt te staan. Terwijl de rol van de acteur vervangbaar is en door iedereen die beantwoordt aan de vereisten van deze rol kan worden ingenomen, is de held uniek en kan hij hoogstens in de vorm van een verschijning zichtbaar worden. Terwijl we een acteur kunnen kiezen en verkiezen, zullen we de held tegenkomen en erop botsen. Hij zal ons met andere woorden overkomen. Dat betekent dat de held ons wegvoert van de vanzelfsprekende betekenis van woorden en we moeten trachten uit te vinden wat de woorden ons zeggen, wat ze van ons verwachten of vragen (cfr. Masschelein & Simons, 2003b, p.85).

In tegenstelling tot FmK waar woorden, vragen, argumenten en perspectieven als keuzemogelijkheden of opties aangeboden worden, komen woorden en zinnen in fmk, zoals wij het hier willen begrijpen, dan ook aan nog voor we ze hebben kunnen verwelkomen. Het hele filosofische gebeuren zit daarmee vervat in de verrassing of de ogenblik: kortom in de ervaring van datgene wat *mij* aan-spreekt. Hiermee willen we zeggen dat fmk niet te programmeren en te installeren is, maar een moment is waarop leerkracht en leerling, als e-ducandus en e-ducator aan mekaar zijn blootgesteld. Een moment dat zich als het ware afspeelt *naast* de professionele leergemeenschap (naast de wet): op haar grens.

Ondanks het feit dat het verschil tussen fmk (in ons begrip) en FmK nu wel duidelijk mag zijn en we in fmk een nieuwe uitdaging voor de pedagogie(k) zien, blijft de vraag hangen hoe deze open ruimte te projecteren in het huidige onderwijsveld? Hoe van FmK, fmk maken? Het zijn vragen die ook Michael Wimmer (2001) stelt in zijn artikel *The gift of Bildung*. “What does the teacher, the pedagogue, the educator actually give if he cannot give *Bildung* itself, since *Bildung* is not his to give? If the idea of the process of *Bildung* makes no sense without the idea of giving, how can the teacher or educator give what he does not have?” (Wimmer, 2001, p.162). De vraag die met andere woorden aan de orde is, is de vraag of het wel mogelijk is de opvoedingsrelatie als een verrassende activiteit te denken? Elke activiteit veronderstelt immers een gerichtheid waardoor het verrassende bij voorbaat uitgesloten is. “Nothing that is evidently or manifestly a gift can be a gift. Not even the giver may be aware that it is a gift [...]. Any kind of awareness or retention in memory of a gift qua gift, merely having a gift as an intentional object, destroys the gift” (ibid., p.165). De klaspraktijk vraagt om zichzelf te zijn, maar het feit dat het

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

een vraag betreft sluit deze mogelijkheid zichzelf te zijn reeds uit (want afhankelijk van de vraag van de ander). In de lijn van Heidegger leidt Wimmer hieruit af “that the classical paradigm of self-*Bildung* is not after all in a position to educate (*bilden*) us” (ibid., p.163). Hiermee wijst hij op de onmogelijkheid om het verschil tussen FmK en fmk te overbruggen. Evenals bij Lyotard betekent dit dat Wimmer het verschil tussen FmK (als communicatie) en fmk (als prijs-gave) eigenlijk ziet als een tekort. In wat hieraan voorafging hebben we er echter op gewezen dat het niet gaat om de vraag naar een correctie op FmK, maar eerder om een wederzijdse uitsluiting tussen FmK en fmk. Dat wil zeggen dat het niet gaat om een onmogelijke aansluiting tussen fmk en FmK, maar dat de vraag naar aansluiting een onmogelijke vraag is. Meer dan om een band met FmK, waardoor dus een ver-binding ontstaat, gaat het dan ook om een mogelijke ontbinding van FmK, een mogelijk ontbinden van wat ons verbindt. In ons perspectief worden beide begrippen, FmK en fmk niet met elkaar verbonden, maar tegen en met elkaar uitgespeeld, niet als negatie maar als deling. Dat betekent dat fmk zich niet plaatst als alternatief ten aanzien van FmK, dit zou immers willen zeggen dat achter FmK, een echt fmk ligt. Fmk dienen we eerder te zien als begrenzing of als de schaduwzijde van FmK. Fmk is dat deel dat niet in FmK kan worden opgenomen maar er als niet-opgenomen deel wel toe behoort waardoor het de mogelijkheid is om datgene wat in FmK is opgenomen te presenteren. In die zin is fmk dus geen negatie van FmK maar een aanhangsel van FmK of haar drager. Fmk is daarmee niets anders dan de mogelijkheid van een tegenactualisering of opheffing van FmK. Zo staat *naast* FmK steeds fmk als de reflectie van FmK of als de mogelijkheid om FmK te fixeren en te ontwrichten. Deze mogelijkheid openbaart zich echter enkel als wij bereid zijn ons over te geven of bloot te stellen aan wat ons overkomt (fmk). Als we met andere woorden aandachtig zijn voor fmk of bereid zijn FmK op te vatten als datgene wat vandaag kan verschijnen.

Wat we hieruit besluiten is dat hoezeer we ook in de ban zijn van FmK, hoezeer FmK ook onze liefde wegdraagt, ze is en blijft een *vergiftigd* geschenk. Ons engagement in FmK is een gift die ons heeft getekend en ons aan een bepaalde weg heeft gekluisterd waar we niet meer vanaf kunnen, waarin we al geëngageerd zijn “this en-gage has already taken place whether I like it or not, before any explicit speech act of a yes of a 'no', quasi transcendental condition of any such act” This yes is therefore repeated in every speech act” (Bennington, 1993, p.170 in Wimmer, 2001, p.170). Aangezien de gift net zoals liefde steeds absoluut, rechtstreeks,

### *Gesprek als grenservaring*

onmiddellijk en zonder omwegen of twijfels is, zal het noodzakelijk zijn om ons bloot te stellen aan deze liefde en uit te vinden wat ze doet geloven en verlangen. In die zin staat de gift niet tegenover reflectie maar verhoudt ze zich symmetrisch tot reflectie. Het reflecteren bestaat er immers in het hoofd te bieden aan de demagogie en pedagogie van het zwijgende beeld, wat letterlijk betekent het hoofd bieden aan het wegvoeren van het volk, de *demos*, respectievelijk het kind – de *pais*. Het hoofd bieden aan deze demagogie en pedagogie betekent echter niet ze bekritisieren maar ze herhalen, herinneren of van zich weg-spreken (cfr. Lauwaert, 1996). Indien het om kritiek gaat, zoals ze in FmK wordt opgevat, dan gaat het niet om een blootstelling aan deze demagogie, maar gaat het om het vaststellen van een onrecht waartegen vervolgens iets kan ondernomen worden. Kritiek in FmK gaat om het vaststellen van problemen of meningsverschillen waarover kan onderhandeld worden en die tot een oplossing of consensus moeten leiden, ook als deze consensus steeds voorlopig en relatief is. Deze kritiek gaat daarmee meestal terug op een te definiëren of te omschrijven probleem in de actualiteit en *niet op de condities die het mogelijk maken dat deze problemen aan de orde kunnen komen*. Hierdoor vergeet FmK dat haar kritiek precies zelf mee de basis vormt voor hetgeen wij in onze actualiteit als probleem kunnen ervaren. Het gaat in dit geval dan niet meer zozeer om het *geraakt zijn* door onrecht maar om het innemen van een kritische positie die voortdurend onrecht aan de orde stelt en daarmee haar eigen condities vergeet. Net zoals dat het geval is bij de gift als we haar niet begrijpen als manifestatie van wat als (on)recht wordt begrepen maar als de instelling in naam waarvan een onrecht aan de orde kan worden gesteld. “If the gift is connected to an imposed affirmation of its law, one has always already affirmed prior to any criticism, then this originary obligation and affirmation will necessarily be forgotten along with the gift” (Wimmer, 2001, p.170). Waar het om gaat is dat als de gift datgene is wat vragen stelt maar in naam van de wet niet ter discussie kan worden gesteld omdat de gift van meet af aan een effect is van de wet (*de nomos*), het van belang zal zijn de relatie tussen de wet en de gift te bevragen. Dit wil zeggen dat we in de gift niet langer een mogelijke oplossing zien voor bijvoorbeeld het probleem van de sociale cohesie en zingeving, maar dat we ons blootstellen aan deze vraag zodat ze als vraag aan ons kan toekomen. In dat verband schrijft René Char: “Les enfants et les génies savent qu’il n’existe pas de pont, seulement l’eau qui se laisse traverser” (Char 1971, p.57). Waar het om gaat is dat je om de brug als brug te kunnen ervaren, al weet moet hebben van zoiets als een brug, je moet al over de idee ‘brug’ beschikken

*De inleider uitleiden  
filosoferen met kinderen of wat rest*

(Visser, 2002). In FmK wordt vooral nadruk gelegd op de brug, zonder dat er nog stilgestaan wordt bij het water dat zich laat oversteken.

De woorden uitspreken als een fixeren,- en dat is waar het in fmk volgens ons om gaat,- betekent daarentegen stilstaan bij datgene wat bestaat. Dit is de enige mogelijkheid om nieuwe verhoudingen van tijd en ruimte, maar ook van perspectief, uit te vinden. Door de woorden en de zinnen die in FmK gesproken worden te fixeren, worden wij uit het beeld van FmK weggetrokken en komt er ruimte vrij tussen het gefixeerde beeld en onszelf. Dat wil zeggen dat we in een andere verhouding tot deze woorden worden geplaatst waardoor hun eerste betekenis op het spel gezet wordt. In die zin ontdekken wij geen ruimte maar scheppen wij ruimte door ons aan de woorden over te geven. Een ruimte waarin alles stilstaat en alles verstomt. Met ruimte bedoelen we dan dat er een nieuw verhaal kan ontstaan aangezien mijn verhouding tot het beeld verandert. Zo worden de gefixeerde beelden, dan toch opnieuw, maar op een andere manier vertellende beelden. Reflectie betekent met andere woorden het beeld een plaats geven waardoor we ons zelf vertellend in beweging kunnen brengen. Het gaat er om “sich an dieser Endlichkeit zu *bilden*” (Nancy, 1982, p.241).

Terugkerend naar het spreken over zincrisis (en FmK als antwoord daarop) waarin mee de aanleiding lag voor de start van dit onderzoek, kunnen we nu zeggen dat de illusie van een crisis maar kan heersen zolang we doelmatige activiteiten binnen de opvoeding tot maatstaf nemen en zin vereenzelvigen met doel. Met zijn uitspraak duidt Char immers niet alleen op de brug die niet op zich bestaat, maar ook op de doelmatigheid van de brug (cfr. Visser, 2002). Op zich houdt dit voor ons al een belangrijke aanwijzing in, namelijk dat we de zin van opvoeding niet moeten zoeken in het opvoedingsdoel, maar in het leren loslaten van dat doel. Dit loslaten betekent vervolgens geen onverschilligheid ten aanzien van opvoeding, maar een overlaten aan het onuitputtelijke dat mij doet leren. Het gaat hier om een leren van een zekere gelatenheid, om een woord van Heidegger te gebruiken (ibid.). Kinderen opvoeden betekent voor ons daarmee vooral kinderen de tijd laten om hen door het onvoorziene te laten stempelen. Hen met andere woorden de tijd laten opdat ze gestempeld kunnen worden door de meester die niet spreekt (cfr. Vansieleghem, 2005b). Hiermee bedoelen we niet dat de meester niet spreekt, maar dat we het spreken van de meester niet willen opvatten als een spreken dat de leerling binnenleidt in dé waarheid (buiten zichzelf) en waarvoor allerhande technieken

### *Gesprek als grenservaring*

dienen verworven te worden om toegang te kunnen krijgen tot deze waarheid. In die zin gaat het er voor ons in opvoeding niet om te begrijpen wat de meester zegt (welke zijn waarheid is), maar zoals eerder gezegd, om stil te staan bij wat zijn woorden van ons vragen en wat ze van ons verwachten. Hoewel opvoeding educatieve momenten betreft en dus momenten waarop de meester en de leerling aan elkaar zijn blootgesteld, wil dit niet zeggen dat deze momenten zich louter op toevallige wijze voordoen. Hoewel deze (e-educatieve) momenten een gebeuren betreffen, kan hierop wel worden voorbereid. Eerder dan het aanreiken van technieken om de waarheid te begrijpen, bestaat de voorbereidende taak van de meester dan ook nog in het geven van technieken om aandachtig te worden en zo anderen te helpen om zich bloot te stellen aan de woorden die gesproken worden en de betekenis die eraan gegeven wordt. Hoewel het spreken van de meester ook in deze interpretatie een middel is voor de luisterende leerling, is het een middel dat de leerling niet dient te hanteren om toegang te krijgen tot de publieke ruimte, maar een middel dat de leerling hanteert in een oefening om zichzelf te transformeren of om zichzelf in een positie te plaatsen zonder fundament en zodoende een publieke ruimte te stichten. Het gaat hier dan niet om middelen in functie van een doel maar om zuivere middelen: namelijk aandacht en luisteren. Deze middelen zijn middelen zonder doel aangezien ze fungeren als medium waardoor de leerling kan geraakt of gegrepen worden. Waardoor men gegrepen of geraakt wordt is echter iets wat men niet in de hand kan hebben. Deze pedagogiek is dan ook geen humane, wetenschappelijke, rationele of morele pedagogiek maar een, zoals Masschelein het heeft genoemd, arme pedagogiek (Masschelein, 2005).

A poor pedagogy is not putting under surveillance, she is not monitoring, she is not guarding over a kingdom (the kingdom of science, of rationality, of morality, of humanity, etc.), she does not impose entrance conditions, but she invites to go and walk the roads, to go into the world, to copy the text i.e. to expose oneself [...] A poor pedagogy offers means that helps us to get in the position of the vulnerable, the uncomfortable position, the exposition. [...] A poor pedagogy offers means for getting out of position, so that the soul can be commanded by the road, like the road paved by the text at the moment that I copy the text (Masschelein, 2005, p.10-11).

Dergelijke pedagogiek roept niet op tot nadenken, maar laat nadenken. Het is een pedagogiek die geen ruimte of zin biedt, maar ruimte geeft zodat zin kan toekomen.

*De inleider uitleiden  
filosofen met kinderen of wat rest*

Dit is een pedagogiek waar geen verhalen verteld worden en waar geen spel gespeeld wordt, maar waar we onszelf op het spel zetten of onszelf uit het verhaal spreken. “In der Herkunft, in der Geburt kan man niemals unterwiesen werden, doch das ist umgekehrt das, wodurch und wozu man gebildet werden kann” (Nancy, 1982, p.240). Voor deze gebeurtenis kunnen we ook de term ‘ervaring’ gebruiken, maar dan geen ervaring waarin het individu de bron van de ervaring wordt of een ervaring rijker wordt (cfr. Masschelein & Simons, 2002, p.604). Het is geen ervaring die ons bij onszelf doet terugkeren maar een ervaring waarin we geraakt worden of gegrepen worden door iets anders dat ons over- of toekomt.

Wat we hier op het oog hebben met arme pedagogiek trachten we te verduidelijken aan de hand van het lezen. Het gaat om een vorm van lezen die ons transformeert. Dus geen lectuur die ons informeert, op de hoogte brengt of een waarheid meedeelt, maar een lectuur waarin we geconfronteerd worden met woorden die ons raken. Cruciaal hierbij is dus de houding tegenover het boek. Lezen is in deze betekenis zich (actief) blootstellen en een houding aannemen waarin men bij wijze van spreken passief wordt en men iets kan ervaren. Dit is tegengesteld aan een houding die een boek benadert als een waarheidsboek of als een boek dat uitdrukking geeft van een waarheid die al dan niet conform is aan een bepaald tribunaal (bijv. dat van de rede). Ook is het iets anders dan het lezen van een boek als het verslag van een persoonlijke ervaring van de auteur, waarbij we dit verslag willen begrijpen vanuit de persoon van de auteur en vanuit de vraag wat de auteur mij wil zeggen. In beide vormen van lezen is er geen blootstelling. Lezen als blootstelling wil niet zozeer zeggen dat we ons afvragen of iets waar of niet waar is, maar dat wij ons afvragen hoe wij verondersteld worden naar onszelf en de ander te kijken en over onszelf en de ander te spreken.

Met deze beknopte schets willen we nu echter niet oproepen om in fmk hét opvoedingsmodel te zien. Meer dan dat we, zoals gezegd, met de suggestie van fmk een alternatief model voor FmK naar voor hebben willen schuiven gaat het er ons om *naast* de pastorale figuur van de professionele leergemeenschap de figuur van de vluchteling te willen plaatsen, en dus te *tonen* dat er ook nog anders kan gedacht worden over het pedagogische en dus ook over Filosofen met Kinderen dan wat de professionele leergemeenschap toelaat. Aangezien het hier uitdrukkelijk om een tonen gaat dat betrekking heeft op een ‘naast’ en niet op een ‘buiten’ de professionele leergemeenschap, gaat het niet om een denken dat verandert tengevolge van een inzicht in de werking van de professionele leergemeenschap

### *Gesprek als grenservaring*

maar om een denken dat zich blootstelt aan de werking van de professionele en daarmee ons denken ontwricht. Wat fmk toont is dan ook geen suggestie of oproep om (iets) anders te denken dan wat de professionele leergemeenschap voorschrijft. Fmk toont geen alternatief voor FmK maar toont FmK zelf, het is immers datgene wat, als niet-lid van FmK tot FmK behoort. Fmk is met andere woorden de schaduwzijde of rest van FmK en daardoor de mogelijkheid om de kracht die ons aan FmK en de professionele leergemeenschap bindt te ontwrichten. Fmk is daarmee de mogelijkheid om iets anders te denken, maar dan geen mogelijkheid die we te kiezen hebben of die we kunnen suggereren. Het is een mogelijkheid om iets anders te denken juist omwille van het feit dat het geen keuze is maar vooraf gaat aan elke keuze, het is een mogelijkheid die ons overkomt. Het is een tonen dat, zoals we eerder hebben gezien, ons van onszelf doet vervreemden en ons dus verhindert dezelfde te kunnen blijven en hetzelfde te kunnen denken. Met fmk hebben we dan ook enkel een idee of passie willen uittekenen dat/die zich van ons heeft meester gemaakt en ons van FmK en de professionele leergemeenschap heeft weggetrokken. Van zodra een idee echter als een model (als iets dat naar iets anders verwijst) wordt gelezen en geïnterpreteerd, glijdt ze over naar het pastorale en wordt het idee op haar beurt een doctrine die gelegitimeerd en bewezen moet worden en krijgt ze de kans niet meer om singulier te zijn en dus een grens of e-ducatieve praktijk. We willen dan ook graag besluiten met de gedachte dat als pedagogiek zin geeft het wellicht de mogelijkheid betreft te ervaren dat er steeds iets bestaat zonder dat daar een reden voor is: zonder waarom.

En zo zijn we terug bij Koltès: *“Ik ben een oud man en heb me langer opgehouden dan verstandig was ... ”*.



*De inleider uitleiden  
filosofen met kinderen of wat rest*

*Gesprek als grenservaring*

## Literatuur

Abicht, L. (2001). Daar-zijn en bestaan, Etre-là et exister. In Knops, J. (Red.), *Mijn plaats, ma place*. (pp. 12-17). Gent: Stichting Mens & Cultuur.

Accorinti, S. (n.d.). *Art, aesthetics and Philosophy for Children*. Geraadpleegd op 30 september, 2005 van [[http://www.izar.net/fpn-argentina/textos\\_stella/art\\_aesthetics.doc](http://www.izar.net/fpn-argentina/textos_stella/art_aesthetics.doc)]

Aelterman, A. (2001). Opvoeden op school: een overbevraging of een aansporing tot het herdefiniëren van de professionaliteit van de leerkracht? In H. Van Crombrugge & B. Vanobbergen (Red.), *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van waardecommunicatie op school*. (pp.43-76). Gent: Academia Press.

Aerts, I. (1997). *Filosofen met Kinderen in enkele Europese landen. Een kritische studie van het gedachtegoed van Lipman vanuit een wijsgerig-pedagogische invalshoek*. Niet gepubliceerde Licentieverhandeling.

Agamben, G. (1978). *Enfance et histoire*. Petite Bibliothèque Payot.

Agamben, G. (1999). *Remnants of Auschwitz. The Witness and the Archive*. (D. Heller-Roazen, trans.). London: MIT Press.

Agamben, G. (2002). *Homo Sacer. De soevereine macht en het naakte leven* (I. van der Burg, vert.). Parrèsia: Boom. (Original work published 1995).

Anckaert, A. (1995). De wij-aanpak en veranderingsbegeleiding. Inzichten en ervaringen van een veranderingsbegeleider. In Jacobs e.a. (Red.), *Het wij leren. De lerende organisatie is een organisatie onderwijs/Een wij-gevoel in het onderwijs, kan dit na het jaar 2000?* (pp. 131-169). VION

Anthone, R. (2004). De open ruimte. In J. Knops, (Red.), *Unvarnished*. (pp. 19-32). Gent: Mens & Cultuur Uitgevers.

*Gesprek als grenservaring*

Anthone, R., & Mortier, F. (1996). *Socrates op de speelplaats. Filosoferen met Kinderen in de praktijk*. Leuven: Acco.

Anthone, R., & Moors, S. (2004). *Van boeken ga je denken. Filosoferen met kinderen aan de hand van jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.

Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace & Company. (Original work published 1951)

Arendt, H. (1978a). *The life of the mind*. New York/San Diego/London: Harcourt Brace & Company.

Arendt, H. (1978b). *Denken*.

Arendt, H. (1994a). Crisis in de opvoeding. In R. Peeters & J. Masschelein, (Red. en vert.), *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken*. Leuven: Garant. (Original work published 1958a).

Arendt, H. (1994b). *Vita Activa. De mens: bestaan en bestemming* (C. Houwaard, vert.). Amsterdam: Boom. (Original work published 1958b).

Arendt, H. (1994c). Voorwoord. De bres tussen verleden en toekomst. In R. Peeters & J. Masschelein, (Red. en vert.), *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken*. Leuven: Garant. (Original work published 1961)

Arendt, H. (1996). *Oordelen*. (C. Vander Hoek, vert.). Amsterdam: Krisis/Parrèsia. (Original work published 1982).

Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical Thinking. In Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. (pp.181-194). Oxford: Blackwell Publishing.

Bartholy, M.C., & Despin, J.-P. (1993). *La gestion de l'ignorance*. Paris: Presses Universitaires de France.

Benner, D., & English, A. (2004). Critique and Negativity: Towards the pluralisation of critique in Educational Practice, Theory and research. *Journal of philosophy of education*, 38, 409-428.

### Literatuur

- Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey*. Leiden: DSWO Press.
- Berlin, I., (1969). Two concepts of Liberty. In I., Berlin, (Ed.), *Four essays on Liberty*. Oxford: University Press.
- Biesta, G. (1992). *John Dewey – theorie en praktijk*. Delft: Eburon.
- Biesta, G. (1995). Opvoeding en intersubjectiviteit. Over de structuur en identiteit van de Pedagogiek van John Dewey. In *Comenius*, 15, 21-36.
- Biesta, G. (1997). Onmogelijke opvoeding. Kanttekeningen bij de pedagogische overdrachtsmetafoor. *Comenius*, 17, 312-324.
- Biesta, G. (1998). Say you want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48, (4), 499-510.
- Biesta, G. (1999). Radical Intersubjectivity: Reflections on the 'different' foundation of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 203-220.
- Biesta, G (2001). Why Dewey now? *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7, (2), 71-75.
- Biesta, G., & Miedema, S. (1998). Dewey in Europa. Paradoxen van modernisering in de onderwijsvernieuwing: een case-study. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 14, 6, 336-353
- Biesta, G., & Miedema, S. (1999). John Dewey: filosoof van opvoeding en democratie. Ter inleiding. In J. Dewey. *Ervaring en Opvoeding* (pp. 7-42) (G. Biesta & S. Miedema, vert.). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Biesta, G., & Miedema, S. (2001). Pragmatisme. In P. Smeyers & B. Levering. (Red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (pp.130-149). Amsterdam: Boom.
- Biesta, G., Miedema, S., & Berding, J. (1997). Pragmatische pedagogiek. In S. Miedema, (Red.), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 313-353). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

*Gesprek als grenservaring*

Blake, N., Smith, R., & Standish, P. (1998). What we teach and what students learn, in *The Universities we need: Higher education after dearing* (London: Kogan Page), 27-48.

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.

Boele, D. (2000). Het socratisch gesprek. Een oefening in levenskunst. In O. Carpels & E. Karssing. (Red.), *Filosoof in de praktijk*. (pp.39-50). Assen: Van Gorcum & Comp.

Boisvert, R.D. (1998). *John Dewey. Rethinking our time*. Albany: State University of New York Press.

Bosman, L., Detrez, C., & Gombeir, D. (1998). *Jongeren aanspreken op hun leerkracht. Over de praktijk van zelfsturend leren in het onderwijs*. Leuven/Amersfoort : Acco

Bruckner, P. (2002). *Gij zult gelukkig zijn* (Uitgeverij Boom, vert.). Amsterdam: Boom. (Original work published 2000).

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In T.S. Popkewitz & L. Fendler, (Eds.), *Critical theories in education. Changing terrains of knowledge and politics*. (pp.45-66). New York: Routledge.

Camhy, D. (1994) Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen [Interview], in: *IP*. 2, 70-76

Carpay, J. (1995). Hoe nieuw is het constructivisme? Een nabeschouwing vanuit een onderwijspedagogische invalshoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20, (4/5), 313-324.

Carpels, O., & Karssing E. (2000). Aan de slag ! Gesprek meet Erik Boers, in O. Carpels & E. Karssing (Red.), *Filosoof in de praktijk*. (pp. 69-76). Van Gorcum: Assen p.69- 76

### Literatuur

- Carpels, O., & Karssing, E. (2000). Meedenken met mensen. Gesprek met Ida Jongsma. In O. Carpels & E. Karssing (Red.), *Filosoof in de praktijk*. (pp.88-94). Van Gorcum: Assen
- Carr, W. (1995). Education and democracy: Confronting the postmodern challenge. *Journal of philosophy of Education*, 29, 75-92.
- Char, R. (1971). *Recherche de la base et du sommet*. Paris : Gallimard. (Original work published 1955).
- Coens, D. (1987). *Zwartboek rijksonderwijs: 5 jaar Coens*. Brussel: SEVI
- Colbeck, J. (1998). Courage to think, to be, and to become different. *Critical & Creative Thinking*, 6, (2). 27-33.
- Cornelis, A. (1992). *Logica van het gevoel*. Amsterdam/Brussel: Essence.
- Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Damasio, A.R. (1995). *De vergissing van Descartes: gevoel, verstand en het menselijk brein* (L. Teixeira de Mattos, vert.). Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Danckaert, L. (1998). *Filosofische vorming in het secundair onderwijs. Een literatuurstudie naar de vormende waarde van de filosofie*. Niet gepubliceerde licentieverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven.
- D'Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. Amsterdam: B.N. Grüner.
- Daniel, M.F. (1992). *La Philosophie et les enfants. L'enfant philosophe. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Darling, J., & Nordenbo, S.E. (2003). Progressivism. In N., Blake, P., Smeyers, R., Smith, & P. Standish (Eds.), *The blackwell Guide to the Philosophy of Education*. (pp. 288-308). Oxford: Blackwell Publishing.
- De Bleeckere, S., & Meynen, M. (1994). *Leren filosoferen: een vrije toegang tot het Huis van de Filosofie*. Kapellen: DNB/Pelckmans.

*Gesprek als grenservaring*

Declercq, E. (1994) Het CITO-leerlingvolgsysteem. In *Onderwijskrant*, juni pp.22-32

De Corte, J., (1994). Filosofie in het secundair onderwijs. *Kultuurleven*, 61, (6), 26-29.

Decorte, J., Mortier, F., Poppelmonde, W., Van Bendegem, J.P., Vanheeswijck, G. (1998). *Voor eigentijds filosofieonderwijs*. Brussel. Geraadpleegd op 30 augustus, 2005 [<http://www.filosoferen.be/>]

De Coster, T., Depaepe M., Simon, F. (2004). Emancipating a neo-liberal society? Initial thoughts on the progressive pedagogical heritage in Flanders since the 1960s. *Education Research and perspectives*, 31, (2), 156-175.

De Coster, T., Depaepe, M., Simon, F., Van Gorp, A.(2005) Dewey in Belgium: A libation for Modernity? Coping with his presence and possible influence, in T.S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. (pp.85-110). New York: Palgrave.

De Craemer, J. (2004). De filosoof in de leerling. Een pleidooi voor filosofieonderwijs in Vlaanderen. *Mores* 241, 49, (3), 155-159.

Decreet Basisonderwijs van 25 februari, 1997. BS 17/04/1997. *Edulex: De Vlaamse onderwijswetgeving en omzendbrieven*.

De Henau, G. (1991). Wie is bang voor de filosofie? Veto sprak met Dieter Lesage, *Veto*, 18 (4).

Denys, K. (2000). Cultuurbeschouwing een pedagogisch project voor de school. *Nieuwsbrief Fopem*, 1, (7), pp. 2-3.

Depaepe, M. (1989). *Metten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse Pedagogiek vanaf het einde van de 19<sup>de</sup> eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Speciaal Proefschrift: Kuleuven.

Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven : Acco.



### Literatuur

Depaepe, M. m.m.v. Dams, K., De Vroede, M., Eggermond, B., Lauwers, H., Simon, F., Vandenberghe, R., Verhoeven, J. (1999). *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Leuven: Universitaire Pers

Departement Onderwijs (2000). *Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen onderwijs*. Visietekst ten behoeve van een discussie in het Vlaams Parlement. Geraadpleegd op 30 mei, 2005 van [[http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/artikels/gelijkekansenbeleid\\_visietekst.rtf](http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/artikels/gelijkekansenbeleid_visietekst.rtf)]

Devisch, I. (2003). *Wij. Jean-Luc Nancy en het vraagstuk van de gemeenschap in de hedendaagse wijsbegeerte*. Leuven: Peeters.

Devisch, I. (2004). Een bedenkelijke verhouding. Over filosofie als bijslaap van de levenskunst. In G. Van Eekert, G. Vanheeswijck & K. Verrycken, (Red.), *Filosofie als levenskunst*. (pp. 167-177). Budel: Damon.

Devos, G., Verhoeven, J., Beuselinck, I., Van Den Broeck, H., Vandenberghe R., (1999). *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Devos, R. (2004). *Macht en verzet. Het subject in het denken van Michel Foucault*. Kapellen/Kampen: Pelckmans/Klement.

De Vos, R. (2005). Twee werelden. *Filosoferen met kinderen. Wat doe je als je filosofeert?*. Geraadpleegd op 30 mei, 2005 van [<http://www.wijsneus.org/artikelen.htm>]

Dewey, J. (1888). *The ethics of democracy*. Michigan: Andrews & Company Publishers.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston (Mass.): Heath.

Dewey, J. (1960). *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action 1929*. New York: Capricorn Books. Geraadpleegd op 30 januari, 2005 [<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/dewey.htm>]

*Gesprek als grenservaring*

Dewey, J. (1980). Democracy and education 1916. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey. The Middle Works 1899-1924*, 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1990). *The school and Society. The child and the curriculum*. (Original work published 1915).

Dewey, J. (1999). *Ervaring en Opvoeding*. (G. Biesta, & S. Miedema, inleiding en vert.). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. (Original published work 1938)

De Wit K., & Van Petegem P. m.m.v. De Maeyer, S. (2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs. Het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.

Dobbelaer, R. (1992). Als er geen woorden zouden zijn, bestond de wereld niet. *Jeugd en Samenleving*, 22, 224-231.

Elbers, E.P.J.M. (1993). *Leren door interactie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Engelhart, S. (1997). *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*. Heinsberg: Agentur Dieck.

Ennis, R.H. (1962). A concept of 'critical thinking': A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.

Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron, & R.J. Sternberg. (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice*. (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman and Company.

Filoket. (2004). *Filoket*. Geraadpleegd op 31/05/2005 van [<http://www.filoket.be>].

Fisher, R., (1995). *Teaching children to think*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.

Fisher, R., (1998). *Teaching Thinking, philosophical enquiry in the classroom*. London : Continuum.

### Literatuur

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2004). Het denken van het buiten. In L. Ten Kate & A. van Rooden (Eds. en vert.), *Breekbare vrijheid. Teksten & Interviews* (pp. 7-38). Boom: Parrèsia. (Original work published 1966).

Franssen, H., Roelofs, E., & Terwel, J. (1995). Authentiek leren in de basisvorming. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20, (4/5), 293-312.

Freeze, H. -L. (1992). *Kinder sind Philosophen*. Berlin: Beltz Quadriga

Gardner, S.T. (1998) Truth: in ethics and elsewhere. *Analytic Teaching*, 19, (1), 55-62.

Gehrett, C., (1999). Children as Revolutionaries: Transforming the Paradigms. In Pálsson, H., Siguroardottir, B., Nelson, B., (Eds.), *Philosophy for children on top of the world, proceedings of the eight international conference on philosophy for children*. (pp. 48-65), Iceland: University of Akureyri.

Gendron, C. (2003). *Eduquer au Dialogue : L'Approche de l'Ethique de la Solitude*. Paris: L'Harmattan.

Glaser, J. (1998). "Thinking together: Arendt's visiting imagination and Nussbaum's judicial spectatorship as models for a community of inquiry". *Thinking. The journal of philosophy for children*, 14, (1), 17-23.

Gordon, M. (2001). *Hannah Arendt and Education. Renewing our common world*. Oxford: Westview Press.

Groarke, L. (2003). Informal Logic. In E.N. Zalta, (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter Ed.)* [<http://plato.stanford.edu/archives/win2003/entries/logic-informal>].

Heesen, B. (2000). Kinderfilosofie. In O. Carpels & E., Karssing (Red.), *Filosofie in de praktijk* (pp.16-25). Assen: Van Gorcum.

*Gesprek als grenservaring*

Henckens, B. (2004). *Filosoferen in het katholiek basisonderwijs*. Niet gepubliceerd standpunt werkgroep Fundamenten voor het katholiek basisonderwijs.

Heyting, F. (2001). Constructieve scepsis: over de mogelijkheid van een maatschappij-kritische opvoedingsfilosofie. *Pedagogiek*, 21, (4), 346-358

Hobson, P.R., & Edwards, J.R. (1999). *Religious Education in a Pluralist Society. The Key Philosophical Issues*. London: Woburn Press.

Hulqvist, K. (1998). A history of the present on children's welfare in Sweden: from Fröbel to present-day decentralization projects. In T.S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's Challenge. Discourse, knowledge, and power in education*. (pp. 91-117). New York/London: Teachers college press.

Imelman, J.D., Meyer, W.A.J., Van der Ploeg, P.A., & Wissink, R.H. (1986). *Tussen leuren en leren. Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*. Kampen: Kok.

Janssens, D. (1999). Leerlingvolgsysteem CBSO & Kindvolgsysteem CEGO. *Caleidoscoop*, 11, 10-15.

Johnson, R., (1992). The problem of defining critical thinking. In S.P. Noris (Ed.). *The generalizability of critical thinking: Multiple Perspectives on an Educational Idea*. (pp.38-53). New York: Teacher College Press.

Kafka, F. (1988). Terugkomst. In *Verzameld werk* (I. Brunt, vert.). Amsterdam: Querido. (Original work published 1935)

Kant, I. (1965). Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?, in *Ausgewählte kleine Schriften*. (p. 1). Hamburg: Meiner.

Kennedy, D. (1999a). Reconstructing Childhood. In H. Palsson, B. Sigurorardottir & B. Nelson (Eds.), *Philosophy for Children on top of the world, proceedings of the eight International Conference on Philosophy with Children* (pp. 139-154). Iceland: University of Akureyri.

Kennedy, D. (1999b). Thinking for oneself and with others. *Analytic Teaching*, 20, (1), 29-32.

### Literatuur

- Kennedy, D., (2002). The child and the postmodern subjectivity. *Educational Theory*, 52, (2), 155-167.
- Kitchner, R. (1990), Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21, 4, 427-428.
- Klasse (1997, 71). *Leraar in eigen huis*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 32-33.
- Klasse (1997, 79). *Ik praat dus ik denk*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 28-29.
- Klasse (1999, 28). *De schoolreis*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 28 april, 1999, 6-7.
- Klasse (2001, 111). *Voortaan prestatiepeilingen*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 10-14.
- Klasse (2005, 151). *Leren kiezen is niet sexy*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 12-13.
- Knops, J. (2001). Inleiding, In J. Knops, (Red.), *Mijn Plaats. ma Place*. Gent: Stichting Mens & Cultuur.
- Knops, J. (2004). Inleiding. In J. Knops, (Red.), *Unvarnished*. (pp. 7-10) Gent: Mens & Cultuur Uitgevers.
- Koning Boudewijnstichting (2002). *De schok van de herkenning. Basisscholen leren van elkaar over diversiteit*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kohan, W. (1999). What can Philosophy and Children offer each other? *The journal of philosophy for children*. 14, (4), 2-8.
- Kohan, W. (2002). Education, Philosophy, and Childhood: the need to think an encounter. *Thinking. The journal of philosophy for children*, 16, (1), 4-11.
- Koltes, B.-M. (1991). *Roberto Zucco*. (T. Cornips, vert.). Amsterdam: Toneelgroep Amsterdam/Carrousel.

*Gesprek als grenservaring*

Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20, 77-97.

Kunneman, H. (1996). *Van theemutscultuur naar walkman-ego. Contouren van postmoderne individualiteit*. Amsterdam/Meppel: Boom.

Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education* (159-172). Louvain: Leuven University Press.

Laevers, F., Bertrands, E., Daems, M., & Declercq, B. (2003). *Bouwstenen voor een krachtige leeromgeving. Expertise Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs*. KUL Departement Pedagogische Wetenschappen. Geraadpleegd op 30 mei, 2005 van [[http://www.teamonderwijs.nl/download/actualiteit/Bouwstenen\\_voor\\_een\\_krachtige\\_leeromgeving.doc](http://www.teamonderwijs.nl/download/actualiteit/Bouwstenen_voor_een_krachtige_leeromgeving.doc)].

Lagerweij N. & J. Lagerweij-Voogt (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Langers, (1997). Markante tendensen in het basisonderwijs. *Brandpunt*, 24, 311-312.

Langeveld, M.J. (1946). *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. Groningen: J.B. Wolters.

Langeveld, M.J. (1952). John Dewey overleden. *Pedagogische Studiën*, XXIV, 201-202.

Lauwaert, D. (1996). *Artikels*. Brussel: De gelaarsde kat.

Levinson, N. (2001). The paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness, in M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our common world*. (pp. 11-36). Colorado/Oxford: Westview Press

Ligoste, J. & Goeminne, G. (1998). Filosoferen met kinderen naar aanleiding van een verhaal of een vers. *De Opvoeder*, 94 , (7), pp.18-19.

### *Literatuur*

Lipman, M. (1987). Some thoughts on the foundations of reflective education. In J.B. Baron & R.J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp.151-161). New York: W.H. Freeman and Company.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia : Temple University Press.

Lipman, M. (1993). Philosophy for Children. In M. Lipman, (Ed.), *Thinking Children and Education*. (pp. 373-384). Iowa: Kendall/Hunt publishing Company.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: University Press.

Lipman, M., & Sharp, A.M., (1978). *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M., Sharp A.M., Oscanyan, F.S., (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Logister, L. (2004). *Creatieve Democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving*. Carbondale: Damon

Lyotard, J.-F. (1987). *Het postmoderne weten: een verslag* (C. Jansen e.a., vert.). Kampen : Kok Agora. (Original work published 1979)

Lyotard, J.-F. (1989). Le survivant. In *Ontologie et politique: Hannah Arendt*. (pp.257-276). Parijs: Tierce.

Lyotard, J.F. (1990). *Le différend*. Paris: Editions de Minuit (Original work published 1983).

Lyotard, J.-F. (1992). *Het onmenselijke. Causerieën over de tijd*. (I. van der Burg, F. van Peterstraten & H. van der Waal, vert.). Kampen: Agora Kok. (Original work published 1988).

Lyotard, J.-F (1996). *Postmoderne fabels* (I. van der Burg, vert.). Kampen: Kok Agora.

*Gesprek als grenservaring*

Mahieu, P. (1984). *Hoofd in de wolken, voeten op de grond: de schoolleider tussen opvoeding en management, tussen theorie en praktijk*. Leuven: Acco.

Mahieu, P. (1998). Schoolleiding in historisch perspectief. In L. Braeckmans, P. Mahieu, G., Van Horebeek (Red.), *Schoolleider in beeld. 25 jaar directieopleidingen*. (pp.21-68). Garant: Leuven/Apeldoorn.

Marshall, J. (1995). Foucault and Neo-Liberalism: bio-power and busno-power. In A. Neiman (Ed.), *Proceedings of The philosophy of Education Society*. Illinois: Philosophy of Education Society.

Martens, E. (1999). *Spelen met denken. Over filosoferen met kinderen* (van der Aart, I., vert.). Rotterdam: Lemniscaat.

Masschelein, J. (1996a). 'De pijn wakker houden, het verlangen wekken'. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 1. Karakteropvoeding als alternatief? *Comenius*, 16, 289-301.

Masschelein, J. (1996b). 'De pijn wakker houden, het verlangen wekken'. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 2. Over het denken. *Comenius*, 16, 389-401.

Masschelein, J. (1998). World and life or Education and the question of Meaning (of life). *Interchange*, 29, (4), 371-384.

Masschelein, J. (2001a). De democratische look van Herodes. Leven in de 'lerende samenleving'. In R.Vanderstraeten (Ed.), *Algemene vorming. Constructie van een pedagogische ideaal*. (pp. 109-139). Leuven: Garant.

Masschelein, J. (2001b). The discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35, (1), 1-20.

Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38, (3), 351-367.

Masschelein, J. (2005). Inviting to go walking. The idea of critical e-educational research. *Lezing gegeven voor het Kohnstammnetwerk*, Utrecht, oktober 2005, 12p.



### Literatuur

Masschelein, J., & Simons, M. (2002). An adequate education for a globalized world? A note on the immunization fo being-together. *Journal of Philosophy of Education*, 36,( 4), 565-584.

Masschelein, J., & Simons, M. (2003a). De strategie van het inclusieve onderwijsdispositief. Inclusief onderwijs voor exclusieve leerlingen? In R. Devos & L. Vanmarcke (Red.), *Uitsluiting – Insluiting. Kanttekeningen bij een beleid van sociale integratie* (pp.89-112) Leuven/Leusden : Acco.

Masschelein, J., & Simons, M. (2003b). *Globale Immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven/Leusden: Acco.

Masschelein, J., & Simons, M. (2004a). Het permanente kwaliteitstribunaal in het onderwijs. In G. Kelchtermans, (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*, (pp. 193-209). Leuven: Universitaire Pers.

Masschelein, J., & Simons, M. (2004b). Who could be opposed to a university of excellence? On the idea of a world university concentrated around pools of attention. Paper presented at *Third Global Conference: The Idea of Education*. Prague, august 2004 [<http://www.inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe3/s6.htm>]

Matthews, G.B. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge: Harvard University Press.

Matthews, G.B., (1984). *Dialogues with children*. Cambridge: Harvard University Press.

Matthews, G.B. (1990). *Thinking, children and education*. New York: Kendal/IHunt.

Matthews, G.B. (1993). Philosophy and Children's Literature. In M. Lipman, (Ed.), *Thinking children and education*. (pp.274-280). Iowa: Kendal/Hunt Publishing Company.

McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and education*. New York: St. Martin's.

*Gesprek als grenservaring*

Michielsens, P. (1998). Schoolleiderschap op zoek naar identiteit. In L. Braeckmans, P. Mahieu, G. Van Horebeek. (Red.), *De schoolleider in beeld. 25 jaar directieopleidingen*. (pp. 83-102). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Milvain, C. (1996). Moral Reasoning as part of a primary school programme. *Analytic Teaching*, 17, (1), 19-30.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1997). *Het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997*. Brussel: De Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1998). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk Gewoon basisonderwijs*. Brussel: De Vlaamse Gemeenschap

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1998b). *Schorsen en Uitsluiten van leerlingen. Omzendbrief van 10 november 1998*. Brussel: De Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1999). *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en memorie van toelichting*. Brussel: De Vlaamse Gemeenschap.

Monard, G. (1995) Inleiding. In Jacobs e.a. (Red.), *Het wij leren. De lerende organisatie is een organisatie onderwijs/Een wij-gevoel in het onderwijs, kan dit na het jaar 2000?* (pp.125-127). VION.

Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. London: Heinemann.

Montessori, M. (1936). *The secrets of childhood*. Bombay: Orient Longmans.

Mortier, F. (2002). Woord vooraf. In R. Anthone, & S. Moors. *Van boeken ga je denken. Filosoferen met kinderen aan de hand van jeugdliteratuur*. (pp 9-11). Leuven: Acco.

Mortier, F. (2005). Etudes d'évaluation: la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. In C. Leleux (Red.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp. 47-69). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

### *Literatuur*

Murris, K. (1992). *Teaching Philosophy with Picture Books*. London : Infonet Publications.

Murris, K. (1999). Philosophy with preliterate children. *Thinking. The journal of philosophy for children*, 14, (4), 23-33.

Murris, K. (2000a). Can children do philosophy? *Journal of philosophy of education*, 34, (2), 261-279.

Murris, K. (2000b). The role of the facilitator in philosophical inquiry. *Thinking. The journal of philosophy for children*, 15, (2), 40-46.

Nancy, J.-L. (1982). Philosophie und Bildung. In N.W. Bolz, (Ed.). *Wer hat Angst vor der Philosophie?* (pp.221-241). Munchen/Wien/Zurich: Paderborn.

Nancy, J.-L. (1991). Het bestaan dat niet te offeren is. (I. van der Brug, vert.). In L. Ten Kate (Red.), *Voorbij het zelfbehoud* (pp.79-102). Leuven/Apeldoorn: Garant. (Original work published 1989)

Nancy, J.-L. (2000a). *Being Singular Plural*. California: Stanford University Press. (Original work published 1996).

Nancy, J.-L. (2000b). *Le regard du portrait*. Paris: Galilée.

Nancy, J.-L. (2001). *The inoperative Community* (Ed. en vert. P. Connor) Minneapolis/London : University of Minnesota Press. (Original work published 1990).

Nancy, J.-L. (2002a). *Hegel. The restlessness of the negative* (vert. J. Smith & S. Miller). Minneapolis/London : University of Minnesota Press. (Original work published 1997).

Nancy, J.-L. (2002b). *A l'écouté*. Paris: Galilée.

Nancy, J.-L. (2002c). *La création du monde ou la mondialisation*. Paris: Galilée.

Nancy, J.-L. (2003). *Au fond des images*. Paris: Galilée.

*Gesprek als grenservaring*

Nelson, L. (1994). *De socratische methode*. (J. Kessels, ingeleid en vert.) Amsterdam: Boom. (Original work published 1975)

Nowell, L. (1995). Education as meaning-making and the development of critical thinking. *Analytic Teaching*, 15, (2), 19-24.

Oelkers, J. (1996). 'Erziehung vom Kinde aus': Über die Macht pädagogischer Bilder. In M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera (Hrsg.). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität*. (pp. 178-194). Hohengehren: Schneider Verlag.

Paul, R.W. (1982). Teaching Critical Thinking in the 'Strong' Sense: A focus on Self-deception, world views and a dialectical mode of analysis. *Informal logic*, 4, (2), 2-7.

Paul, R.W. (1987). Dialogical thinking: critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J.B. Baron & R.J. Sternberg, (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice*. (pp. 127-148). New York: W.H. Freeman and Company.

Peeters, R. (2003). Waardevorming waarborgen via kwaliteitsonderwijs. *Persoon en Gemeenschap*, 56, (5), 251-264.

Persdienst (2003). Onderwijs en ondernemerschap. "Stages, talen en participatie kunnen jongeren ondernemender maken". *Persmededeling Kabinet Vlaams minister van onderwijs en vorming*. Geraadpleegd op 17 november, 2003, [[http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/2003pers/ond\\_ondernemerschap\\_17nov.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/2003pers/ond_ondernemerschap_17nov.htm)]

Persdienst (2004). Ondertekening Protocol Filosoferen met Kinderen. *Persmededeling Kabinet Vlaams minister van onderwijs en vorming*. Geraadpleegd op 22 april, 2004, [[http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/0422\\_filosoferen.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/0422_filosoferen.htm)]

Peters, M. (2003). Education and ideologies in the knowledge economy. Europe and the politics of emulation. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research*. Leuven: FWO-Vlaanderen.

### *Literatuur*

Pollefeyt, D., (2004). Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven. In H. Van Crombrugge & W.A. Meijer, (Red.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. (pp. 133-150). Leuven: Lannoo Campus.

Popkewitz, T.S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35, (4), 535-570.

Popkewitz, T.S. (1999). A social epistemology of educational research. In T.S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.). *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*. (pp.17-42). New York: Routledge.

Poppelmonde, W. (1997). *Een School voor Vrijheid*. Antwerpen: Unesco centrum Vlaanderen. Geraadpleegd op 30 mei, 2005 [<http://www.filosoferen.be>]

Poppelmonde, W. (1998). (Ed.). *Dossier Filosofie en democratie in Vlaanderen*. Antwerpen: Unesco centrum Vlaanderen. Geraadpleegd op 30 mei, 2005 [<http://www.filosoferen.be>]

Poppelmonde, W., (2001). *Samen denken. Filosoferen met kinderen en de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs. Praktijkids voor de basisschool*. Diegem: Kluwer.

Poppelmonde, W., van Rooy, W., Vandendriessche, D., (2003). Leren filosoferen en levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 6, 512-537.

Raad Basisonderwijs (2004). *Visietekst en advies over leidinggeven aan een basisschool*. (RBO/DPI/ADV/010). Brussel: De VLOR.

Raes, K. (2004). Jongeren, grenzen en wensen. In J. Knops, (Red.), *Unvarnished*. (pp.11-18). Gent: Mens & Cultuur Uitgevers.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard

Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Gallimard: Essais Folio.

*Gesprek als grenservaring*

Reed, R.F., & Johnson, T.W. (1999). *Friendship and Moral Education. Twin Pillars of Philosophy for Children*. New York : Peter Lang

Reed, R.F., & Sharp, A.M. (1996). *Studies in philosophy for Children Pixie*. Madrid: Ediciones de la torre.

Roebben, B. (2000). Godsdienstonderricht op school anno 2000. Een praktisch-theologisch perspectief. In H. Lombaerts & B. Roebben (Red.), *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans*, (pp. 47-65). Deurne: Wolters Plantyn.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn, for the 80's* ( J.A. Allender, special contributions). Columbus (Ohio): Merrill.

Rondhuis, T. (2005). *Philosophical Talent. Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Universiteit Utrecht.

Rondhuis, T. & van der Leeuw, K. (2000). Performance and progress in Philosophy. An attempt at operationalisation of criteria. *Teaching Philosophy*, 23, (1), pp.23-42.

Rose, N. (1989). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Routledge.

Santi, M. (1993). Philosophizing and learning to think: some proposals for a qualitative evaluation, *Thinking. The journal of philosophy for children*, 10, (3), 16-22.

Sasseville, M. (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Les presses de l'université Laval.

Schleifer, M., & Poirier, G. (1995). The effect of Philosophical discussions in the classroom on respect for others and non-stereotypic attitudes. *Thinking, the journal of philosophy for children*, 12, 4, 32-34.

Schuyt, K., & Taverne, E. (2000). *1950: welvaart in zwart-wit*. Den Haag: SDU.

### Literatuur

- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Seon-Hee, J., (2002). Imagination in Community of Inquiry. *Thinking. The journal of philosophy of education*, 16, (2), 37-41.
- Sharp, A.M, (1992). Discovering yourself a person. In A. Sharp & R. Reed (Eds), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. (pp. 56-63). Philadelphia: Temple University Press.
- Sheerin, M.T. (1998). Processes of justice in community. *Analytic Teaching*, 18, (2), 61-64.
- Shipman, V. (1983). *The New Jersey Test of Reasoning Skills*. New Jersey: Totowa Board of Education.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1997). *Rationality Redeemed*. Further dialogues on an educational ideal. New York/London: Routledge
- Sigurdardottir, B. (2002). Imagination. *Thinking: the journal of philosophy for children*, 16, 2, 34-38.
- Simons, A. (2002). Lawaai geven. Een overdreven sympathiebetuiging aan Ortwin de Graef. In B. Philipsen, R. Brandt van den, & E. Muller (Eds.), *Verbeelding van de ander. Over literatuur, filosofie en religie*. (pp. 47-66). Nijmegen: Damon.
- Simons, M. (2003). *De school in de ban van het leven. Een cartografie van het moderne en actuele onderwijsdispositief*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling. K.U.Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Soenen, R. (2005). *Het kleine ontmoeten. Over het sociale karakter van de stad*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Splitter, L. & Sharp, A.M. (1995). *Teaching for better thinking*. ACER
- Staelens, R. (1992). Zorgverbreding en taakklas. *Onderwijskrant*, 4, 28-33.

*Gesprek als grenservaring*

Standaert, R. (1992). Hoe kunnen de inspectie en de dienst voor onderwijsontwikkeling (DVO) bijdragen tot de kwaliteitsbewaking en/of – bevordering van het onderwijs? In *Kwaliteitsverbetering op school: Hoe kunnen inspectie en begeleiding daartoe bijdragen?* (pp. 42-45). Verslagbrochure studiedag 14 maart 1992. Brussel: Stichting Lodewijk de Raet.

Standaert, R. (2003). *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven/Leusden: Acco

Stevens, L. (1999). Leer- en gedragsproblemen in school. Van een klinisch probleem naar een probleem van de school. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 2, 203-215.

Stroobants, L. & De Meyer, H. (2004). *Vorbereidende nota 'Studiedag eigentijds filosofieonderwijs voor iedereen'*. Niet gepubliceerd.

Taminiaux, J. (1992). *La fille de thrace et le penseur professionnel*. Arendt et Heidegger. Paris: Payot.

Terwel, J. (1994). *Samen onderwijs maken. Over het ontwerpen van adaptief onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Thayer-Bacon, B. (2000). *Transforming critical thinking. Thinking constructively*. New York: Teachers college, Columbia University.

Tozzi, M. (2005). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. In C. Leleux (Red.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp. 95-115). Bruxelles : De Boeck & Larcier

Turgeon, W., (1999). *Developing philosophical manuals for children's literature*. In H. Palsson, B. Siguroardottir, B. Nelson, (Eds.), *Philosophy for children on top of the world, proceedings of the eight international conference on philosophy for children*. (pp. 66-73). Iceland: University of Akureyri.

Van Bodegraven, N. (2005). *Schatgraven. Maak een schatkaart van je eigen leven*. Amsterdam: SWP.

Van Bodegraven, N. & Kopmels, K. (2005). *Kriebels in je hersens. Activiteiten en gesprekken met jonge kinderen*. (2<sup>de</sup> druk). Amsterdam: SWP.



### Literatuur

Van Crombrugge, H. (1999). *Verwantschap en verschil. Over de plaats van het gezin en de betekenis van het onderschap in de moderne pedagogiek*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Van Crombrugge, H. (2000). *Algemene Pedagogiek*. Gent: Academia Press.

Van Crombrugge, H. (2002). De verleiding van Europa. Een mogelijk verzet... In A. Aelterman, e.a. (Red.). *Cultuur en vorming aan universiteit en hogeschool. Reflecties*. (pp. 91-105). Gent: Academia Press.

Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt: onderzoek, praktijkverkenningen en begeleiding in een veranderend tijdsbeeld*. Tilburg: Zwijzen.

Vandenberghe, R., & Van der Veght, R. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena*. Leuven: Garant.

Vandenbroucke, F. (2004). Toespraak gehouden voor Bond Lichamelijke Opvoeding op 11 november, 2004. [<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/041111-Bond-LichOpv.htm>]

Vandenbroucke, F. (2005). Toespraak gehouden ter gelegenheid van de impulsdag filosofie op 18 november, 2005. [<http://project.klascement.net/filosoferen/pdf/Toespraak%20minister.doc>]

Vandenbroucke, F. (2005). *Beleidsnota 2004-2009. Onderwijs & Vorming: vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen*. Brussel: Vlaamse Regering.

Van der Leeuw, K. (1991). *Filosoferen is een soort wereldverkenning*. Tilburg: Zwijzen.

Van der Leeuw, K. (1993). Experiences with Kio & Gus. *Thinking. The journal of philosophy for children*, 11, (1), 31-38.

Vanderpoorten, M. (2000a). Antwoord van Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, op parlementaire vraag van Kris Van Dijck. *C41-OND6-Vlaams Parlement-Commissievergadering*, 7 december, 2000.

*Gesprek als grenservaring*

Vanderpoorten, M. (2000b). *Beleidsnota: onderwijs en vorming 2000-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vanderpoorten, M. (2003). Omzendbrief mededeling: hertekening van het onderwijsland basisonderwijs (BaO/2003/02). [<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document.asp>]

Van Eycken, A., & Vandenberghe R. (1988). *Schoolvernieuwing en vernieuwingsbeleid*. Leuven: KUL Centrum voor onderwijsbeleid en – onderwijsvernieuwing.

Van Gelder, L. (1974). Onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing: van pedagogische wenselijkheid tot maatschappelijke noodzaak. In J.A. Brands (Red.), *Een selectie uit het werk van L. Van Gelder*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van Gils, J. (2000). *Kinderen filosoferen over de stad. Een belevingsonderzoek op basis van filosofische gesprekken van Brusselse kinderen van 10-12 jaar. Een onderzoek in het kader van het project. Filokids*. Brussel: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.

Van Gils, J. (2002). *Duel of Duet. Een toekomst voor kinderparticipatie*. Mechelen: Bakermat Uitgevers.

Van Keer, H. (2002). *Reading Strategies instruction and peer tutoring in primary schools. A quasi-experimental study of the effects on students' reading comprehension and metacognition*. Niet gepubliceerde doctoraatsproefschrift. Universiteit Gent.

Vanobbergen, B. & Vansielegheem, N. (2004) Een stem geven aan de roep van de wereld. Over opvoeding en traditie in het denken van Arendt en Heydorn. In H. Van Crombrugge & W. Meyer (Red.). *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. (pp.83-96). Leuven: Lannoo Campus.

Van Petegem, P. & Cautreels P. (2003). *IZES Basisonderwijs. Instrument voor zelfevaluatie van basisscholen*. Leuven/Leusden : Acco.

### Literatuur

Van Rooden, A. & Van Gorkom, J. (2005). Auteursstudie. De Legitimatatie van het alsof. De 'marginale' discussie tussen Lyotard en Nancy. *Tijdschrift voor Filosofie*, 68, 527-546.

Van Rossem, K. (2001). Achtergronden en beknopte historiek. In W. Poppelmonde, K. Van Rossem, G. Deswaef & P. Fransoo, (Red.), *Filosoferen met Jongeren*. (pp. 17-44). Antwerpen: Kluwer.

Vansieleghem, N. (1995). *De Freinetpedagogiek als hefboom tot desegregatie? Een ecologisch interpretatieve studie naar de verschillen inzake sociale participatiestructuur in een 'witte' en 'zwarte' (Freinet)klas. Een case-study in de Blokkendoos en de Kleine Harp te Gent*. Niet gepubliceerde licentieverhandeling. Universiteit Gent.

Vansieleghem, N. (2000). Filosoferen met Kinderen. Een alternatief voor morele educatie. In H. Van Crombrugge & B. Vanobbergen (Red.), *Opvoedend Onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school*. (pp.133-166) Gent: Academia Press

Vansieleghem, N. (2004). Een aanzet tot herdenking van het voorbeeld in opvoeding. In D. Leyder, B. Vanobbergen & N. Vansieleghem (Red.), *Opvoeding een (on)persoonlijke aangelegenheid? Wijsgerige en historische reflecties op de plaats van de opvoeder in het educatief gebeuren. Bijdragen aan de 11<sup>de</sup> landelijke pedagogendag*. (pp.71-77). Amsterdam: SWP.

Vansieleghem, N. (2005a). Philosophy for Children as the wind of thinking. *Journal of philosophy of education*. 39, (1) 19-35.

Vansieleghem, N. (2005b). Word wat je wil! En dan? In D.J. de Ruyter, G.D. Bertram-Troost & S.M.A. Sieckelinck (Red.), *Idealen, Idolen en Iconen van de pedagogiek. Bijdragen aan de twaalfde landelijke pedagogendag*. Amsterdam: SWP.

Vansieleghem, N. (2006). Listening to dialogue. *Studies in Philosophy and Education* (in press).

*Gesprek als grenservaring*

Van Valckenborg, K. (1997). *Kwaliteit, vrijheid en gelijkheid in de eindtermen in Vlaanderen en Nederland. Een vergelijkende studie*. Leuven: Verhandeling KUL, Centrum voor comparatieve pedagogiek.

VEFO (n.d.). *Filosofische Eindtermen*. Geraadpleegd op 31 mei, 2005 van [<http://project.klascement.net/filosoferen/filosofischeeindtermen.htm>]

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Verhaeghe, J.P., Vansieleghem, N., Schoors, M. (2000). *Armoede en basisonderwijs: een actie-onderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting. RUG Vakgroep Onderwijskunde*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Verhenne, H. (1995). Het wij-gevoel in de school. Een greep uit gevoelens, gedachten en ervaringen. In Jacobs ea. (Red.), *Het wij leren. De lerende organisatie is een organisatie onderwijs/Een wij-gevoel in het onderwijs, kan dit na het jaar 2000?* (pp. 171-231). VION.

Verhoeven, J.C. & Kochuyt, T. (1995). *Kansenongelijkheid in het onderwijs: een biografisch onderzoek naar het schoolgaan van arbeiders- en kansarme gezinnen*. Leuven: KULeuven Departement Sociologie.

Verhoeven, J.C., Vandenberghe, R., Van Damme, J., Clement, M., & Vergauwen, G. (1990). *Wetenschappelijk jaarverslag 1990 van het project management van scholen in functie van permanente kwaliteitsverbetering in het onderwijs*. Leuven: KULeuven Studiegroep onderwijsbeleid en –begeleiding.

Verliefde, E., & Stapert, M. (2003). *De kunst van het luisteren. Communiceren met kinderen op school en thuis*. Leuven/Leusden: Acco

Verlot, M., Sierens, S., & Soenen, R. (2000). *Intercultureel onderwijs: leren in verscheidenheid*. Gent: RUG Intercultureel Onderwijs.

Vermeer, P. (2003). De vorming van een religieuze identiteit als nieuw godsdienstpedagogisch concept. In H. Van Crombrugge & N.Vansieleghem (Red.), *Kleur(en) (Be)kennen. Onderwijs, levensbeschouwing en religie*. (pp. 113-136). Gent: Academia Press.

### Literatuur

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie en zelfstandig denken*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vervoort, S. (1998). Filosoferen met kinderen in de vlaamse basisschool? *Persoon en Gemeenschap*, 50, (1), 17-33.

Vlaamse Onderwijsraad (2003). *Een nieuw vak over levensbeschouwing in het officieel onderwijs: "levensbeschouwelijke oriëntatie"*. Advies 22 april, 2003 (AR/PCA/ADV010), Brussel: Vlaamse Onderwijsraad [<http://www.vlor.be>]

Vlaams Parlement. (2002). Resolutie 'betreffende het aanbieden van degelijk filosofieonderwijs voor iedereen'. *Parlementair stuk 1138, 2001-2002, nr. 3*, zitting van 19 december, 2002. Brussel

Volman, M. (2004). *Authentiek leren*. Lezing t.b.v. Studiedag van de Academie voor Beeldende Vorming, op 30 maart, 2004. [[http://www.han.nl/restyle/shpo/content/Identiteitsontwikkeling.xml\\_dir/authentiekleren.pdf](http://www.han.nl/restyle/shpo/content/Identiteitsontwikkeling.xml_dir/authentiekleren.pdf)]

Visker, R., (2005). *Vreemd gaan en vreemd blijven. Filosofie van de multiculturaliteit*. Amsterdam: Sun

Visser, G. (2002). De vraag naar de zin van het leven. *Wapenveld*, 52, 2, 15-21.

Wielemans, W. (1994). *Voorbij het individu*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.

Wimmer, M. (2001). The gift of *Bildung*: reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of *Bildung*. In G. Biesta & D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education. Routledge International Studies in the Philosophy of Education*. London/New York: Routledge.

Wyffels, D. (1995). Filosoferen met Kinderen. *Het paradijs voorbij. Geloven met Kinderen. Korrelcahier*, 14, 84-92.

*Gesprek als grenservaring*

Wyffels, D. (2005). Oscar Brenifier over filosoferen met kinderen. Filosoferen is jezelf construeren door de confrontatie met anderen. *Onderwijskrant*, 132, 20-21.

Yule, S. & Glaser, J. (1994). *Classroom Dialogue and the Teaching of Thinking*. Melbourne: Institute of Education Research Report.