

Ethiek in de Vlaamse schoolboeken filosofie

Promotor: prof. dr. Griet Galle

Masterproef aangeboden tot
het verkrijgen van de graad
van Master in de
Wijsbegeerte
door:

Tomas Bruyland

Leuven, 2026

Inhoudstafel

1 INLEIDING	4
1.1 ONDERZOEKSVRAAG.....	4
1.2 OPZET EN AANPAK.....	5
1.3 DANK.....	6
2 SCHOOLBOEKENANALYSE	7
2.1 INLEIDING	7
2.2 ONTWERP VAN EEN EIGEN METHODOLOGIE.....	8
2.3 NORMATIEVE ANALYSE VANUIT TWEE PERSPECTIEVEN	9
3 ANALYSESCHEMA VOOR DE INHOUDSANALYSE: EEN META-ETHISCH PERSPECTIEF	10
3.1 WELKE ETHIEK?	10
3.1.1 Inleiding	10
3.1.2 Non-cognitivism.....	11
3.1.3 Cognitivism zonder realisme: de vergissingstheorie.....	12
3.1.4 Moreel relativisme in het cognitivism.....	13
3.1.5 Non-naturalistisch versus naturalistisch realisme in het cognitivism	14
3.1.6 Enkele meta-meta-ethische bedenkingen	16
3.2 METHODOLOGISCHE KRACHTLIJNEN.....	17
3.3 ANALYSESCHEMA FILOSOFISCH-ETHISCHE INHOUD	19
4 ANALYSESCHEMA VOOR DE VAARDIGHEDENANALYSE: FILOSOFISCH-ETHISCHE OF MORELE VORMING	20
4.1 WELK ETHIEKONDERWIJS?	20
4.2 METHODOLOGISCHE KRACHTLIJNEN.....	26
4.3 ANALYSESCHEMA FILOSOFISCHE VAARDIGHEDEN EN WERKVORMEN.....	27
5 ANALYSE VAN DE MINIMUMDOELEN	28
5.1 DE MINIMUMDOELEN FILOSOFIE OVER ETHIEK	28
5.2 ANALYSE VAN DE FILOSOFISCH-ETHISCHE INHOUD	29
Tabel 1: overzicht minimumdoelen over ethische inhouden.....	29
5.3 ANALYSE VAN DE VAARDIGHEDEN	30
Tabel 2: overzicht minimumdoelen over vaardigheden	32
5.4 BESLUITEN	33
6 ANALYSE SCHOOLBOEK FILOSOFIE	34
6.1 ALGEMENE BESCHRIJVING: STRUCTUUR EN AANPAK.....	34
6.2 ANALYSE VAN DE FILOSOFISCH-ETHISCHE INHOUD EN DE FILOSOFISCHE VAARDIGHEDEN EN WERKVORMEN.....	36
6.2.1 Wat is het goede?.....	37

6.2.2 <i>Het juiste handelen</i>	43
6.2.3 <i>Zorgethiek</i>	50
6.3 BESLUITEN	52
7 ANALYSE SCHOOLBOEK AGORA.....	54
7.1 ALGEMENE BESCHRIJVING: STRUCTUUR EN AANPAK.....	54
7.2 ANALYSE VAN DE FILOSOFISCH-ETHISCHE INHOUD EN DE FILOSOFISCHE VAARDIGHEDEN EN WERKVORMEN.....	55
7.2.1 <i>Instap</i>	57
7.2.2 <i>Liberalisme</i>	58
7.3 BESLUITEN	63
8 ANALYSE SCHOOLBOEK ANTROPIA	64
8.1 ALGEMENE BESCHRIJVING: STRUCTUUR EN AANPAK.....	64
8.2 ANALYSE VAN DE FILOSOFISCH-ETHISCHE INHOUD EN DE FILOSOFISCHE VAARDIGHEDEN EN WERKVORMEN.....	66
8.2.1 <i>Hoe mensen kunnen samenleven</i>	66
8.2.2 <i>De mens en zijn gedrag</i>	71
8.3 BESLUITEN	74
9 ALGEMENE BESLUITEN	75
10 BIBLIOGRAFIE	77

1 Inleiding

1.1 Onderzoeksvraag

We leggen de onderzoeksvraag van deze masterproef uit met een anekdote. Sinds september 2025 geven we als leerkracht secundair een nieuw vak in het zevende jaar Kinderbegeleider en het zevende jaar Verzorgende/Zorgkundige: Zingeving en ethiek. De inhoud van dit vak is samengesteld uit de richtingsgebonden leerplandoelen die verwijzen naar ethiek en zingeving. Omdat er geen leermiddelen voorhanden zijn, stellen we zelf een schoolboek samen. Na een maand vraagt een vrijpostige leerling midden in een lesmoment langs zijn neus weg: “Maar meneer, wat is ethiek nu eigenlijk?” Zijn vraag wordt als vraag onmiddellijk bevestigd door de andere leerlingen. Het nogmaals herhalen van onze definitie van ethiek (Ethiek zoekt een antwoord op de vraag: wat moet ik doen om goed te doen?) brengt geen dieper inzicht.

In hun niet-begrijpen stelden deze leerlingen een zeer pertinente vraag die niet zo eenvoudig te beantwoorden is. Wanneer we zelf in een ethische ervaring zitten, bijvoorbeeld een dilemma of een verontwaardiging, begrijpen we spontaan wat ethiek is. Maar om in een klascontext als leerkracht deze ervaring over te brengen, hebben we heel wat verbeelding en bovendien ook wat geluk nodig. Veelal wordt ethiek uitgelegd aan de hand van voorbeelden zoals ethische dilemma's die in het beste geval aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Deze dilemma's binnenbrengen in een klascontext zonder voldoende stil te staan bij wat ethiek eigenlijk is, dreigt ethiek te verengen tot het volgen van stappenplannen of procedures.

Maar ook de context waarin het leren over ethiek plaatsvindt, is belangrijk. Je geeft ethiek als leerkracht, waarbij je in een pedagogische rol spreekt met autoriteit over wat je zegt én wat leerlingen met die kennis moeten doen. Binnen het levensbeschouwelijk onderwijs wordt de complexiteit van deze rol aangeduid met de afkorting GSM: je geeft les als Getuige, Specialist én Moderator.¹ Binnen het filosofieonderwijs ontbreekt een even duidelijk normatief kader, maar is er anderzijds al veel nagedacht over de pedagogische taak van de filosofieleraar. Deze moet bijvoorbeeld de ruimte scheppen waarbinnen nagedacht kan worden en moet vermijden directief te sturen wat moet worden gedacht maar mag de leerling ook niet aan zijn lot overlaten.² Eva-Anne Le Coultre noemt dit “een

¹ De Vlaamse bisschoppen en De Erkende Instantie r.-k. godsdienst, “De leerkracht als GSM volgens het leerplan”, thomas – godsdienstonderwijs.be, geraadpleegd op 14 mei 2026, <https://www.kuleuven.be/thomas/page/godsdienstleerkrachten-vandaag/>.

² Eva-Anne Le Coultre, “De pedagogische taak van de filosofiedocent: Ruimte scheppen om te denken”, in *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, red. Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout (Amsterdam: Boom, 2021), 125-126.

klassieke pedagogische paradox: hoe kun je vormen zonder te indoctrineren? Onderwijs is nooit neutraal.”³ Juist daarom is ‘scheppen van de ruimte om zelf te denken’ zo belangrijk.

Leerlingen voelen intuïtief aan dat wiskundeles krijgen over de stelling van Pythagoras iets helemaal anders is dan in filosofie of een levensbeschouwelijk vak uitleg krijgen over wat het goede is en hoe we kunnen omgaan met ethische dilemma’s. Niet alleen de inhoud is van een andere orde, ook je rol als leerkracht verandert fundamenteel. Je kan niet zomaar poneren dat een bepaalde opvatting over het goede waar is en een andere niet, zoals je wel kan zeggen dat een wiskundige stelling waar is. Dat is het verschil tussen descriptief en normatief spreken. Normatief spreken alsof het descriptief is, houdt in zich het gevaar in van indoctrinatie. Normatief spreken heeft nood aan een explicitering van het kader van waaruit dit normatief spreken vertrekt. Tegelijk is ethiek zelf altijd normatief, want ze wil voorschrijven hoe iets moet zijn. Dit maakt lesgeven *over* ethiek anders dan lesgeven over een ander onderwerp: de zonet beschreven pedagogische paradox laat zich nog scherper voelen. Op deze manier verdient ethiek een bijzondere benadering, ook binnen het filosofieonderwijs.

Deze masterproef gaat over dat ‘anders-zijn’ van de ethiek binnen de filosofie. Juist omdat de leerkracht altijd in zekere mate normatief spreekt, heeft ethiekonderwijs extra nood aan het expliciteren van zijn uitgangspunten. Dat betekent dat niet alleen gekaderd moet worden wat ethiek is, maar ook vanuit welke overtuiging over ethiek dit ethiekonderwijs wordt gegeven. Concreet zoeken we een antwoord op de vraag hoe ethiek benaderd wordt in de Vlaamse schoolboeken filosofie voor de derde graad.

1.2 Opzet en aanpak

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden, ontwerpen we eerst een eigen methodologie. Enerzijds zoeken we in de meta-ethiek een analyseschema voor de inhoudelijke analyse. Anderzijds ontwerpen we uit het onderscheid tussen filosofisch-ethische vorming en morele vorming een tweede analyseschema voor het analyseren van de filosofische vaardigheden en werkvormen. Welke doelstellingen filosofieonderwijs moet nastreven, werd door het Vlaams Parlement vastgelegd in de minimumdoelen. Daarom passen we onze analyseschema’s eerst toe op deze minimumdoelen. Vervolgens stellen we de vraag hoe de schoolboeken filosofie in Vlaanderen ethiek benaderen en in welke mate dit overeenkomt met de benadering van ethiekonderwijs zoals die naar voren kwam in onze analyse van de minimumdoelen.

³ Le Coultre, “De pedagogische taak van de filosofiedocent”, 111.

Aansluitend bij onze eigen ervaring als leerkracht filosofie in de derde graad beperken we onze analyse tot de minimumdoelen en de schoolboeken van de derde graad. We weten dat de leerlingen in het vak filosofie in de tweede graad al een inleiding ethiek kregen maar voor deze masterproef laten we die doelen en schoolboeken buiten beschouwing. De beperkingen over de omvang van deze masterproef verplichten ons te kiezen tussen enerzijds alle bestaande schoolboeken beperkt analyseren of anderzijds niet alle schoolboeken volledig analyseren. We kiezen voor een beperkte analyse van *alle* Vlaamse schoolboeken filosofie omwille van het grote verschil in aanpak van ethiek tussen de drie. Die verscheidenheid zouden we niet kunnen analyseren als we ze niet alle drie zouden analyseren.

1.3 Dank

We sluiten deze inleiding af met een woord van dank voor professor Griet Galle, onze promotor. Zonder haar deskundige begeleiding was deze masterproef nooit voltooid. Met kritische blik en eindeloos geduld doorploegde ze de soms naar alle kanten opschietende analyses. Vaak waren enkele welgerichte vragen voldoende om de onnauwkeurigheden en onvoldoende doordachte gedachtesprongen te detecteren. Met grote generositeit stelde ze haar expertise en bronnenkennis over filosofieonderwijs ter beschikking. De inspirerende gesprekken waren misschien wel de mooiste momenten in het hele wordingsproces.

Een masterproef schrijven en tegelijk fulltime werken met een druk gezinsleven zijn een meer dan pittige combinatie. Dat zou niet mogelijk geweest zijn zonder de grenzeloze en liefdevolle ondersteuning van Diewer, de liefste vrouw en de steunpilaar van ons gezin. Deze dankbaarheid is niet in woorden te vatten. Ook het geduld en begrip van de nog thuiswonende kinderen Ruth en Noa zijn meer dan één dankwoordje waard.

Tot slot willen we deze masterproef opdragen aan Lucas, onze zoon die tien jaar geleden op zevenjarige leeftijd overleed aan kanker. Hij zou nu ongetwijfeld in de volle aanloop naar zijn hogere studies gekomen zijn. De herinnering aan zijn dapper leven en dapper sterven, heeft geholpen door te zetten op die momenten dat het moeilijk ging en het opgeven om de hoek kwam kijken.

2 Schoolboekenanalyse

2.1 Inleiding

Schoolboeken filosofie zijn nog maar nauwelijks op systematische wijze bestudeerd.⁴ Er zijn bijvoorbeeld in Nederland en België wel beschrijvingen van schoolboeken filosofie waarin een korte karakteristiek van de aanpak en de inhoud wordt gegeven, soms aangevuld met een kritische bedenking.⁵ Deze overzichten zijn niet systematisch en beperken zich tot een soort algemeen overzicht van het besproken schoolboek.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) voorziet een meer gestructureerde ‘basisscreening van de leermiddelen’. Deze bevat wel een systematiek van vier richtvragen aan de hand waarvan de conformiteit met de eigen leerplandoelen wordt geanalyseerd.⁶ De drie schoolboeken filosofie die momenteel in Vlaanderen beschikbaar zijn, werden op deze manier geanalyseerd in een drie pagina’s tellend overzicht.⁷ Gezien de beperkte omvang ervan kan deze analyse niet grondig en uitgebreid onderbouwd zijn.

Naast een gebrek aan uitgebreide voorbeelden van schoolboekenanalyse voor het vak filosofie is er ook geen voorbeeld van methodologie voor schoolboekenanalyse voor het vak filosofie. In de schoot

⁴ “For nearly a century, secondary school textbooks on a variety of subjects have been analyzed and compared (Nicholls 2003; Pingel 2010). There are many comparative textbook analyses in various fields of the human sciences, such as moral and civic education, history, social sciences, and language teaching (see library catalog of the Georg Eckert Institute: database ‘school textbook research’). Philosophy textbooks, however, have hardly been studied in any systematic way.” Griet Galle, Projectaanvraag “Bringing Up Thinking: Philosophy and Philosophy Education in Textbooks for Secondary Education” (2024), goedgekeurd als C1-project 3H240208 aan de KU Leuven.

⁵ Voor Nederland vonden we bijvoorbeeld een mooi overzicht in: Dirk Oosthoek, “Een halve eeuw filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland”, in *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, red. Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout (Amsterdam: Boom, 2021), 44-50.

Voor België vonden we heel wat kritische bedenkingen in: Griet Galle, “Geschiedenis en actualiteit van het vak filosofie in Vlaanderen”, in *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, red. Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout (Amsterdam: Boom, 2021), 68-70.

⁶ “Bewust en geïnformeerd omgaan met leermiddelen”, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (website), geraadpleegd op 13 mei 2026, <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/bewust-omgaan-met-leermiddelen>. De vier vragen zijn:

“1 Is de methode in lijn met de krachtlijnen en aandachtspunten in de pedagogisch-didactische duiding van het leerplan?

2 Sluit de methode inhoudelijk aan bij de leerplandoelen en komen de leerplandoelen aan bod op een manier zoals bedoeld in het leerplan?

3 Is het voor de leraar duidelijk wat hij aan bod moet laten komen omdat het vanuit het leerplan wordt gevraagd, en wat hij kan aanbieden?

4 Biedt de methode ruimte of inspiratie voor eigen keuzes, een eigen didactische aanpak of differentiatie door de school/vakgroep/leraar?”

⁷ “Screening leermiddelen derde graad op leerplanconformiteit: filosofie”, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (website), gedownload op 13 mei 2026, https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/download/content/aff01e6c-1c71-488b-ba29-8ea01d0e71ba/attachments/Pelckmans_-_Filosofie_-_WelWet_en_Hum_Wet_-_250305.pdf; https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/download/content/cb5b8772-9b8c-45c7-8daa-f0ecac86aaab/attachments/Plantyn_-_Antropia_-_Filosofie_-_WelWet_en_Hum_Wet_-_250305.pdf; https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/download/content/9a1e2742-6161-43b6-9107-f0f1fda99305/attachments/Van_In_-_Agora_-_Filosofie_-_WelWet_en_Hum_Wet_-_250305.pdf.

van de Verenigde Naties en de Europese Raad werden ter bevordering van het internationaal bewustzijn bij de jeugd wel al veel initiatieven genomen voor de kritische evaluatie van de leermiddelen voor het vak geschiedenis, wat het veld van het algemeen schoolboekenonderzoek heeft helpen ontwikkelen. Dit resulteerde in een door de UNESCO ondersteund overzicht van de algemene methodologie van schoolboekenanalyse. Hierin wordt vooral de nadruk gelegd op de noodzaak van een expliciete methodologie, waarvoor twee algemeen geldende perspectieven worden onderscheiden. Met een analyse van de didactiek wordt gefocust op hoe de inhoud wordt overgebracht en met een inhoudsanalyse wordt voornamelijk de inhoud van de tekst zelf bestudeerd.⁸

2.2 Ontwerp van een eigen methodologie

We ontwerpen een eigen methodologie die in kaart moet kunnen brengen hoe de Vlaamse schoolboeken filosofie spreken over ethiek. We kiezen hierbij voor een kwalitatief onderzoek met een gemengde methodologie, waarin we zowel focussen op de didactiek als op de inhoud van de tekst zelf. Voor de analyse van de inhoud kiezen we een discoursanalyse, want we gaan in de tekst op zoek naar de expliciete en vooral impliciete overtuigingen over ethiek. Onze analyse van de didactiek is een vaardigheden- en opdrachtenanalyse omdat we vanuit het analyseren van vragen en toepassingen achterhalen hoe de inhoud moet worden overgebracht.

Om deze analyse systematisch aan te pakken, beveelt de literatuur over het schoolboekenonderzoek de ontwikkeling van een analyseschema aan.⁹ Vanuit onze tweeledige interesse in zowel inhoud als didactiek, ontwikkelen we twee analyseschema's: een analyseschema voor de filosofisch-ethische inhoud (derde hoofdstuk) en een analyseschema voor de filosofische vaardigheden en werkvormen (vierde hoofdstuk). Voor de ontwikkeling van deze analyseschema's combineren we een conceptuele (a priori) met een empirische (a posteriori) methode.¹⁰ Op basis van literatuur over meta-ethiek ontwerpen we een voorlopig analyseschema voor de filosofisch-ethische inhoud. Een voorlopig analyseschema voor de filosofische vaardigheden en werkvormen ontwerpen we op basis van literatuur over het onderscheid tussen filosofisch-ethische vorming en morele vorming. Met behulp van deze twee voorlopige analyseschema's analyseren we de minimumdoelen (vijfde hoofdstuk) en de drie schoolboeken filosofie (zesde, zevende en achtste hoofdstuk). Doorheen dit analyseproces

⁸ Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision: 2nd revised and updates edition* (Paris: UNESCO, 2010), 31.

⁹ Karel Van Nieuwenhuyse, *Leerboekenanalyse* (2020) [Methodologische module binnen de opleiding tot educatieve master, KU Leuven], 5. Geraadpleegd op 15/11/2025, https://ultra.edu.kuleuven.cloud/ultra/courses/_130987_1/outline/edit/document/_10751846_1?courseId=_130987_1&view=content&state=view.

¹⁰ Jason Nicholls, "Methods in School Research", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3, no. 2 (2003), 8.

werken we deze schema's voortdurend bij om de inhoud van de schoolboeken zo helder mogelijk te kunnen analyseren en die analyses zo overzichtelijk mogelijk te kunnen weergeven.

2.3 Normatieve analyse vanuit twee perspectieven

Onze analyse van de schoolboeken is niet alleen analyserend-beschrijvend maar ook analyserend-normatief vanuit een dubbel perspectief: het perspectief van de minimumdoelen en het perspectief van het expliciteren. Het perspectief van de minimumdoelen betekent dat onze analyse van de minimumdoelen resulteert in een normatieve visie op ethiek en ethiekonderwijs, omdat de minimumdoelen de minimumnorm bepalen voor de leerplannen en dus ook voor de schoolboeken. We meten de schoolboeken af aan de minimumnormen over ethiek(onderwijs) die uit onze analyse van de minimumdoelen naar voren komen.

Het perspectief van het expliciteren betekent dat onze analyse wil onthullen wat eventueel impliciet over ethiek aanwezig is omdat ethiekonderwijs nog meer dan de rest van het filosofieonderwijs nood heeft aan het expliciteren van de eigen uitgangspunten. We verwezen hier al naar in onze inleiding en benadrukten daarbij het belang van het scheppen van ruimte in de filosofieles om leerlingen zelf te laten nadenken. Deze nood aan explicitering is bij het gebruik van schoolboeken nog groter, omdat de inhoud van schoolboeken door leerlingen ingestudeerd moet worden en daardoor door leerlingen en bij uitbreiding door leerkrachten als normatief wordt gepercipieerd. Van Nieuwenhuyse benadrukt daarenboven het normatieve als een typisch genrekenmerk van de schoolboeken in België. De beknopte weergave en de vormelijke vereisten leiden ertoe dat er weinig ruimte is voor verschillende interpretaties van de inhoud waardoor de weergave van het schoolboek als 'de' waarheid wordt beschouwd.¹¹ Onze analyse wil de eventuele impliciete overtuigingen over ethiek openleggen om het normatieve van deze overtuigingen te doorbreken door ze in vraag te stellen. Dit ligt in de lijn van een opvatting over filosofieonderwijs als het leren blootleggen van de vooronderstellingen en de impliciete overtuigingen. In deze opvatting over leren filosoferen functioneert het expliciteren als normatief, want 'te verkiezen boven' iets impliciet laten zijn. In het vierde hoofdstuk komen we hierop terug wanneer we uitleggen wat effectief filosoferen is en hieraan het in vraag stellen van vooronderstellingen koppelen.

¹¹ Van Nieuwenhuyse, Leerboekenanalyse, 3.

3 Analyseschema voor de inhoudsanalyse: een meta-ethisch perspectief

3.1 Welke ethiek?

3.1.1 Inleiding

De vraag welke benadering van ethiek in de minimumdoelen en de Vlaamse schoolboeken filosofie gebruikt wordt, is geen ethische vraag, maar een meta-ethische vraag. Waar ethiek de vraag stelt wat je moet doen, gaat meta-ethiek over de vraag wat je moet denken over ethiek.¹² Dit komt voornamelijk neer op het nadenken over het statuut van morele uitspraken. In welke mate en op welke manier zijn deze uitspraken op waarheid gericht of niet?¹³ Maar ook de alom bekende vraag van Plato of iets goed is omdat de goden het goed vinden, of dat de goden iets goed vinden omdat het goed is, is een meta-ethische vraag.¹⁴ Deze vraag van Plato staat bekend als het Euthyphro-probleem.¹⁵

Dit onderscheid tussen ethiek en meta-ethiek is onze eerste methodologische tool bij de inhoudsanalyse van de Vlaamse schoolboeken filosofie en bijhorende minimumdoelen. Daarnaast categoriseren we in dezelfde inhoudsanalyse de ethische inhoud volgens de verschillende meta-ethische theorieën. Deze verschillende theorieën zetten we in dit hoofdstuk op een rij.

Ons overzicht streeft beknoptheid en helderheid na en is daarom niet chronologisch maar logisch. Een historisch-chronologisch overzicht zou immers uitgebreid moeten ingaan op de argumenten en tegenargumenten van de verschillende stromingen en hun onderlinge discussiepunten.

Morele semantiek onderzoekt de betekenis van morele oordelen. Ons overzicht begint bij het in de morele semantiek gemaakte onderscheid tussen non-cognitivistische en cognitivistische theorieën. We volgen hierin Kalf, die bepleit dat vertrekken vanuit dit onderscheid leidt tot de meest overzichtelijke indeling van meta-ethische theorieën.¹⁶ Ook de *flow chart* als overzicht van de verschillende meta-ethische theorieën in het basisschoolboek ethiek van Van Hees, Nys en Robeyns vertrekt vanuit het onderscheid non-cognitivisme versus cognitivisme.¹⁷ In andere inleidingswerken

¹² Wouter Floris Kalf, *Meta-ethiek: Methode, theorieën, ontwikkelingen* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2023), 27.

¹³ Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, "Inleiding", in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 9.

¹⁴ Kalf, *Meta-ethiek*, 83.

¹⁵ Sayre-McCord, Geoff, "Metaethics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, laatst gewijzigd op 24 januari 2023, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/metaethics/>.

¹⁶ Kalf, *Meta-ethiek*, 44.

¹⁷ Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, "Flow chart", in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 282.

over meta-ethiek van bijvoorbeeld Andrew Fisher¹⁸ of Mark van Roojen vinden we een gelijkaardig uitgangspunt.¹⁹

Volgens het cognitivisme drukken morele oordelen overtuigingen uit. Volgens het non-cognitivisme drukken morele oordelen emoties uit. Binnen het non-cognitivisme onderscheiden we het klassiek non-cognitivisme en het modern non-cognitivisme.²⁰ Binnen het cognitivisme bespreken we achtereenvolgens de vergissingstheorie, het moreel relativisme, het naturalisme en het non-naturalisme.

3.1.2 Non-cognitivisme

Het non-cognitivisme stelt dat morele oordelen een emotie of een andere non-cognitieve mentale toestand uitdrukken. In die zin benadrukt het non-cognitivisme vooral wat morele oordelen niet zijn: overtuigingen die feiten beschrijven.²¹ Een mentale toestand zoals een gevoel kan de wereld niet representeren. De mentale toestand uit het non-cognitivisme kan niet correct of incorrect zijn omdat alleen een representatie van iets correct of incorrect kan zijn. De morele oordelen die deze toestand uitdrukken, hebben dus geen waarheidswaarde.²²

In het klassieke non-cognitivisme wordt het morele oordeel herleid tot een emotionele voorkeur (dat iets goed is: ‘hoera’) of een emotionele afkeur (dat iets slecht is: ‘boe’). Het emotivisme van bijvoorbeeld Alfred Ayer breidt dit zelfs uit tot elk evaluatief taalgebruik, zoals ook uitspraken over de esthetische waarde van een schilderij.²³ Het emotivisme heeft heel wat voordelen. Je kan hiermee een goede uitleg geven voor morele onenigheid, de grote variatie in morele oordelen en morele motivatie. Het grote nadeel van dit emotivisme is dat een moreel debat onmogelijk wordt. We kunnen geen argumenten formuleren want we beschikken enkel over emoties en omdat emoties geen argumenten zijn, kunnen ze geen onderwerp van debat zijn. Ons debat eindigt nog voor het begonnen is met de beschrijving van wat iedereen voelt en de vaststelling van de eventuele verschillen.²⁴ Dit vroege non-cognitivisme beschouwt morele uitspraken als taalhandelingen: handelingen die je stelt door het uiten van woorden. Hiermee legt het de nadruk op wat sprekers doen met morele termen: bevelen, aanbevelen, beïnvloeden, enz...

¹⁸ Andrew Fisher, *Metaethics: An Introduction* (Teddington: Acumen, 2011), 25-37.

¹⁹ Mark Steven van Roojen, *Metaethics: A Contemporary Introduction* (London: Routledge, 2015), 4-5.

²⁰ Kalf, *Meta-ethiek*, 117-159.

²¹ Wat het statuut is van deze feiten, bespreken we bij het onderscheid tussen de verschillende cognitivistische stromingen.

²² Kalf, *Meta-ethiek*, 118.

²³ Bruno Verbeek, “Non-cognitivisme”, in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 318.

²⁴ Kalf, *Meta-ethiek*, 119-125.

In het moderne non-cognitivisme wordt meer nadruk gelegd op wat sprekers met hun morele uitspraken uitdrukken. Daarom spreekt men over ‘expressivisme’.²⁵ Binnen het expressivisme staan we kort stil bij het ‘quasi-realisme’ als meest besproken vorm van modern non-cognitivisme.²⁶ Met het quasi-realisme probeert Simon Blackburn een antwoord te bieden op het Frege-Geach probleem.²⁷ Dit probleem stelt dat je met een ‘als.. dan..’-zin geen emotie kan uiten, terwijl we dergelijke zinnen in onze morele argumentatie veel gebruiken. Denk hierbij aan volgende redenering: als stelen verkeerd is, is het verkeerd om je kleine broertje aan te zetten tot stelen. Deze morele argumentatie wordt heel onlogisch wanneer ‘stelen=verkeerd’ herleid wordt tot een emotionele afkeuring en geen feitelijke uitspraak meer is.²⁸

Blackburn hanteert voor zijn quasi-realisme de minimalistische waarheidstheorie van Ayer (waarheid heeft geen primaire betekenis, alleen betekenis als effect op spreker en toehoorder: ‘het is waar dat...’ drukt een instemming uit, zonder dat het concept waarheid, zelf geanalyseerd moet worden) om te kunnen zeggen dat er morele waarheid is. Een emotie kan dus waar zijn omdat ‘waar-zijn’ betekent ‘dat ik uitdruk dat ik akkoord ben’. Het quasi-realisme past daarom helemaal binnen het ‘expressivisme’. Blackburn bereikt morele waarheid door onze morele emotie of attitude als oordeel te bevragen vanuit een normatieve ethiek. Met andere woorden, de normatieve ethiek bepaalt welke morele emotie of attitude je moet accepteren en welke niet.²⁹

3.1.3 Cognitivisme zonder realisme: de vergissingstheorie

In de vergissingstheorie worden morele oordelen beschouwd als opvattingen die morele eigenschappen toekennen terwijl deze eigenschappen zelf niet bestaan. Morele oordelen baseren zich dus op de vergissing dat morele eigenschappen wel zouden bestaan. Daarom de benaming ‘vergissingstheorie’ (in het Engels ‘error theory’).³⁰ Bijvoorbeeld: de opvatting ‘verkrachten is moreel verwerpelijk’ betekent dat je de eigenschap ‘moreel verwerpelijk’ toekent aan verkrachten. Volgens de vergissingstheorie bestaat de eigenschap ‘moreel verwerpelijk’ niet echt. Dus de opvatting ‘verkrachten is moreel verwerpelijk’ is onwaar omdat de eigenschap ‘moreel verwerpelijk’ niet bestaat. Op dezelfde manier is ook de opvatting ‘verkrachten is moreel toegestaan’ onwaar.

De vergissingstheorie bestaat uit twee delen. Enerzijds is de vergissingstheorie een cognitivistische theorie want ze stelt dat morele oordelen opvattingen zijn die morele eigenschappen toekennen.

²⁵ Verbeek, “Non-cognitivisme”, 321-322.

²⁶ Kalf, *Meta-ethiek*, 159.

²⁷ Verbeek, “Non-cognitivisme”, 323-328.

²⁸ Kalf, *Meta-ethiek*, 153-154.

²⁹ Kalf, *Meta-ethiek*, 136-142.

³⁰ Bart Streumer, “De vergissingstheorie”, in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 283.

Anderzijds is de vergissingstheorie een antirealistische of irrealistische theorie omdat ze stelt dat de toegekende morele eigenschappen niet bestaan. De meeste cognitivisten zijn echter realisten die beargumenteren dat morele eigenschappen wel echt bestaan.³¹ De argumenten voor de vergissingstheorie zijn vanuit het hierboven gemaakte onderscheid de optelsom van de argumenten voor het cognitivisme met de argumenten voor het irrealisme.³²

3.1.4 Moreel relativisme in het cognitivisme

Moreel relativisme is een meta-ethische theorie die stelt dat de waarheid van een morele uitspraak afhangt van de normen en waarden van groepen of individuen omdat morele feiten hiervan afhangen. Het niet bestaan van objectieve morele feiten betekent dat er geen moraal is die voor iedereen altijd en overal geldig is. Ook in het non-cognitivisme en in de vergissingstheorie is er geen universeel geldige moraal, maar de redenen waarom verschillen. In het non-cognitivisme kunnen morele uitspraken niet objectief waar zijn omdat ze als uitdrukkingen van een gevoel überhaupt niet waar (of onwaar) kunnen zijn. En in de vergissingstheorie is het niet bestaan van de morele eigenschappen reden om te stellen dat een morele uitspraak niet waar kan zijn.³³

De twee belangrijkste vormen van moreel relativisme zijn het contextualisme en het waarheidsrelativisme. Ze onderscheiden zich van elkaar in hun opvatting over de manier waarop de waarheid van een morele uitspraak afhangt van de normen en waarden van groepen of individuen. In het contextualisme enerzijds stelt men dat de betekenis van een morele uitspraak kan verschillen afhankelijk van de waarden en normen van wie de uitspraak doet. In het waarheidsrelativisme anderzijds stelt men dat de betekenis van een morele uitspraak voor iedereen hetzelfde is, maar dat de waarheid ervan afhangt van de waarden en de normen van wie de uitspraak beoordeelt.³⁴

Moreel relativisme verschilt van het cultureel relativisme. Cultureel relativisme speelt vooral in de antropologie een rol, enerzijds vanuit de normatieve stelling dat we in het vergelijkend antropologisch onderzoek alle culturen als gelijkwaardig moeten beschouwen. Anderzijds functioneert het als methodologisch principe in het antropologisch veldonderzoek waarbij het negeren van je eigen cultuur als behulpzaam voor het beter begrijpen van de andere cultuur wordt beschouwd.³⁵

³¹ Dit realisme bespreken we later met het onderscheid non-naturalistisch versus naturalistisch realisme in het cognitivisme.

³² Streumer, "De vergissingstheorie", 284.

³³ Daan Evers, "Moreel relativisme", in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 297.

³⁴ Evers, "Moreel relativisme", 302.

³⁵ Evers, "Moreel relativisme", 298.

Het cultureel relativisme vooronderstelt een descriptief relativisme: de antropologische stelling dat er grote variatie is in de morele waarden en normen die verschillende groepen of individuen onderschrijven. Deze antropologische stelling is niet onomstreden want wordt in twijfel getrokken vanuit de vaststelling dat morele opvattingen vaak gebaseerd worden op niet-morele opvattingen of op omstandigheden die de verschillen in morele normen en waarden kunnen verklaren.³⁶

Ook het moreel relativisme aanvaardt dit descriptief relativisme, weliswaar vanuit de ontkenning van het bestaan van een uniek-correcte moraal waaruit dan logischerwijze volgt dat mensen ook andere normen en waarden zouden kunnen aanvaarden. Het cultureel relativisme koppelt veelal een normatieve consequentie aan dit descriptief relativisme: dat we andere morele praktijken en opvattingen moeten tolereren. Het moreel relativisme daarentegen is een meta-ethische opvatting over de aard van de moraal en de waarheidvoorwaarden van morele uitspraken en zegt dus niets over wat we moeten doen.³⁷

3.1.5 Non-naturalistisch versus naturalistisch realisme in het cognitivisme

Het realisme gaat ervan uit dat morele feiten of eigenschappen bestaan als deel van de objectieve werkelijkheid. Dat betekent dat deze eigenschappen niet afhankelijk zijn van onze mening of onze voorkeur. Volgens het naturalisme zijn deze eigenschappen natuurlijk en volgens het non-naturalisme zijn ze onnatuurlijk. Het onderscheid ‘natuurlijk – onnatuurlijk’ verwijst naar wat binnen de empirische wetenschappen wel of niet meetbaar is. Eigenschappen die door de empirische wetenschappen kunnen bestudeerd worden, zijn natuurlijke eigenschappen en eigenschappen die zo niet kunnen worden bestudeerd, zijn onnatuurlijke eigenschappen. Met andere woorden, het onderscheid wordt gemaakt vanuit de vraag of de morele eigenschappen ‘goed’, ‘verwerpelijk’, enz... op dezelfde manier bestaan als de empirische eigenschappen ‘vloeibaar’, ‘warm’, enz...³⁸

In het non-naturalisme is het intuïtionisme het meest uitgewerkt. Het intuïtionisme stelt dat morele kennis kan verworven worden via onze morele intuïties. Tegelijk is het intuïtionisme een vorm van non-reductionistisch realisme: morele eigenschappen kunnen niet gereduceerd worden tot empirische feiten of persoonlijke voorkeuren. Intuïtionisten leggen de nadruk op het normatieve karakter van de ethiek want ze willen een onderscheid kunnen maken tussen goede en slechte personen, handelingen en situaties.³⁹

³⁶ Evers, “Moreel relativisme”, 299-300.

³⁷ Evers, “Moreel relativisme”, 312.

³⁸ Katrien Schaubroeck, “Moreel naturalisme”, in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 348.

³⁹ Sabine Roeser, “Moreel non-naturalisme”, in *Basisboek ethiek*, red. Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns (Amsterdam: Boom, 2025), 332-334.

Belangrijk in de hele discussie over het non-reductionistische van morele eigenschappen is het beroemde ‘openvraagargument’ (Open Question Argument) van G.E. Moore aan het begin van de twintigste eeuw. Hij benadrukt dat ‘goed’ nooit verder kan worden gedefinieerd. Wie dit wel doet in termen van natuurlijke eigenschappen (bv. ‘goed’ = ‘geluk’), gebruikt volgens hem een ‘naturalistische drogreden’. Want of iets dat natuurlijk is goed is, is een open vraag. Morele eigenschappen kunnen niet gereduceerd worden tot natuurlijke eigenschappen. Als dit wel zou kunnen, zou ethiek niet meer kritisch kunnen oordelen over situaties of handelingen. Zo kan geluk gebaseerd zijn op een onrechtvaardige, dus onethische toestand. Dit verwijst tegelijk naar de eeuwenoude ‘is-ought’ discussie binnen de ethiek.⁴⁰

Naturalisten verzetten zich tegen het toekennen van een afzonderlijke metafysische status aan morele eigenschappen. Morele uitspraken zijn voor hen empirisch toetsbaar want ze verwijzen naar natuurlijke feiten. Dit toetsen gaat verder dan het empirisch onderzoeken van een morele overtuiging (bijvoorbeeld dat iets ‘goed’ is) maar omvat ook het onderzoeken en beschrijven van de morele eigenschap ‘goed’ als een natuurlijke eigenschap. Wat dan concreet onder ‘goed’ moet worden verstaan, kan het moreel naturalisme als meta-ethische positie, niet verder uitwerken.⁴¹

Binnen het naturalisme zijn er onderlinge verschillen tussen drie stromingen. Ze verschillen in het omgaan met het ‘openvraagargument’ van Moore. Zo reduceert het reductionistisch moreel naturalisme het morele begrip ‘goedheid’ tot een geheel van niet-morele natuurlijke eigenschappen die gekozen worden door een volledig instrumenteel-rationeel en geïnformeerd subject dat daarenboven rekening houdt met alle belangen van alle betrokken partijen. In het niet-reductionistisch moreel naturalisme daarentegen worden morele eigenschappen niet gereduceerd tot niet-morele natuurlijke eigenschappen maar wel gezien als eigensoortige niet-reduceerbare natuurlijke eigenschappen. Dit naturalisme beschouwt ethiek als een eigenstandige empirische discipline waarbinnen morele goedheid de natuurlijke eigenschappen ‘oorzakelijke verklaringswaarde’ en ‘waarneembaarheid’ bezit. Immers, mensen schrijven spontaan aan morele eigenschappen oorzakelijkheid (bvb. “Hij deed dit uit goedheid.”) en waarneembaarheid (bvb. “Dit is onrechtvaardig.”) toe. In het analytisch functionalisme wordt niet gekeken naar de morele eigenschappen maar wordt de functie van het begrip ‘morele goedheid’ in de praktijk beschreven. Zo worden morele termen gedefinieerd in natuurlijke termen door morele termen te laten verwijzen naar een functionele rol die vervolgens in natuurlijke termen wordt beschreven. Rechtvaardigheid bijvoorbeeld wordt niet op zichzelf verklaard maar wordt gedefinieerd in zijn functie om van een

⁴⁰ Roeser, “Moreel non-naturalisme”, 335-336.

⁴¹ Schaubroeck, “Moreel naturalisme”, 348-349.

handeling een rechtvaardige handeling te maken: ‘de belangen van iedereen verzekeren’ of ‘tegemoetkomen aan iemands persoonlijke keuze’.⁴²

3.1.6 Enkele meta-meta-ethische bedenkingen

De meta-ethiek stelt niet alleen filosofische vragen over de ethiek maar ook over de meta-ethiek zelf. Vragen over het belang of zelfs praktisch nut van de meta-ethiek of over wat een goede meta-ethiek zou moeten zijn, zouden we op deze manier meta-meta-ethiek kunnen noemen. Kalf gebruikt het begrip meta-meta-ethiek expliciet om de discussie over het nut van de meta-ethiek te benoemen.⁴³ Andere auteurs bespreken dergelijke meta-meta-ethische vragen zonder deze zo te benoemen. Schaubroeck stelt de vraag hoe we moeten kiezen tussen de verschillende meta-ethische theorieën⁴⁴ en Fisher stelt bijvoorbeeld de vraag waarom meta-ethiek zo een moeilijke discipline is.⁴⁵ Wij willen hier ingaan op de bedenkingen van De Mesel over de vooronderstelling in de meta-ethiek over de semantische uniformiteit van het morele.⁴⁶

De Mesel wijst op het valse dilemma tussen cognitivisme en non-cognitivisme. Als sommige morele oordelen overtuigingen uitdrukken maar andere morele oordelen doen dat niet, dan zijn morele oordelen semantisch niet uniform. De consequentie hiervan is dat sommige morele oordelen waarheidswaarde hebben, en andere niet.⁴⁷

Dat morele oordelen semantisch niet uniform zijn, illustreert De Mesel met een voorbeeld waarbij hetzelfde morele oordeel (‘deze vrouw moet geholpen worden’) vanuit drie verschillende contexten wordt geanalyseerd. De semantische functie van dit oordeel verschilt duidelijk: afhankelijk van de context is het een voorschrift, een emotie of een overtuiging.⁴⁸ Het in vraag stellen van de uniformiteit van het morele kan ook toegepast worden op de morele psychologie (sommige morele oordelen motiveren, andere motiveren niet), de morele ontologie (sommige morele feiten zijn natuurlijke feiten, andere zijn dat niet) en de morele epistemologie (sommige morele oordelen kunnen gerechtvaardigd worden, andere niet).⁴⁹

De semantische uniformiteit van het morele is gebaseerd op de door Wittgenstein bekritiseerde tendens van generalisatie in de filosofie in het algemeen en in de meta-ethiek in het bijzonder. Het

⁴² Schaubroeck, “Moreel naturalisme”, 350-360.

⁴³ Kalf, *Meta-ethiek*, 289.

⁴⁴ Schaubroeck, “Moreel naturalisme”, 348-349

⁴⁵ Fisher, *Metaethics*, 5.

⁴⁶ Benjamin De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele: Over een vooronderstelling in de hedendaagse meta-ethiek”, *Tijdschrift voor filosofie* 78, nr. 1 (2016): 121-153, doi: 10.2143/TVF.78.1.3157077.

⁴⁷ De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 122.

⁴⁸ De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 125-126.

⁴⁹ De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 123.

generaliserende leidt namelijk tot de vooronderstelling dat morele oordelen iets belangrijks gemeenschappelijk *moeten* hebben dat ze tot morele oordelen maakt.⁵⁰

De Mesel pleit ervoor om het wittgensteiniaans concept ‘familiegelijkenis’ te gebruiken om in de meta-ethiek over morele oordelen te denken. ‘Familiegelijkenissen’ helpt om het dogmatisme van het generaliserende te vermijden. De Mesel breidt hiermee de meta-ethische analyse van moreel taalgebruik die traditioneel vooral op zoek gaat naar gemeenschappelijkheden, uit met de zoektocht naar (familie)gelijkenissen.⁵¹ Daarenboven leidt zijn wittgensteiniaanse analyse van de meta-ethiek tot een tweede uitbreiding die hij formuleert in volgend concreet advies:

Wie moreel taalgebruik wil onderzoeken, doet er goed aan zich daarbij niet alleen te concentreren op de gelijkenissen tussen morele oordelen (of op wat ze gemeenschappelijk hebben), maar heeft daarnaast ook baat bij *onderzoek naar verschillen*, zowel tussen morele oordelen en andere dingen als tussen morele oordelen onderling.⁵²

In ons onderzoek naar de manier waarop ethiek behandeld wordt in Vlaamse filosofieschoolboeken, willen we op gelijkaardige wijze oog hebben voor de (familie)gelijkenissen tussen de verschillende benaderingen. Alleen focussen op de gemeenschappelijkheden in het structureren van de benaderingen, zou onze analyse beperken tot de grenzen van de semantische uniformiteit van het morele. En tegelijk blijven we met open blik zoeken naar mogelijke relevante verschillen omdat ons methodologisch kader geen dwingend frame mag worden waarin alles moet passen, maar een maatstaf of een vergelijkingsobject moet blijven waaraan concrete elementen afgemeten kunnen worden.⁵³

Het ontbreken van semantische en ontologische uniformiteit in morele oordelen geeft ons daarenboven de vrijheid de reeds besproken meta-ethische onderscheidingen te gebruiken als functionele onderscheidingen, ook al zijn deze oorspronkelijk niet als zodanig bedoeld. Hoe we dit concreet doen, bespreken we onder ‘methodologische krachtlijnen’.

3.2 Methodologische krachtlijnen

In het zoeken naar een antwoord op de vraag: “welke benadering van ethiek wordt in de minimumdoelen en de Vlaamse schoolboeken naar de leerlingen gepresenteerd?”, gebruiken we voor onze inhoudelijke analyse een analyseschema dat we voornamelijk afleiden uit ons overzicht van de verschillende meta-ethische theorieën. We analyseren hiermee de manier waarop expliciet en

⁵⁰ De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 130-143.

⁵¹ De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 148.

⁵² De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 150, onze cursivering.

⁵³ De Mesel, “De semantische uniformiteit van het morele”, 151.

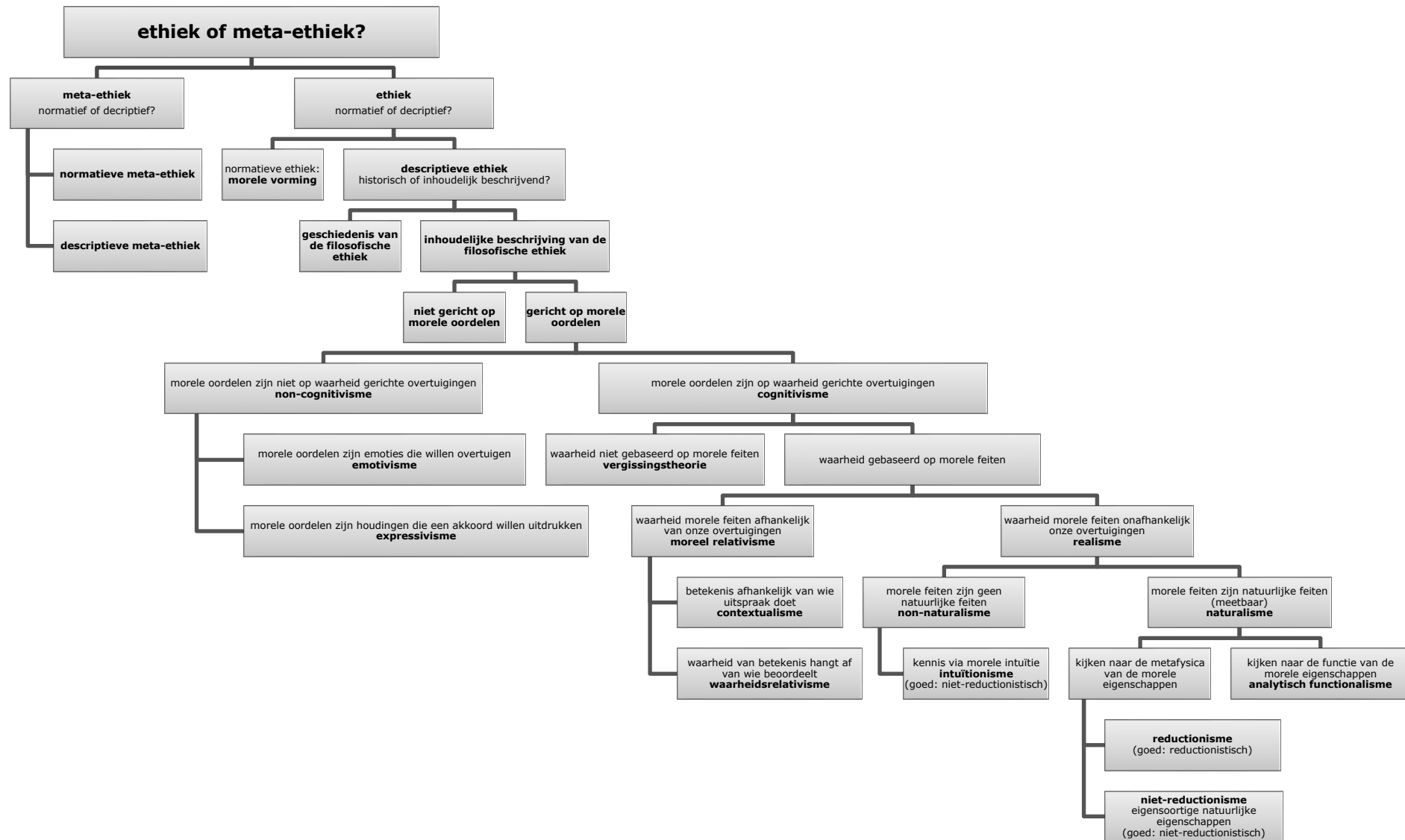
impliciet over het statuut van morele oordelen wordt geschreven in de opdrachten voor de leerlingen, de bijhorende voorbeeldantwoorden en de handleidingen bij de schoolboeken. Voor de leesbaarheid van onze analyse laten we wat we beschouwen als niet verwijzend naar morele oordelen buiten beschouwing zonder dat we steeds expliciteren waarom we dit doen. Immers, zonder deze selectie zouden we alle inhoud, alle opdrachten, alle voorbeeldantwoorden en alle uitleg voor de leerkracht zeer nauwgezet moeten beschrijven en analyseren en dat zou het opzet van deze masterproef ver overschrijden. Aanvankelijk was dit onze aanpak maar dit resulteerde in een te uitgebreide focus. De inhoudelijke fouten en onnauwkeurigheden die we op deze manier hebben gevonden, bespreken we in de voetnoten.

Zoals gesteld in de inleiding van dit hoofdstuk, is het onderscheid tussen ethiek en meta-ethiek ons eerste methodologische onderscheid. Over de meta-ethische benadering kunnen we daarbij nog de vraag stellen of deze benadering normatief is of descriptief. Ook over de ethische benadering stellen we ons de vraag of deze normatief of descriptief is. Een normatieve benadering sluit aan bij morele vorming, want ze wil karaktervormend werken aan “een goed mens worden”. Deze morele vorming en hoe deze verder onder te verdelen, bespreken we in het volgende hoofdstuk. Een descriptieve benadering kan zowel inhoudelijk als historisch (vanuit de geschiedenis van de filosofische ethiek) beschrijvend zijn. Om het inhoudelijk beschrijvende verder te categoriseren, gebruiken we ons meta-ethisch kader dat zich beperkt tot de vraag wat het statuut is van morele uitspraken. Daarom maken we in het inhoudelijk beschrijvende eerst het onderscheid tussen wat wel en wat niet gericht is op morele oordelen.

Voor de opmaak en de vormgeving van dit analyseschema laten we ons opnieuw inspireren door de *flow chart* van de meta-ethische theorieën in het basishandboek ethiek van Van Hees, Nys en Robeyns. Niet alleen is hun ordening heel overzichtelijk, ook de vragen die ze gebruiken om het onderscheid te maken tussen de verschillende meta-ethische theorieën zijn helder en bruikbaar.⁵⁴

⁵⁴ Van Hees, “Flow chart”, 282.

3.3 Analyseschema filosofisch-ethische inhoud



4 Analyseschema voor de vaardighedenanalyse: filosofisch-ethische of morele vorming

4.1 Welk ethiekonderwijs?

Net zoals filosofie zich telkens opnieuw de vraag stelt wat filosofie is, zo stelt filosofieonderwijs zich steeds de vraag wat zijn doelstelling is en hoe het deze het best kan realiseren. Dit zoekende spreken hanteert veelal het intussen ingeburgerde onderscheid tussen leren over filosofie (focus op theoretische inhoud) en leren filosoferen (focus op de praktijk, de vaardigheden).⁵⁵ De manier waarop deze twee zich tot elkaar verhouden, bepaalt de insteek, de aanpak en het opzet van het concrete filosofieonderwijs. Uit dit spanningsveld tussen filosofie en filosoferen distilleerde Griet Galle een didactisch model dat kan samengevat worden als een cyclus van ‘filosoferen, filosofie, filosoferen’. Hierbij vertrekt de aanpak in het filosofieonderwijs steeds vanuit het denken over een filosofisch thema, maakt een verband met de filosofische traditie en keert tot slot terug naar een met de traditie verrijkt filosofisch denken.⁵⁶ Dit model toont aan dat leren over filosofie en leren filosoferen wel kunnen worden onderscheiden maar elkaar ook nodig hebben. Filosofieonderwijs beweegt zich in het continuüm tussen focussen op de theoretische inhoud en focussen op de vaardigheden.

Ook in het nadenken over het filosofisch ethiekonderwijs komt een gelijkaardig spanningsveld naar boven. Dit spanningsveld willen we methodologisch in kaart brengen met een analyseschema om zowel de minimumdoelen als de schoolboeken filosofie te analyseren wat betreft hun aanpak van de vaardigheden in het ethiekonderwijs. Is ethiekonderwijs vooral leren en nadenken over ethiek of is het vooral ethiek leren toepassen om te leren een goed mens te worden? Of zijn deze onderscheidingen eerder functioneel en schrijven de minimumdoelen voor dat we ze moeten combineren? En op welke manier zouden we deze dan kunnen combineren? We bespreken dit als het onderscheid en tegelijk het spanningsveld tussen filosofisch-ethische vorming en morele vorming. We onderzoeken vooreerst of dit spanningsveld overeenkomt met het onderscheid tussen een focus op theoretische inhoud en een focus op vaardigheden.

⁵⁵ Koenraad Roelands, *Filowijzer: Inspiratiegids filosoferen in de klas*, Kalmthout: Pelckmans (2022), 12-17. De vraag naar de visie op filosofieonderwijs wordt in de inleiding niet alleen gesteld ter beschrijving van de bestaande discussie. De auteur zet de lezer zelf ook concreet aan het denken met een reflectie-oefening van zeven dilemma-uitspraken over visies op filosofieonderwijs. Deze dilemma's situeren zich steeds op het spanningsveld tussen een meer theoretische benadering (filosofie) en een meer toegepaste benadering (filosoferen).

⁵⁶ Griet Galle, “Sporen van en naar filosofie en filosoferen in het Vlaamse secundair onderwijs”, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 110 (2018), 116.

Natascha Kienstra onderscheidt in dit spanningsveld vier benaderingswijzen die ze ordent van theorie naar praktijk. “Ethiek leren reikt van cognitief leren, via reflecteren en via oordelen, naar moreel handelen en morele vorming: learning ethics as knowledge-oriented; learning ethics as reflection-oriented; learning ethics as moral judgement-oriented; learning ethics as competence/action-oriented.”⁵⁷ De eerste twee noemt Kienstra ‘louter cognitief’ en interpreteren wij als filosofisch-ethische vorming. De laatste twee categoriseert Kienstra zelf onder ‘morele vorming’ en verdeelt ze onder in “een cognitieve en vaardigheidscomponent en een attitudecomponent”.⁵⁸

We vertalen haar ordening als volgt: ethiekonderwijs met focus op kennis, ethiekonderwijs met focus op reflecterend denken, ethiekonderwijs met focus op moreel oordelen en ethiekonderwijs met focus op moreel handelen met behulp van morele competenties. Onze vertaling is tegelijk een interpretatie die we onderbouwen doorheen ons dieper ingaan op de benadering van Kienstra.

De ordening van Kienstra is normatief. Ze stelt dat het louter cognitieve minder effectief is en het morele oordelen en handelingsgerichte meer effectief zijn om ethiek te leren. Ze baseert zich hiervoor op het denken van Martha Nussbaum en haar pleidooi om onderwijs in te zetten om studenten te vormen tot democratische burgers. Ze pleit op deze manier voor ethiekonderwijs als morele vorming die meer praktijkgericht is. Kienstra past deze normatieve ordening toe in het COMET-onderzoek (Community of Ethics Teachers in Europe, 2021) waarin ze het ethiekonderwijs in Nederland vergelijkt met het ethiekonderwijs in andere Europese landen. Op basis van dit onderzoek komt ze tot de conclusie dat ethiekonderwijs in Nederland de minste aandacht krijgt, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Duitsland en Spanje waar ethiek wordt geleerd als een samengaan van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Hiermee geeft ze aan dat het ethiekonderwijs in Duitsland en Spanje meer effectief is dan in Nederland.⁵⁹

Wat bedoelt Kienstra met ‘meer effectief’? Ze ontwierp een eigen didactisch model van ‘effectief filosoferen’. Hierbij liet ze zich inspireren door de taxonomie van denkvaardigheden van Bloom om leerlingen zo effectief mogelijk te leren filosoferen. Haar didactisch model, het parelmodel, onderscheidt vijf filosofische activiteiten die ze ordent van lagere naar hogere denkvaardigheden zoals de lagen van een parel: redeneren, analyseren, toetsen, kritiek maken en reflecteren. De lagen

⁵⁷ Natascha Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, Rede uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Ethische vorming, vanwege het Vrouwen van Bethanië Fonds, aan Tilburg University op 2 juni 2023, 5, gedownload op 17 februari 20216, <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/1ad2267e-5959-4d48-ab24-418c8aef76fc>.

⁵⁸ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 17.

⁵⁹ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 15. De resultaten van dit onderzoek, evenals de betrokken landen kunnen geraadpleegd worden via het online platform *Ethics Community*, geraadpleegd op 17 februari 2026, <https://ethics.community/about/>.

bouwen op elkaar voort en hoe meer lagen voorkomen, hoe effectiever het filosoferen wordt.⁶⁰ Het reflecteren wordt enerzijds het hoogst gewaardeerd en heeft anderzijds de andere denkvaardigheden nodig. Effectieve filosofielessen zijn filosofielessen waarin het reflecterend denken centraal staat.⁶¹ In de lijn van haar parelmodel vertalen we ‘reflection-oriented’ als ‘focus op reflecterend denken’.

Het parelmodel benoemt expliciet vijf (denk)vaardigheden en legt hiermee de nadruk op het leren filosoferen. Het onderscheid tussen ethiekonderwijs met focus op kennis en ethiekonderwijs met focus op reflecterend denken interpreteren we daarom als gelijkaardig aan het onderscheid tussen leren over filosofie en leren filosoferen. Hierbij interpreteren we redeneren, analyseren en toetsen als vaardigheden die voornamelijk helpen focussen op kennis (waarbij we inzicht ook bij kennis rekenen omdat in filosofie kennis van een filosofisch idee en inzicht in een filosofisch idee onlosmakelijk samengaan) en interpreteren we kritiek maken en reflecteren als vaardigheden die we nodig hebben om daarenboven te kunnen focussen op reflecteren. In het parelmodel van Kienstra is het ‘redeneren’ analoog aan het ‘begrijpen’ van Bloom, waarbij ze nadruk legt op een beginnend begrijpen van de begrippen om ze aan de hand van een redenering te verbinden met elkaar. Er wordt een ‘reden’ of een ‘waarom’ gegeven als begin van een redenering. ‘Analyseren’ betekent dat het inzicht in de begrippen dieper gaat zodat ook de onderlinge samenhang duidelijk wordt. Hierbij wordt het inhoudelijk materiaal verder in stukjes verdeeld en onderscheiden om de onderlinge samenhang te begrijpen en wordt ook de samenhang met het overkoepelende meer doorgrond. Met ‘toetsen’ verwijst Kienstra naar het kunnen meedenken met ideeën en deze vanuit hun eigen logica verdedigen. Aan de hand van definiëringen, voorbeelden, onderscheidingen en synthese wordt de waarde van een filosofische theorie bepaald. De voor-argumenten van de theorie staan centraal. Pas bij het ‘kritiek maken’ wordt een begin gemaakt van het ‘in vraag stellen’ waarbij leerlingen leren de ideeën van anderen tegen te spreken. De tegen-argumenten staan centraal. Bij ‘reflecteren’ komt alles samen en wordt vanuit een soort ‘onafhankelijk’ standpunt alles tegenover elkaar afgewogen en geproblematiseerd: begrippen, redeneringen, vooronderstellingen, vooroordelen, eigen ideeën en toepassingen. Want ook de eigen ideeën worden hier ten volle in vraag gesteld.⁶² Dat we ‘toetsen’ nog rekenen onder ‘focus op kennis’ en niet onder ‘reflecterend denken’ is voor ons gelinkt aan het ‘meedenken met een theorie’ dat essentieel is in het ‘toetsen’. Daarenboven interpreteren we ‘afstand nemen van’ als een essentieel onderdeel van ‘reflecterend denken’ en dat kent pas in het ‘kritiek maken’ een echte aanvang. Een belangrijk onderscheid tussen ‘kritiek maken’ en ‘reflecteren’ is het

⁶⁰ Natascha Kienstra, “Effectief filosoferen in de klas”, in *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, red. Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout (Amsterdam: Boom, 2021), 135–141.

⁶¹ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 26.

⁶² Kienstra, “Effectief filosoferen in de klas”, 142–147.

afstand nemen van het eigen denken. In het ‘kritiek maken’ wordt in vraag gesteld vanuit het eigen denken, of vanuit een ander denken. In het ‘reflecteren’ wordt alles in vraag gesteld, ook het eigen denken.

‘Learning ethics as knowledge-oriented’ vertalen we als ‘ethiekonderwijs met focus op kennis’ maar dat betekent niet dat de kennis louter moet gereproduceerd worden. In het parelmodel betekent effectief filosofieonderwijs dat er van bij aanvang aandacht is voor het werken aan vaardigheden om niet alleen tot kennis maar ook tot inzicht te komen. Filosofisch-ethische vorming bevat dus reeds vijf vaardigheden die we opnemen in ons analyseschema.

Zoals we reeds opmerkten, kwalificeert Kienstra deze vijf vaardigheden binnen het ethiekonderwijs als louter cognitieve vaardigheden en daarom als minder effectief dan morele oordelen en handelingsgerichte vaardigheden. Om de noodzaak van het leren moreel oordelen uit te leggen, verwijst Kienstra naar Hannah Arendt en haar ‘denken als dialogeren’ waarmee ze wil aansluiten bij het inzicht dat je filosofie leert door zelf te leren filosoferen. Analooeg waardeert ze in het ethiekonderwijs het leren moreel oordelen hoger dan het op kennis gefocust leren en het reflecterend leren denken. Ze stelt daarbij dat het moreel leren oordelen nood heeft aan herhaalde dialoog oefeningen omdat uit het dialogeren het geweten en het vermogen tot oordelen voortkomt.⁶³ In de lijn van deze achtergrond vertalen we ‘learning ethics as moral judgement-oriented’ als ‘ethiekonderwijs met focus op moreel oordelen’. In dit proces van leren moreel oordelen verwijst Kienstra naar de noodzaak van de vaardigheid ‘dialogeren’. Deze vaardigheid nemen we op in ons analyseschema.

De hoogste waardering van Kienstra voor ‘learning ethics as competence/action-oriented’ baseert ze op het idee dat deugden moeten inge oefend worden om het goede te leren doen. Hiermee stelt ze karaktervorming als expliciete doelstelling van het ethiekonderwijs en waardeert ze expliciet de praktijk boven de theorie.⁶⁴ Daarom vertalen we ‘learning ethics as competence/action-oriented’ als ‘ethiekonderwijs met focus op moreel handelen met behulp van morele competenties’. Met competenties bedoelen we het geïntegreerd gebruiken van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. We noemen het *morele* competenties omdat ze expliciet handvatten aanreiken om tot moreel handelen te komen. Op deze manier interpreteren we de ‘focus op moreel handelen met behulp van competenties’ als het geïntegreerd willen inzetten van kennis, reflecterend denken en moreel oordelen om tot moreel handelen te komen. We gebruiken hierbij het werkwoord ‘willen’ omdat Kienstra deze

⁶³ Natascha Kienstra, “Morele vorming en filosofie opnieuw met elkaar verbinden”, in *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 61, nr. 2 (2021): 1322, doi: 10.17159/2224-7912/2021/v61n4-2a5.

⁶⁴ Kienstra, “Morele vorming en filosofie opnieuw met elkaar verbinden”, 1322.

laatste focus aanvult met de ‘attitude’-component om te benadrukken dat er ontvankelijkheid moet zijn om tot het inoefenen van deugden te komen.⁶⁵

De nadruk op een praktijkgerichte morele vorming die karaktervormend en gewetensvormend werkt, kan vreemd aanvoelen vanuit onze Vlaamse context. Het voorbeeld dat Kienstra hierbij uitwerkt is een persoonlijke reflectieopdracht over een zelfgekozen goede daad om hiermee een deugd in te oefenen.⁶⁶ Deze opdracht doet onwillekeurig denken aan het levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen, ten minste zoals het vandaag vormgegeven wordt binnen het vak ‘rooms-katholieke godsdienst’. Hierbij staan dialoog met traditie en met elkaar, persoonlijke reflectie en levensbeschouwelijke (dus ook ethische) groei centraal om tot een humanere samenleving te komen.⁶⁷

Kienstra benadrukt zelf dit verschil in context door te wijzen op de ‘karaktervormingsleerlijn’ aan de Tilburg School of Catholic Theology en hoe morele vorming gegeven door filosofiedocenten hierin een belangrijke rol speelt. Ook in andere door Kienstra onderzochte Europese landen vormt morele vorming de kern van het ethiekcurriculum. Hierbij definieert ze morele vorming als “de operationalisering van karaktervorming. Karaktervorming is een verzamelbegrip waarbij het accent bijvoorbeeld kan liggen op persoonsvorming, identiteitsvorming of burgerschapsvorming.”⁶⁸ Morele vorming betekent met andere woorden op een of andere manier het geweten vormen en een goed mens worden. Vaardigheden die volgens Kienstra deel zijn van deze vorming zijn kritisch denken, empathie en respect voor verschillende standpunten.⁶⁹ De vaardigheid ‘kritisch denken’ plaatsten we eerder als ‘kritiek maken’ onder ‘reflecterend denken’ en de vaardigheid ‘verschillende standpunten respecteren’ plaatsen we naast ‘dialogeren’ onder ‘moreel oordelen’. ‘Empathie’ nemen we op als bijkomende vaardigheid bij moreel handelen en herformuleren we als ‘empathisch denken’ zodat dit ondubbelzinnig als een vaardigheid geïnterpreteerd wordt.

Dat Kienstra voor het ethiekonderwijs haar parelmodel voor effectief filosofieonderwijs uitbreidt met een focus op morele vorming kunnen we ook met een meta-ethische bril analyseren. Ze argumenteert dat het moreel leren oordelen en handelen een bijkomende én andersoortige aanpak vereist dan het niet-ethisch filosofie-onderwijs. Impliciet stelt Kienstra zich hiermee non-cognitivistisch op omdat ze morele oordelen anders benadert dan andere filosofische ideeën: ze beschouwt ze niet meer als op waarheid gerichte overtuigingen. Morele vorming vraagt naast vorming van kennis en inzicht ook

⁶⁵ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 25-26.

⁶⁶ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 28.

⁶⁷ De Vlaamse bisschoppen en De Erkende Instantie r.-k. godsdienst, “Het vak r.-k. godsdienst op het kruispunt van samenleving, onderwijs en kerkgemeenschap”, *thomas – godsdienstonderwijs.be*, geraadpleegd op 18 februari 2026, <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vak-godsdienst-kruispunt-samenleving-onderwijs-kerkgemeenschap/>.

⁶⁸ Kienstra, “Morele vorming en filosofie opnieuw met elkaar verbinden”, 1314-1315.

⁶⁹ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 27.

attitude- en karaktervorming. Die persoonlijke betrokkenheid vinden we binnen het non-cognitivisme terug bij het expressivisme waar morele oordelen een houding van akkoord willen uitdrukken. En juist die attitude van overtuiging is voor Kienstra wat morele vorming moet proberen te bereiken.

Daarenboven raakt morele vorming aan de pedagogische taak van de leraar filosofie omdat in de morele vorming voortdurend de vraag wordt gesteld waartoe we leerlingen vormen. Hoe kan dit zonder te verworden tot een soort slaafse waardenoverdracht? We verwezen in de eerste twee hoofdstukken naar deze discussie en benadrukten het belang van het scheppen van ruimte om leerlingen zelf te laten nadenken. Juist daarom wordt in het filosofieonderwijs de nadruk gelegd op de noodzaak van het in vraag stellen en de dialoog.⁷⁰ Kienstra wijst hier zelf op door de nadruk te leggen op de dialoog en de open rol van de docent om leerlingen zelf aan het denken te brengen: tonen van begrip, geven van ruimte en het luisteren.⁷¹

Vanuit deze opmerking willen we de inhoud en werkvormen die we kwalificeren als filosofisch-ethische of morele vorming bijkomend bevragen op openheid en tegensprekbaarheid. We gebruiken hiervoor het beproefde onderscheid tussen ‘authoritative discourse’ en ‘dialogic discourse’ en vertalen dit als ‘sturend spreken’ versus ‘dialogisch spreken’ op basis van het gebruik van dit begrippenpaar door Eva-Anne Le Coultre in haar doctoraat *Ruimte om denken: Wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten*. Ze brengt empirisch in kaart op welke manier het klassikale gesprek in de filosofieles ruimte schept om te denken.⁷²

Het ‘sturend spreken’ is een door de leerkracht gestuurde uitleg of een onderwijsleergesprek dat het beste past bij het over filosofie leren. Het ‘dialogisch spreken’ verwijst naar het open filosofisch gesprek waarbij leerkracht en leerlingen samen onderzoeken. Dit past bij leren filosoferen. Afhankelijk van de doelstelling van de lesinhoud en de werkvorm zal het ene soms meer aangewezen zijn dan het andere. Kennis en inzicht in filosofische denkstromingen overbrengen zal veelal ‘sturend spreken’ vereisen. Voor het stilstaan bij de eigen ervaringen en eigen gedachten zal vooral ‘dialogaal spreken’ nodig zijn. Tegelijk is het onderscheid niet altijd zo scherp omdat leerlingen soms tegelijk houvast en ruimte om zelf te denken nodig hebben.⁷³

Hiermee willen we zeker niet stellen dat alleen dialogaal spreken ruimte schept om zelf te denken. Le Coultre stelt in haar empirisch onderzoek vast dat beide vormen leerlingen aan het denken kunnen

⁷⁰ Le Coultre, “De pedagogische taak van de filosofiedocent”, 125.

⁷¹ Kienstra, *Zorg dragen voor ethische vorming*, 17-18.

⁷² Eva-Anne le Coultre, *Ruimte om te denken: Wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten* (Groningen: University of Groningen, 2023), 176-182. doi: 10.33612/diss.689959497.

⁷³ Le Coultre, *Ruimte om te denken*, 179.

zetten, zij het op een andere manier. Doordenken wat een bepaalde filosoof over een idee zou denken, heeft vooral nood aan een 'sturend spreken'. Daarnaast stelt ze vast dat in de praktijk vaak geschakeld wordt tussen de twee vormen. Dit komt sterk overeen met het schema van Galle dat aangeeft om eerst te filosoferen, dan te leren over filosofie en tot slot terug te keren naar het filosoferen. Bovendien stelt Le Coultre ook vast dat het voor leerlingen niet altijd duidelijk is of het spreken 'sturend' of 'dialogaal' is terwijl leerlingen tegelijk wel nood hebben aan duidelijkheid hierover. Ze moeten op elk moment kunnen weten wat het statuut is van de uitspraken die in de klas gebeuren.⁷⁴ Vanuit onze focus op het expliciteren willen we vooral deze laatste bevinding meenemen in onze analyse.

4.2 Methodologische krachtlijnen

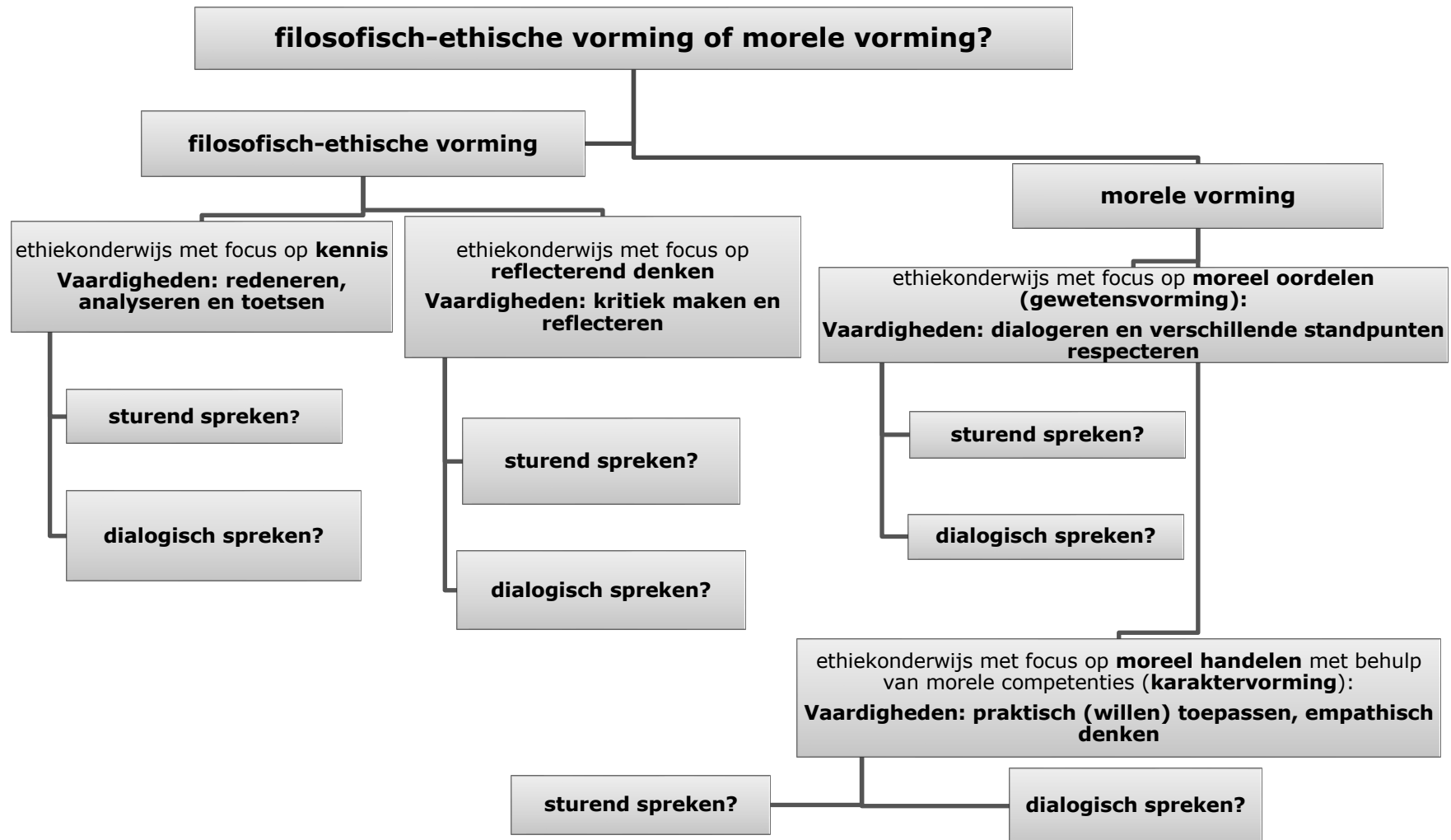
Filosofieonderwijs beweegt zich op het spanningsveld tussen filosofie leren en leren filosoferen. Om dit spanningsveld in zowel de minimumdoelen als de schoolboeken filosofie te analyseren wat betreft hun aanpak van de vaardigheden in het ethiekonderwijs, stellen we ons de vraag in welke mate de werkvormen expliciet of impliciet gericht zijn op filosofisch-ethische vorming of op morele vorming.

Los van de vraag of morele vorming thuishoort in het Vlaamse filosofieonderwijs, blijft dit door Kienstra gemaakte onderscheid tussen morele vorming en filosofisch-ethische vorming een interessant onderscheid, vooral omdat ze dit tweeledige onderscheid verfijnt met een vierledige categorisering die we vertaald hebben als 'ethiekonderwijs met focus op kennis, focus op reflecterend denken, focus op moreel oordelen en focus op moreel handelen met behulp van morele competenties'.

We vullen deze tweeledige en vierledige categorisering aan met de verschillende vaardigheden die eraan gekoppeld kunnen worden. We kwalificeren daarenboven binnen elk van de vier onderscheidingen of er volgens de instructies van de schoolboekmakers 'sturend' of 'dialogisch' moet worden gesproken en vragen ons daarbij af of dit duidelijk is en of dit aansluit bij de doelstellingen van de werkvorm. Zo komen we uit bij het analyseschema op de volgende pagina. Deze gebruiken we in hoofdstuk zes, zeven en acht voor het analyseren van de filosofische vaardigheden en de werkvormen van de minimumdoelen en de schoolboeken filosofie wat betreft ethiek.

⁷⁴ Le Coultre, *Ruimte om te denken*, 181.

4.3 Analyseschema filosofische vaardigheden en werkvormen



5 Analyse van de minimumdoelen

5.1 De minimumdoelen filosofie over ethiek

Sinds de modernisering van het secundair onderwijs, trapsgewijs ingevoerd vanaf 1 september 2019, heeft het Vlaams Parlement voor het onderwijs in Vlaanderen minimumdoelen vastgelegd. De term ‘minimumdoelen’ is gekozen om te benadrukken dat het gaat om een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes.⁷⁵ Wij gebruiken vanaf nu de begrippen ‘minimumdoelen’, ‘onderwijsdoelen’ of het algemeen beschrijvende ‘doelen’. Deze modernisering betekende in Vlaanderen ook het startschot van filosofie als plichtvak voor de tweede en derde graad Humane wetenschappen (domeinoverschrijdende doorstroom) enerzijds en Welzijnswetenschappen en Rudolf Steinerpedagogie (domeingebonden doorstroom) anderzijds.

We selecteren uit de huidige minimumdoelen filosofie voor de 3^{de} graad domeinoverschrijdende en domeingebonden doorstroom het onderwijsdoel dat expliciet over ethiek gaat. We selecteren ook in beide finaliteiten het doel dat verwijst naar de filosofische vaardigheden omdat onze analyse zich ook richt op deze vaardigheden.

⁷⁵ “Eindtermen zijn doelen die het Vlaams Parlement noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Het gaat om een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, bestemd voor die leerlingenpopulatie. Sommige eindtermen zijn attitudes. Die zijn enkel na te streven.” “Onderwijs Vlaanderen voor onderwijsprofessionals: Verklarende woordenlijst opleidingsinhouden”, Vlaamse overheid (website), geraadpleegd op 20 februari 2026, <https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/opleidingsinhouden/verklarende-woordenlijst-opleidingsinhouden>.

5.2 Analyse van de filosofisch-ethische inhoud

Tabel 1: overzicht minimumdoelen over ethische inhouden⁷⁶

Nr./Code	Studierichtingen	Onderwijsdoel	Memorie
05.01.02	HW	De leerlingen reflecteren over goed leven en goed handelen vanuit visies en met concepten uit de ethiek. Onderliggende (kennis)elementen: • Plicht-, gevolgen-, deugd- en zorgethiek • Universalisme en relativisme • Is-ought	‘Goed handelen’ verwijst naar ethiek in de enge zin: hoe moet ik handelen om goed te handelen? ‘Goed leven’ verwijst naar ethiek in de brede zin: wat is goed/geslaagd/deugdzaam/gelukkig leven? Bij ‘goed leven’ kan met de leerlingen worden nagedacht over wat een leven goed maakt: is goed leven, een deugdzaam leven of een genotvol leven? Is goed leven ook een geslaagd of gelukkig leven?
05.02.02	Rudolf Steiner-pedagogie, WW	De leerlingen reflecteren over rechtvaardig samenleven en goed handelen vanuit visies en met concepten uit de ethiek. Onderliggende (kennis)elementen: • Plicht-, gevolgen-, deugd- en zorgethiek • Is-ought	‘Goed handelen’ verwijst naar ethiek in de enge zin: hoe moet ik handelen om goed te handelen? ‘Rechtvaardig samenleven’ betreft een thema uit de politieke filosofie dat op zich kan worden beschouwd als ethiek toegepast op de samenleving.

We stellen vast dat de minimumdoelen zeer beknopt geformuleerd zijn. Vanuit deze vaststelling gaan we uitgebreid in op elk element.

Het onderscheid tussen ethiek in enge zin (goed handelen) en ethiek in brede zin (goed leven) analyseren we als een meta-ethisch onderscheid. In de ‘memorie’ wordt dit onderscheid uitgelegd als een uitleg over hoe ethiek te begrijpen. Omdat deze meta-ethische uitleg zich situeert binnen het normatief kader van de minimumdoelen, kwalificeren we deze meta-ethische uitleg als normatief. Het filosofieonderwijs in Vlaanderen moet dit meta-ethische onderscheid maken.

Binnen ons analyseschema filosofisch-ethische inhoud herkennen we het onderscheid tussen ‘ethiek in enge zin’ en ‘ethiek in brede zin’ in het onderscheid tussen ‘filosofische ethiek gericht

⁷⁶ “Onderwijsdoelen: secundair onderwijs - 3^{de} graad - na modernisering - filosofie”, Vlaamse overheid (website), geraadpleegd op 18 februari 2026, <https://onderwijsdoelen.be/>.

op morele oordelen' en 'filosofische ethiek niet gericht op morele oordelen'. Dit betekent dat we inhoudelijke verwijzingen naar ethiek in brede zin niet verder analyseren volgens ons analyseschema filosofisch-ethische inhoud.

Ook het expliciteren van de kenniselementen 'universalisme en relativisme' analyseren we vanuit ons meta-ethisch kader. We vermoeden dat het expliciteren van dit onderscheid de leerkracht moet aanzetten om het wijdverspreide relativisme in het maatschappelijk spreken over ethiek in vraag te stellen. De twee tegengestelde posities leren begrijpen betekent dat een moreel oordeel in de les filosofie niet mag herleid worden tot een persoonlijk gevoel zoals in het emotivisme, of tot een uitdrukking van een persoonlijk akkoord zoals in het expressivisme. Leerlingen moeten ertoe gebracht worden te begrijpen dat een moreel oordeel ook op een universele waarheid kan gebaseerd worden zoals volgens het realisme mogelijk is.

Het expliciteren van het kenniselement 'is-ought' kunnen we op gelijkaardige wijze analyseren. Het moeten leren maken van dit onderscheid benadrukt het belang van dit onderscheid. Dit onderscheid maximalistisch interpreteren wil zeggen dat leerlingen ethiek niet mogen herleiden tot één van de reductionistische benaderingen van de ethiek, zoals bijvoorbeeld in het reductionistisch naturalisme waarin het onderscheid 'is-ought' volgens de kritieken erop onvoldoende gemaakt wordt. Dit onderscheid minimalistisch interpreteren wil zeggen dat leerlingen zich ten minste moeten bewust zijn van de kritiek op de reductionistische benaderingen van ethiek.

Het expliciteren van vier verschillende ethische stromingen (plicht-, gevolgen-, deugd- en zorgethiek) interpreteren we als een keuze voor de descriptieve ethiek waarbij verschillende stromingen naast elkaar moeten beschreven worden.

5.3 Analyse van de vaardigheden

De belangrijkste filosofische vaardigheid in de minimumdoelen over ethiek is ongetwijfeld het 'reflecteren', aangezien dit het enige werkwoord is dat we in de onderwijsdoelen over ethiek aantreffen. In de verklarende woordenlijst bij de onderwijsdoelen wordt dit reflecteren nader gedefinieerd:

In filosofieonderwijs houdt reflecteren in dat leerlingen redeneren vanuit filosofische visies, dat ze die visies kritisch evalueren en dat ze een beargumenteerd standpunt ontwikkelen. Die kritische reflectie veronderstelt

dat leerlingen niet alleen filosofische concepten en visies uitleggen, analyseren en toepassen en filosofische teksten interpreteren, maar ook dat ze filosofische vaardigheden inzetten zoals filosofische vragen stellen, een filosofisch gesprek voeren en argumenteren voor of tegen een bepaalde visie.⁷⁷

Dit sluit aan bij ethiekonderwijs met focus op reflecterend denken waarbij de vaardigheid ‘reflecteren’ wordt nagestreefd. We merken op dat de minimumdoelen wel expliciet verwijzen naar de vaardigheid ‘kritiek maken’ in het ‘argumenteren voor of tegen’ maar geen verwijzing maken naar het ‘zichzelf in vraag stellen’ zoals Kienstra vooropstelt in de vaardigheid ‘reflecteren’. Dat wil niet zeggen dat de minimumdoelen dit uitsluiten, aangezien de vaardigheden die horen bij het ‘reflecteren’ met het woord ‘zoals’ niet limitatief worden opgesomd. Maar aangezien het zichzelf in vraag stellen niet expliciet wordt genoemd, moeten we concluderen dat volgens de visie van Kienstra op effectief filosoferen onze minimumdoelen filosofie onvolledig zijn.

⁷⁷ “Uitgangspunten [filosofie]”, Vlaamse overheid (website), geraadpleegd op 17 mei 2026, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/6249>.

Tabel 2: overzicht minimumdoelen over vaardigheden⁷⁸

Nr./Code	Studierichtingen	Onderwijsdoel	Memorie
05.01.06	HW	De leerlingen ontwikkelen een schriftelijke en mondelinge argumentatie over filosofische thema's en teksten met behulp van inzichten uit de argumentatieleer. Onderliggende (kennis)elementen: • Geldigheid van een redenering • Drogredenen en valkuilen van het denken	Een schriftelijke en mondelinge argumentatie ontwikkelen door toepassing van filosofische strategieën zoals vragen stellen, een filosofisch gesprek voeren, argumenten voor en tegen een visie formuleren, visies interpreteren en vergelijken, gedachte-experimenten uitvoeren, de eigen visie in vraag stellen, filosofische teksten analyseren en interpreteren.
05.02.04	Rudolf Steinerpedagogie WW	De leerlingen ontwikkelen een argumentatie over filosofische thema's en teksten met behulp van inzichten uit de argumentatieleer. Onderliggende (kennis)elementen: • Geldigheid van een redenering • Drogredenen en valkuilen van het denken	Leerlingen kunnen een schriftelijke of mondelinge argumentatie ontwikkelen of beide door toepassing van filosofische strategieën zoals vragen stellen, een filosofisch gesprek voeren, argumenten voor en tegen een visie formuleren, visies interpreteren en vergelijken, gedachte-experimenten uitvoeren, de eigen visie in vraag stellen, filosofische teksten analyseren en interpreteren.

De minimumdoelen uit tabel 2 interpreteren we als doelen die niet alleen inhoudelijk verwijzen naar de argumentatieleer maar ook verwijzen naar de filosofische vaardigheden die doorheen alle thema's moeten worden nagestreefd. Deze interpretatie leiden we af uit de 'memorie' waarin 'filosofische strategieën' worden opgesomd. Zoals in de toelichting over reflecteren, interpreteren we de opsomming als een niet-limitatieve opsomming van filosofische vaardigheden die aangeleerd moeten worden. Deze vaardigheden in het ethiekonderwijs passen allemaal binnen wat we omschreven hebben als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken waarbij

⁷⁸ "Onderwijsdoelen: secundair onderwijs - 3^{de} graad - na modernisering - filosofie", Vlaamse overheid (website), geraadpleegd op 18 februari 2026, <https://onderwijsdoelen.be/>.

de vaardigheid reflecteren wordt nagestreefd. We vinden hier geen verwijzingen naar vaardigheden die passen binnen morele vorming.

Dat de filosofische vaardigheden die nodig zijn om tot reflectie te komen, voorgeschreven worden binnen de context van de argumentatieleer bevestigt onze interpretatie dat de minimumdoelen geen filosofisch-ethische vorming willen die ethische oordelen herleidt tot persoonlijk gevoel of uitdrukking van een persoonlijke voorkeur zoals in het emotivisme of het expressivisme. Het reflecteren moet gebeuren met behulp van de argumentatieleer en dus niet op basis van persoonlijke voorkeur.

5.4 Besluiten

We analyseerden de minimumdoelen filosofie die verwijzen naar ethiek en naar filosofische vaardigheden op basis van onze twee analyseschema's. We kwamen in beide analyses tot dezelfde conclusie: ethiekonderwijs in het filosofieonderwijs moet filosofisch-ethische vorming zijn met focus op reflecterend denken. Dit reflecteren wordt in de minimumdoelen minimaler ingevuld dan in ons analyseschema filosofische vaardigheden en werkvormen. Tot slot stellen we vast dat morele vorming niet vereist is volgens de onderwijsdoelen.

6 Analyse schoolboek Filosofie

6.1 Algemene beschrijving: structuur en aanpak

Het schoolboek filosofie voor de derde graad van uitgeverij Pelckmans is een graadschoolboek voor het vijfde en zesde jaar. Dit schoolboek is geen invulboek maar een tekstboek met geïntegreerde opdrachten. Na een eerste hoofdstuk over ‘Wat is filosofie’ worden de volgende vijf hoofdstukken inhoudelijk opgebouwd volgens filosofische disciplines: filosofische antropologie, moraalfilosofie, wetenschapsfilosofie, zijns- en kenleer en tot slot politieke filosofie. De aankoop van het schoolboek geeft de leerling voor twee jaar toegang tot de digitale leeromgeving Pelckmans Portaal.⁷⁹ Hierin vinden leerlingen het digitaal schoolboek, sommige filmpjes waarnaar verwezen wordt, extra teksten en tot slot extra oefeningen met automatische verbeter sleutel. Voor de leerkracht bevat Pelckmans Portaal dezelfde inhoud plus de verbeter sleutels van de vragen uit het schoolboek, extra evaluatievragen met verbeter sleutels, extra digitale toetsen, alle filmpjes waarnaar verwezen wordt, extra teksten, didactische suggesties en tenslotte uitleg over hoe de minimumdoelen en de leerplandoelen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en het GO! gerealiseerd kunnen worden met dit schoolboek. Leerkrachten kunnen elk item delen met leerlingen en kunnen ook eigen lesmateriaal toevoegen: links naar filmpjes, bestanden of Bookwidget-oefeningen.⁸⁰

Een hoofdstuk is min of meer op dezelfde manier opgebouwd. Het begint met een historisch-chronologische tijdlijn van zevenenveertig filosofen, beginnende bij Thales van Milete en eindigend bij Patricia De Martelaere. De selectiecriteria van de schoolboekmakers wordt niet geëxpliciteerd. De tijdlijn bevat voornamelijk filosofen uit de traditionele canon. We merken op dat niet alle filosofen die in het schoolboek aan bod komen in dit chronologisch overzicht opgenomen werden. Hieruit concluderen we dat dit geen selectie criterium was voor de schoolboekmakers.

⁷⁹ Luk Boelaert, Erwin Roosen, Ester Vandamme en Fran Van de Vijver, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, Kalmthout: Pelckmans (2023), 2-7.

⁸⁰ Pelckmansportaal.be, geraadpleegd op 25 februari 2026.

Per hoofdstuk worden er bij de historisch-chronologische tijdlijn vier tot zes filosofen uitgelicht aan de hand van een kernidee over en een citaat gelinkt aan dat hoofdstuk. Deze selectie wordt in de handleiding per hoofdstuk kort toegelicht omdat deze filosofen in dat hoofdstuk worden besproken. Deze selectie bevat op basis van een eenvoudige screening van het hele schoolboek ten minste enkele opmerkelijke keuzes: Socrates en Kant worden beiden in twee hoofdstukken uitgelicht en Plato wordt geen enkele keer uitgelicht (maar komt vanzelfsprekend wel op andere plaatsen aan bod).⁸¹

Elk hoofdstuk begint met thematisch tekstmateriaal. Dit zijn inhoudelijke, secundaire stukken tekst voornamelijk geschreven door de auteurs van het schoolboek en soms aangevuld met toegankelijke primaire tekstfragmenten van filosofen. Bij dit tekstmateriaal staan bijhorende vragen die peilen naar kennis en inzicht.⁸²

Na elk onderdeel tekstmateriaal volgt het onderdeel ‘ideeën’: twee bijkomende inhoudelijke pagina’s met citaten van filosofen of korte tekstfragmenten over filosofen, kunstwerken of filmpjes die aansluiten bij het thematisch tekstmateriaal. Hiermee kan de leerkracht dieper ingaan op de inhoud van het hoofdstuk.⁸³ Dit onderdeel ‘ideeën’ volgt één keer bijkomend na de toepassingen in het hoofdstuk antropologie.⁸⁴

Het thematisch tekstmateriaal wordt afgewisseld met toepassingen onder de noemer ‘Filosofen kun je leren’ of ‘Filosofen en inspireren’. Het onderlinge onderscheid tussen deze twee is niet zo duidelijk. Bij deze toepassingen wordt aan de hand van bijkomend (soms iets langer) tekstmateriaal of bijkomend audiovisueel materiaal, expliciet gewerkt aan de filosofische vaardigheden. Dit zijn een dialoog schrijven, een essay analyseren, een tekst lezen, een definitiegesprek houden, een gedachte-experiment analyseren, drogredeneringen of confirmation biases herkennen of een debat voeren.⁸⁵

⁸¹ Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 10-11, 36-37, 76-77, 108-109, 140-141, 170-171.

⁸² Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 12-19, 38-45, 56-57, 78-79, 86-91, 98-99, 110-115, 122-129, 142-147, 154-161, 172-177, 184-185.

⁸³ Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 20-21, 46-47, 58-59, 80-81, 92-93, 100-101, 116-117, 130-131, 148-149, 162-163, 178-179, 186-187.

⁸⁴ Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 68-69.

⁸⁵ Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 22-31, 48-55, 60-67, 70-71, 82-85, 94-97, 102-103, 118-121, 132-135, 150-153, 164-165, 180-183, 188-191.

Een hoofdstuk eindigt met één voordien behandelde filosofische vaardigheid die aan de hand van een grotere opdracht onder de noemer ‘Iedereen filosoof’ extra wordt ingeoeft: een tekst schrijven, een debat houden of een redevoering schrijven.⁸⁶ Aansluitend bij deze oefening staan alle lesdoelen afvinkbaar opgelijst.⁸⁷

Na het laatste hoofdstuk bevat het schoolboek nog een soort bijlage met afzonderlijke paginering, dat ‘portfolio’ wordt genoemd. Hierin krijgt de leerling opnieuw een afvinkbare oplijsting van alle lesdoelen per hoofdstuk, bijkomende studietips, een onderzoekscyclus, een lijst met tips om pseudowetenschap te ontmaskeren, een overzicht van alle aangebrachte filosofische vaardigheden en hoe deze in te oefenen, een overzicht van alle deeldomeinen van de filosofie aan de hand van een ‘huis van de filosofie’, een historisch-chronologisch overzicht van tijdsperiodes waarin belangrijke filosofen, filosofische citaten, de verschillende hoofdstukken en enkele belangrijke historische gebeurtenissen aan elkaar worden gekoppeld, en tot slot een didactisch schema om filosofische vragen te leren onderscheiden en zelf te leren formuleren.⁸⁸

6.2 Analyse van de filosofisch-ethische inhoud en de filosofische vaardigheden en werkvormen

Het hoofdstuk over moraalfilosofie bestaat uit drie delen. Het eerste deel staat stil bij de vraag ‘Wat is het goede?’. Het tweede deel behandelt de relativisme- versus universalisme-discussie, het probleem van de vrije wil, het ‘is-ought’-probleem en drie van de vier in de minimumdoelen voorgeschreven ethische stromingen (plicht-, gevolgen- en deugdenethiek) onder de titel ‘Het juiste handelen’. Het derde deel gaat afzonderlijk in op de vierde te behandelen ethische stroming ‘zorgethiek’ om op deze manier inhoudelijk aan te sluiten bij het studiedomein ‘Zorg en welzijn’. De vaardigheden-opdrachten in dit hoofdstuk focussen op het definitiegesprek, het gedachte-experiment en als grote opdracht het debat.⁸⁹ We verwijzen in de hiernavolgende ondertitels naar de onderverdelingen van het hoofdstuk in het schoolboek.

⁸⁶ Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 32-33, 72-73, 104-105, 136-137, 166-167, 192-193.

⁸⁷ Boelaert, *Filosofie: Schoolboek 5-6*, 34, 74, 106, 138, 168, 194.

⁸⁸ Luk Boelaert, Erwin Roosen, Ester Vandamme en Fran Van de Vijver, *Portfolio van Filosofie: Schoolboek 5-6*, Kalmthout: Pelckmans (2023), 1-33.

⁸⁹ Luk Boelaert, Erwin Roosen, Ester Vandamme en Fran Van de Vijver, *Filosofie: Handleiding 5-6*, Kalmthout: Pelckmans (2023), 72.

6.2.1 Wat is het goede?

Zonder dit met zoveel woorden te zeggen, beginnen de schoolboekmakers in dit hoofdstuk met een meta-ethisch probleem. Ze behandelen de vraag wat het goede eigenlijk is en ze staan stil bij Socrates en het ‘Euthyphro-probleem’ dat in de meta-ethiek wordt genoemd als een voorbeeld van een alom bekende meta-ethische vraag.⁹⁰ Hierbij geeft het schoolboek drie verwerkingsvragen, waarvan we de tweede analyseren omdat ze van de leerlingen een morele beoordeling vraagt.

Vraag:

2. Welke risico’s houdt het moreel relativisme in? En welk gevaar schuilt in het moreel absolutisme?⁹¹

Antwoordsuggestie:

2. Een risico van het moreel relativisme is de ontkenning van universele, morele waarden. In het moreel absolutisme kunnen ethische normen soms tot in het absurde worden doorgevoerd waardoor andere normen worden geschonden.⁹²

Deze vraag en de bijhorende antwoordsuggestie plaatsen we binnen de normatieve meta-ethiek omdat zowel het waarheidsstatuut van het moreel relativisme alsook de praktische toepasbaarheid van het moreel absolutisme geëvalueerd worden. De manier waarop dat hier gebeurt, beoordelen we als problematisch omwille van het expliciet vooringenomen taalgebruik. De vraag stelt immers als feit dat enerzijds het moreel relativisme een risico inhoudt en anderzijds het moreel absolutisme een gevaar. De vooringenomenheid wordt voortgezet in de antwoordsuggestie. Hierin wordt een

⁹⁰ We analyseerden de inleidende tekst over het Euthyphro-probleem op p. 78 van het handboek grondig en stelden volgende fouten vast. De tekst bevat een inhoudelijk verwarrende verwijzing naar Socrates: “Het goede is voor Socrates niet alleen een kwestie van theoretische kennis. Inzicht in het goede moet ook leiden tot goed handelen.” In deze laatste zin functioneert het werkwoord “moeten” naar ons aanvoelen als een normatief “moeten”. Dat is fout, aangezien de onlosmakelijke band tussen het goede kennen en het goede doen bij Socrates geen keuze is maar automatisch gebeurt. Meer zelfs, als we het goede niet doen, wil dit voor Socrates zeggen dat we niet begrepen hebben wat het goede is (Paul Woodruff, "Plato's Shorter Ethical Works", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, laatst gewijzigd herfst 2024, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/plato-ethics-shorter/>). Deze inhoudelijke fout wordt daarenboven aangevuld met een zogenaamd citaat van Socrates zonder bronvermelding: “Het goede is een weten dat je slechts als ervaring kunt beleven”. Dit citaat staat ook op de titelpagina van dit hoofdstuk als een motto en wordt in de handleiding van de leerkracht herhaald op het einde van het hoofdstuk om te benadrukken dat er inhoudelijk steeds naar Socrates kan terugverwezen worden. Omdat we dit citaat inhoudelijk verwarrend vonden, zochten we naar de oorsprong ervan. We vonden het na enig zoekwerk uitsluitend en in een licht andere vorm terug op een citatenwebsite: “Het goede is een weten, dat men slechts als ervaring kan beleven.” (Citaten.net, geraadpleegd op 7 april 2026, <https://citaten.net/quotes/socrates/24039/citaat-het-goede-is-een-weten-dat-men-slechts-als-ervaring-kan-beleven.html>.) We concluderen dat dit citaat verkeerdelijk in de mond van Socrates wordt gelegd want geen letterlijk weergave is uit een werk van Plato maar een foute parafrasering van de noodzakelijke band tussen het goede weten en het goede doen.

⁹¹ Boelaert, *Filosofie: Handboek* 5-6, 78.

⁹² Boelaert, *Filosofie: Handleiding* 5-6, 74.

eigenschap van het moreel relativisme (zijnde ‘de ontkenning van universele, morele waarden’) als een risico beoordeeld, waardoor de schoolboekmakers zonder enige uitleg suggereren dat het moreel relativisme te verwerpen is. Ook het moreel absolutisme wordt minstens impliciet afgewezen op basis van de mogelijkheid dat ethische normen andere ethische normen schenden. Wij interpreteren dit antwoord als een verwijzing naar morele dilemma’s. In een absolutistische ethiek kunnen morele dilemma’s inderdaad een grote uitdaging zijn omdat het moeilijk kiezen is tussen verschillende ideeën over het goede wanneer die ideeën tot absolute waarheid worden verheven. Maar de keuze van de schoolboekmakers om één idee over het goede ten koste van een ander idee over het goede te bestempelen als ‘absurd’, kwalificeren we als een waardeoordeel. Op deze manier verwordt de descriptieve meta-ethiek van dit onderdeel tot een normatieve meta-ethiek. Daarenboven wordt in de antwoordsuggestie geen alternatief gegeven waardoor het kader van deze normatieve meta-ethiek nergens wordt geëxpliciteerd.

Vervolgens gaat het hoofdstuk over het goede verder in op de vraag naar het goede leven aan de hand van het boek *Het goede leven* van de Spaanse hedendaagse filosoof Fernando Savater. Dit boek wordt door de schoolboekmakers op één pagina inhoudelijk weergegeven aan de hand van een soort opeenvolging van min of meer letterlijk overgenomen citaten uit het boek.⁹³

De daaropvolgende tien ‘ideeën’ verwijzen allemaal naar het inhoudelijke tekstmateriaal, waarbij de leerlingen bij elk idee de verbanden met het voorgaande moeten opsporen en met elkaar uitwisselen.⁹⁴ Hierbij wordt in de handleiding de bedoeling van de schoolboekmakers uitgelegd: leerlingen uitdagen het eigen denken over wat het goede is en waar het vandaan komt confronteren met andere visies om zo tot verdieping te komen.⁹⁵

We analyseren deze vaardigheden-oefening als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis en de vaardigheid ‘analyseren’. De leerlingen moeten immers de verschillende ideeën over het

⁹³ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 79. Omdat de paginaverwijzingen ontbreken in het handboek, consulteerden we zelf “Fernando Savater, *Het goede leven: Ethiek voor mensen van morgen* (Utrecht: Erven J. Bijleveld, 1996)” en vonden de geciteerde tekst terug op volgende pagina’s: 18-21, 29, 55, 58, 64-65, 74, 111, 113-114. We stelden vast dat sommige zinnen volledig letterlijk, andere zinnen gedeeltelijk letterlijk waren overgenomen. We betreuren het ontbreken van een juiste bronvermelding als een slecht voorbeeld voor de leerlingen. Voor het inoefenen van hun onderzoeksvaardigheden moeten zij leren consequent de juiste referenties te noteren.

⁹⁴ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 80-81.

⁹⁵ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 75.

goede ontleden en met elkaar in verband brengen om tot dieper inzicht te komen. Aangezien de leerlingen moeten uitwisselen met elkaar en de inhoudelijk uitkomst door de schoolboekmakers niet als voorbeeldantwoord wordt voorgeschreven, wordt de leerkracht aangezet tot een dialogisch spreken en niet tot een sturend spreken. Anderzijds worden er wel ideeën gegeven om de klasdiscussie te begeleiden, voor het geval de leerkracht zou inschatten dat het tot verdieping komen vanuit de inbreng van de leerlingen te moeilijk zou zijn. Dit betekent voor ons dat de schoolboekmakers het sturende spreken aanbieden om achter de hand te houden als het dialogisch spreken onvoldoende werkt om de verschillende ideeën over het goede in verband te brengen met elkaar. Tegelijk krijgt de leerkracht hiermee handvatten aangereikt om het klassikaal overleg zelf voor te bereiden.

In de ideeën om de klasdiscussie te begeleiden wordt in de handleiding af en toe gesuggereerd om de leerlingen te vragen of ze akkoord zijn met de ideeën die voorliggen. Dit kwalificeren we als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken waarbij de vaardigheid ‘kritiek maken’ wordt aangebracht. We moeten hierbij de kanttekening maken dat in het parelmodel van Kienstra dit ‘kritiek maken’ nood heeft aan het voorafgaandelijke ‘toetsen’. Ze verwijst hiermee naar Strauss die benadrukt dat kritiek op een theorie maar betekenisvol is als er eerst voldoende aandacht is voor de waarde en het waarderen van de theorie.⁹⁶ Of anders gezegd, zonder voldoende inzicht in een idee heeft het geen zin om kritiek te geven op een idee.

Uit de summiere weergave van de uiteengezette ideeën over het goede (tien ideeën op twee pagina’s) kunnen we geen meta-ethische conclusies trekken over hoe morele oordelen worden voorgesteld. We kunnen wel stellen dat het goede benaderd wordt als iets waarover we tot meer inzicht kunnen komen, wat een cognitivistische opvatting over het goede vooronderstelt. En uit de opdracht gericht op het vergelijken van de verschillende posities kunnen we ook concluderen dat deze meta-ethische vooronderstelling van de schoolboekmakers normatief functioneert, aangezien het vergelijken van de verschillende visies over het goede expliciet als goede methode om tot meer inzicht te komen wordt beschreven.

⁹⁶ Kienstra, “Effectief filosoferen in de klas”, 144.

Ook in de volgende toepassingen worden onder de noemer ‘Filosoferen en inspireren’ aan de hand van bijkomend materiaal verschillende ideeën over het goede verkend en aan elkaar gekoppeld. De visie van Dirk De Wachter over het goede als een aaneenschakeling van kleine betekenisvolle daden wordt enerzijds verbonden met een korte bijdrage van de auteur Martijn Simons over het belang van het goede doen en wordt anderzijds gekoppeld aan ‘la petite bonté’ van Emmanuel Levinas. Deze inhoudelijke nadruk op het doen van het goede wordt tot slot gebruikt om terug te linken naar het begin van het hoofdstuk waarin vanuit Socrates de nadruk wordt gelegd op het noodzakelijke verband tussen het goede kennen en het goede doen. Tussendoor worden de leerlingen aangezet om na te denken over het onderscheid tussen goed en kwaad aan de hand van een afbeelding van een verkeersweg met een dubbele lijn in het midden.⁹⁷ Ook hier moeten we onze inhoudelijke analyse beperken tot het aanwijzen van de impliciete cognitivistische benadering van de aard van het goede als te begrijpen en het normatief meta-ethische dat we hebben aangewezen in het vergelijken van verschillende visies op dit goede.

De oefeningen in dit onderdeel zetten sterk in op de filosofische vaardigheden. De derde vraag bij de inhoudelijke insteek van Dirk De Wachter (“Herken je jezelf in de omschrijving van het goede volgens De Wachter?”⁹⁸) plaatsen we binnen het ethiekonderwijs met focus op reflecterend denken. In de handleiding staat expliciet dat het de bedoeling is leerlingen persoonlijk te confronteren met de visie van De Wachter (vraag drie) en te laten zoeken naar concretisering (vraag vier, waarover verder meer). Die persoonlijke confrontatie interpreteren we als het kritisch bevragen vanuit het eigen denken. De schoolboekmakers geven geen antwoordsuggestie, maar beperken zich tot ‘persoonlijk antwoord’.⁹⁹ Dit zet leerkrachten aan tot dialogisch spreken.

De vierde en laatste vraag (“Geef een voorbeeld van hoe je dat goede concreet kunt maken”¹⁰⁰) is naar ons inzicht dubbelzinnig geformuleerd. De woordkeuze is impliciet sturend omdat de vraag vooronderstelt dat je je inderdaad herkent in de omschrijving van het goede volgens De Wachter. Immers, indien de schoolboekmakers de leerlingen de ruimte willen geven om zich niet te herkennen in de omschrijving van het goede volgens De Wachter, zou deze vraag als een

⁹⁷ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

⁹⁸ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

⁹⁹ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 77.

¹⁰⁰ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

voorwaardelijke vraag geformuleerd moeten worden (Bijvoorbeeld: Geef een voorbeeld van hoe je dat goede concreet *zou kunnen* maken?). Los van deze dubbelzinnigheid, blijft deze vraag lastig te analyseren. De schoolboekmakers willen de leerlingen aanzetten om een concreet voorbeeld van het goede doen te formuleren. Vanuit ons methodologisch kader zouden we dit kunnen interpreteren als een voorbeeld van morele vorming met focus op moreel handelen omdat de leerlingen een potentieel moreel goede actie van zichzelf moeten formuleren. Tegelijk is het niet de bedoeling van de schoolboekmakers om leerlingen tot concrete actie aan te zetten. Indien we de vraag interpreteren als 'Formuleer een concreet voorbeeld van een goede daad volgens de opvatting van De Wachter' kunnen we deze vraag kwalificeren als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis en het inzetten op de vaardigheid 'toetsen'. Immers, het denken van De Wachter wordt inhoudelijk verder verkend door te zoeken naar concrete voorbeelden die passen binnen zijn denken. We vermoeden dat dit ook de bedoeling is van de schoolboekmakers.

Bij de inhoudelijke insteek van Martijn Simons over 'het goede doen' wordt aan de leerlingen gevraagd wat Simons bedoelt met zijn laatste zin: "Laten we stoppen met de poging van ons leven een kunstwerk te maken, laat ons leven werken als kunst".¹⁰¹ We analyseren dit als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis waarbij de leerlingen de vaardigheid 'analyseren' moeten oefenen. Ze moeten immers de tekst van Simons begrijpen en kunnen interpreteren zoals hij bedoeld is. De duidelijke antwoordsuggestie in de handleiding geeft leerkrachten handvatten dit aan te pakken met een sturend spreken. Tegelijk leidt de handleiding deze oefening in met de instructie "reflecteer met de leerlingen aansluitend over opdracht 2".¹⁰² We stellen hierbij dus vast dat de schoolboekmakers het woord 'reflecteren' anders interpreteren dan in het parelmodel en de minimumdoelen. Wat zij concreet verstaan onder 'filosofisch reflecteren' als vaardigheid wordt daarenboven nergens expliciet gemaakt. We vermoeden dat ze met 'reflecteren' verwijzen naar het algemene 'nadenken over' en niet naar de specifieke vaardigheid 'filosofisch reflecteren'.

De afbeelding van de verkeersweg die leerlingen wil doen nadenken over het onderscheid tussen goed en kwaad voorziet twee verwerkingsvragen.¹⁰³ We interpreteren deze vragen als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken waarbij de vaardigheid reflecteren wordt

¹⁰¹ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

¹⁰² Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 77.

¹⁰³ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

nagestreefd. De eerste vraag “Aan welke kant van de lijn zou jij het goede plaatsen? Waarom? Kan het ook omgekeerd?”¹⁰⁴ zet leerlingen aan door te denken over het goede in relatie tot het kwade. De laatste vraag daagt met het woord ‘omgekeerd’ leerlingen uit om hun eigen denken in vraag te stellen, wat kenmerkend is voor ‘reflecteren’. In de handleiding wordt voorgeschreven om eerst de link te leggen met al het voorgaande alvorens de reflectie te verdiepen. Het benadrukken van de noodzaak eerst te linken aan alle voordien behandelde inhoud, ondersteunt onze interpretatie.

Ook de tweede vraag “Is de dubbele doorlopende lijn het best geschikt om goed en kwaad te scheiden? Of zou je dat veranderen?”¹⁰⁵ doet leerlingen doordenken over al het voorgaande vanuit een nieuwe insteek en wijst dus op ‘reflecteren’. Met ‘persoonlijk antwoord’ als enige antwoordsuggesties wordt opnieuw het dialogisch spreken aangemoedigd. Tegelijk krijgt de leerkracht hier geen suggestie in welke richting hij de reflectie van de leerlingen kan begeleiden in het geval dit voor hen te moeilijk is.¹⁰⁶

De inhoudelijk insteek over ‘la petite bonté’ van Emmanuel Levinas begint met een korte biografische en inhoudelijk inleiding over Levinas en geeft dan een tekstfragment van Levinas over de kleine goedheid uit zijn essaybundel *Het menselijk gelaat*.¹⁰⁷ De vier verwerkingsvragen bij deze inhoud verwijzen naar elementen die buiten onze analyse vallen.

Aan het einde van het onderdeel over het goede wordt een uitgebreide vaardighedenopdracht gegeven om het definitiegesprek aan te leren. Geheel in de lijn van het voorgaande moeten de leerlingen komen tot een gemeenschappelijke definitie van het goede. Aan de hand van een duidelijk stappenplan worden de leerlingen aangezet tot reflecterend denken in dialoog met elkaar.¹⁰⁸ Dit is een duidelijk voorbeeld van filosofisch-ethische vorming met focus op reflecteren. Aansluitend bij het idee van het socratisch gesprek wordt de leerkracht sterk aangemoedigd om dialogisch te spreken. De leerlingen moeten het gesprek zelf in handen nemen en de leerkracht krijgt de rol van coach.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

¹⁰⁵ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

¹⁰⁶ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 77.

¹⁰⁷ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 82.

¹⁰⁸ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 84-85.

¹⁰⁹ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 79.

Ondanks deze laatste open aanpak van de schoolboekmakers leiden we uit de keuze van de filosofen en de werkvormen uit dit onderdeel een welbepaalde visie op het goede af. Van bij aanvang wordt sterk de nadruk gelegd op de link tussen het goede weten en het goede doen, ondersteund vanuit Socrates en Savater. Doorheen de vele toepassingen wordt dit benadrukt door voortdurend te verwijzen naar deze opvatting. Daarnaast wordt vanuit De Wachter, Levinas en anderen, benadrukt dat dit goede klein en alledaags moet zijn en alleen op die manier tot geluk kan leiden. We stellen dat we hiermee de impliciete opvatting over het goede van de schoolboekmakers hebben opengelegd: het goede uit zich in het zorgende alledaagse handelen dat bijna onzichtbaar en heel vanzelfsprekend in het gewone dagelijkse leven aanwezig is. We menen hierin vooral elementen van de zorgethiek, waarmee het hoofdstuk over moraalfilosofie eindigt, te herkennen. Deze opvatting over het goede is op zich niet problematisch. Maar dat deze opvatting niet wordt geëxpliciteerd en filosofisch in vraag gesteld kan worden, is dat wel.

6.2.2 Het juiste handelen

Als inleiding op dit onderdeel wordt stilgestaan bij het onderscheid tussen waarden en normen.¹¹⁰ In het schoolboek is geen opdracht voorzien, maar in de handleiding worden didactische suggesties gegeven. Naast een wat klassiek bordgesprek met bijhorend onderwijsleergesprek, treffen we een toepassing aan op basis van een YouTube filmpje van YouTuber Johal die doet alsof hij blind is en aan mensen in de buurt vraagt of hij met zijn kraslot iets heeft gewonnen. Omdat hij een winnend lot van vijfhonderd dollar in zijn hand heeft en omdat niet iedereen eerlijk reageert, roept het filmpje spontaan een moreel oordeel op.¹¹¹ Hierbij worden vragen gegeven om klassikaal te bespreken:

1. Welke waarde past bij de mensen die Johal vertellen dat hij niets heeft gewonnen?
2. Waarom zeggen sommige mensen dat hij geen geld heeft gewonnen, denk je?
3. Welke waarde past bij de zwerver, die hem wél vertelt dat hij heeft gewonnen?
4. Waarom is dat opmerkelijk?

¹¹⁰ Boelaert, Filosofie: Handboek 5-6, 86.

¹¹¹ Rich VS Poor Blind Man Honesty Social Experiment, geraadpleegd op 1 mei 2026, <https://youtu.be/w6WGdDoTVoo?si=IHh27pxJnK1njDeV>.

5. Wat zou jij doen?¹¹²

Voor het bespreken van deze vragen worden in de handleiding geen verdere instructies gegeven. Dat maakt dat we weinig aanknopingspunten hebben om de bedoeling van de schoolboekmakers te interpreteren. Oppervlakkig bekeken lijkt dit een toepassing van het inhoudelijk deel over de link tussen waarden en normen waardoor we het zouden kunnen analyseren als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis. Maar de keuze van het filmpje roept toch vragen op en doet ons anders besluiten.

De bedoeling van het filmpje is duidelijk: aantonen met een ‘sociaal experiment’ dat arme mensen eerlijker zijn dan rijke mensen. Vanuit meta-ethisch standpunt kwalificeren we dit filmpje als naturalisme binnen het cognitivisme omdat de morele overtuiging dat arme mensen eerlijker zijn dan rijke mensen wordt voorgesteld als gebaseerd op een meetbare (want filmbare) morele eigenschap ‘eerlijkheid’. Eerlijkheid wordt hier getoond als natuurlijk (meetbaar) feit. Tegelijk roept dit filmpje bij leerlingen ongetwijfeld morele verontwaardiging op, waardoor hun moreel oordelen sterk wordt geactiveerd. De bijhorende vragen stimuleren dit oordelen omdat de leerlingen worden aangezet om de reacties van de proefpersonen te analyseren. Het analyseren van waarden uit een filmpje wordt hier dus ingezet om leerlingen te doen oordelen waardoor we deze oefening interpreteren als morele vorming met focus op moreel oordelen. De laatste vraag verwijst daarenboven expliciet naar het handelen van de leerlingen, zodat we die vraag kunnen interpreteren als morele vorming met focus op moreel handelen. De instructie om de vragen klassikaal te bespreken, interpreteren we als een aanzet tot dialogisch spreken. Dat morele vorming verpakt wordt als filosofisch-ethische vorming kwalificeren we als problematisch omdat op deze manier voor leerlingen niet duidelijk is wat het waarheidsstatuut is van de inhoud die wordt aangereikt en van de uitspraken die in de klas gebeuren.

Na het inleidende stuk over waarden en normen worden het relativisme en het universalisme uitgelegd en tegenover elkaar geplaatst. Hierbij worden twee verwerkingsvragen gesteld die in de handleiding worden omschreven als ‘zelfreflectie’ en die kunnen worden verwerkt met een klasdiscussie.

¹¹² Boelaert, *Filosofie: Handleiding* 5-6, 80.

1. Schuilt er een moreel universalist of veeleer een relativist in jou? Verklaar je antwoord.
2. Zijn de Rechten van de Mens voor jou universeel? Waarom (niet)?¹¹³

Inhoudelijk interpreteren we deze vragen als verwijzend naar de meta-ethiek. De leerlingen moeten zich uitspreken over het al dan niet geldig zijn van morele oordelen. De twee vragen zijn in die zin eigenlijk identiek, want wie zichzelf definieert als moreel universalist zal de Rechten van de Mens ook universeel vinden en wie zichzelf definieert als relativist zal de Rechten van de Mens niet universeel vinden. Daarbij interpreteren we deze vragen als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken. Leerlingen moeten zichzelf proberen af te meten aan de inhoudelijke insteek waardoor ze de vaardigheid ‘reflectie’ oefenen om zo tot inzicht in het onderscheid tussen relativisme en universalisme te komen. Ook hier wordt met ‘persoonlijk antwoord’ als enige antwoordsuggesties het dialogisch spreken aangemoedigd.¹¹⁴ Het zichzelf in vraag stellen uit de vaardigheid ‘reflecteren’ kan daarenboven geactiveerd worden vanuit de tweede vraag, omdat deze vraag de leerlingen confronteert met een logisch gevolg van hun antwoord uit de eerste vraag. In die zin hoeft de tweede vraag geen herhaling te zijn van de eerste vraag, maar kan ze helpen de reflectie te verdiepen. We denken wel dat de instructie ‘persoonlijk antwoord’ uit de handleiding wat weinig is om op deze manier met deze vragen aan de slag te gaan.

Als derde onderdeel wordt inhoudelijk stilgestaan bij het probleem van de vrije wil binnen de ethiek, waarna als vierde onderdeel het ‘is-ought’-probleem vanuit David Hume wordt behandeld. De enkele verwerkingsvragen bij deze twee onderdelen verwijzen naar elementen die buiten onze analyse vallen.¹¹⁵

Als vijfde en laatste onderverdeling in het thematisch tekstmateriaal wordt achtereenvolgens stilgestaan bij de deugden-, de plicht- en de gevolgenethiek. De deugdenethiek wordt uitgelegd aan de hand van Aristoteles en geactualiseerd met de ‘capabilities’ van Martha Nussbaum. Hierbij worden vier verwerkingsvragen gesteld waarbij we de eerste drie kwalificeren als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis. De leerlingen moeten bij de eerste twee vragen de inhoud van Aristoteles uitleggen waardoor de vaardigheid ‘analyseren’ wordt ingezet. In de derde vraag moeten de leerlingen de deugdenethiek van Aristoteles verbinden met Nussbaum en het

¹¹³ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 86.

¹¹⁴ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 80.

¹¹⁵ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 87-88.

universalisme. Dit soort doordenken en verbanden leggen activeert de vaardigheid ‘toetsen’.¹¹⁶ In de handleiding worden duidelijke voorbeeldantwoorden gegeven waardoor de leerkracht een sturend spreken kan hanteren.¹¹⁷

“Welke van de tien ‘capabilities’ van Nussbaum vind jij het belangrijkste voor een ethisch rechtvaardige samenleving?”¹¹⁸ luidt de vierde vraag over de deugdenethiek. In de handleiding wordt dit gekaderd als een oefening in zelfreflectie en een klasgesprek om elkaars visie te beluisteren. Deze opdracht interpreteren we enerzijds als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken waarbij aan de hand van een dialogisch spreken de vaardigheid ‘reflecteren’ moet worden ingeoefend. De leerlingen moeten immers vanuit een inzicht in de ‘capabilities’ hun eigen denken over rechtvaardigheid met elkaar confronteren en afwegen. Tegelijk interpreteren we deze vraag als morele vorming met focus op moreel oordelen waarbij de leerkracht de leerlingen stimuleert om vanuit hun eigen moreel oordeel in dialoog te gaan met elkaar over een ethisch rechtvaardige samenleving.¹¹⁹ Dat we deze vraag tegelijk kunnen interpreteren als filosofisch-ethische vorming en morele vorming kan een valkuil voor de leerkracht zijn indien de filosofisch-ethische vorming met de daarbij horende grondige inhoudelijke reflectie uit het oog wordt verloren. Indien deze vraag exclusief als morele vorming wordt geïnterpreteerd, dreigt de filosofische dialoog te worden gereduceerd tot een uitwisseling van levensbeschouwelijke overtuigingen waardoor het filosofisch karakter dreigt verloren te gaan. Als de leerkracht erin slaagt om voldoende tijd en energie te investeren in de vaardigheid ‘reflecteren’, kan deze opdracht resulteren in een grondig filosoferen.

De plichtethiek wordt vervolgens uitgelegd aan de hand van Immanuel Kant en Emmanuel Levinas. De drie inhoudelijk toepassingsvragen verwijzen naar elementen die buiten onze analyse vallen.¹²⁰

De gevolgenethiek wordt tot slot uitgelegd aan de hand van het denken van Jeremy Bentham en Peter Singer. Na twee inhoudelijke toepassingsvragen wordt in een laatste vraag aangestuurd op een klassikaal filosofisch gesprek. “De gevolgenethiek stelt dat het doel de middelen heiligt. Ben

¹¹⁶ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 89.

¹¹⁷ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 81.

¹¹⁸ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 89.

¹¹⁹ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 81.

¹²⁰ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 90.

je daarmee akkoord? Waarom (niet)? Pas het toe op een concreet voorbeeld.”¹²¹ In de handleiding wordt aangegeven dat dit filosofisch gesprek het best begint met het klassikaal zoeken naar concrete toepassingen.¹²² We interpreteren deze opdracht als filosofisch-ethische vorming met focus op kritiek maken omdat de leerlingen worden uitgedaagd om een centrale stelling uit de gevolgenethiek zo concreet mogelijk in vraag te stellen. De vraag is voldoende complex geformuleerd zodat de vaardigheden ‘redeneren, analyseren en toetsen’ worden aangemoedigd. Tegelijk moet de leerling zijn eigen positie nog niet per definitie in vraag stellen, wat wil zeggen dat deze vraag niet inzet op de vaardigheid reflecteren. De verwijzing in de handleiding naar een klassikaal filosofisch gesprek en het ‘persoonlijk antwoord’ als enige antwoordsuggesties moedigen het dialogisch spreken van de leerkracht aan.

De vijf ‘ideeën’ die volgen op dit inhoudelijke tekstmateriaal vallen buiten onze focus. De eerste drie korte teksten gaan dieper in op het denken over geluk en de derde en vierde tekst zijn een toepassing op respectievelijk de deugdenethiek en de gevolgenethiek.¹²³ Er zijn geen opdrachten voor de leerlingen in het schoolboek en in de handleiding staan geen elementen die onderwerp zijn van onze analyse.¹²⁴

Ook in de daaropvolgende vijf toepassingen onder de noemer ‘filosoferen en inspireren’ worden vier bijkomende elementen aangereikt die buiten onze analyse vallen.¹²⁵ Eén toepassing verdient wel onze aandacht omdat we ze kwalificeren als problematisch.

Onder de titel ‘denkstof’ krijgen de leerlingen volgende vraag:

6. Denk na over de volgende vragen:

- a. Als je terugblijkt op enkele kleine en grote ethische keuzes die je maakte in je leven, kun je daarin dan een min of meer vast patroon ontdekken?
- b. Bij welke ethische stroming sluit dat patroon aan: bij de deugden-, de plichts- of de gevolgenethiek? Leg uit.¹²⁶

¹²¹ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 91.

¹²² Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 83.

¹²³ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 92-93.

¹²⁴ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 83-84.

¹²⁵ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 94-95.

¹²⁶ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 95.

In de handleiding wordt deze oefening aangeduid als ‘zelfreflectie’ waarbij de vragen iets uitgebreider worden beschreven maar geen verdere toelichting krijgen over bijvoorbeeld hoe leerlingen dit moeten aanpakken of hoe leerkracht de leerlingen hierin moet begeleiden.¹²⁷ We interpretern de eerste deelvraag als morele vorming omdat de leerlingen moeten nadenken over hun eigen moreel handelen (uit het verleden) en dit handelen (vanuit het nu) moreel moeten beoordelen. Impliciet krijgt dat moreel oordelen een normatief kader voorgeschreven aangezien de leerlingen op zoek moeten gaan naar een ‘min of meer vast patroon’ in de ethische keuzes die ze hebben gemaakt. Het gebruik van ‘vast patroon’ interpretern we als een sturend spreken. Het kunnen antwoorden op de tweede deelvraag hangt immers af van het vinden van dit patroon waaruit we concluderen dat de schoolboekmakers ervan uitgaan dat dat zou moeten lukken. Zowel het impliciet sturend spreken alsook het zonder duidelijke begeleiding moreel moeten oordelen door de leerlingen over het eigen moreel handelen, zijn de elementen die we aanwijzen als problematisch. Dat er in de handleiding zo weinig uitleg staat over de aanpak of de uitdaging van deze oefening, doet ons vermoeden dat de schoolboekmakers dit niet op deze manier hebben doorgedacht en uitsluitend de drie ethische theorieën wilden laten toepassen.

De tweede deelvraag interpretern we als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis waarbij de vaardigheid ‘toetsen’ wordt ingeoefend. Immers, de leerlingen passen de geziene ethische stromingen toe op voorbeelden uit hun eigen leven. Dit vooronderstelt een sturend spreken aangezien de inhoudelijke juistheid van de ethische stromingen moet afgetoetst kunnen worden.

Het onderdeel over het juiste handelen wordt afgesloten met een vaardighedenopdracht over het gedachte-experiment. De schoolboekmakers kozen voor het beroemdste gedachte-experiment uit de ethiek: het trolleyprobleem. Na een inhoudelijke uitleg over wat een gedachte-experiment is, wat de oorsprong is van het oorspronkelijke gedachte-experiment en van de bekendste variant, worden de leerlingen uitgedaagd om in vijf stappen zelf aan de slag te gaan met het trolleyprobleem.¹²⁸ In een eerste stap kijken ze naar een fragment uit *The Good Place*, een komische Amerikaanse serie waarin het trolleyprobleem beeldrijk en toegankelijk wordt getoond. Als tweede stap moeten de leerlingen per twee nadenken en uitwisselen wat ze zelf zouden doen.

¹²⁷ Boelaert, *Filosofie: Handleiding* 5-6, 85.

¹²⁸ Boelaert, *Filosofie: Handboek* 5-6, 98-99.

Dit kwalificeren we als morele vorming met focus op moreel oordelen, aangezien de leerlingen zelf een moreel oordeel moeten uitspreken. De leerkracht stimuleert hier het onderlinge gesprek en hanteert dus een dialogisch spreken. In een derde stap moeten de leerlingen nadenken over de vraag of er wel een goed antwoord is. Deze vraag wordt ook in het filmfragment door de hoofdrolspeler gesteld. De leerkracht stimuleert hierbij de leerlingen om argumenten te formuleren. Deze vraag interpretern we als een meta-ethische vraag omdat ze het waarheidsgehalte van een moreel oordeel fundamenteel in vraag stelt. In een vierde stap wordt een variatie van het dilemma voorgelegd ('Het is een vriend die op de sporen staat') en zoals in de tweede stap wordt opnieuw gevraagd wat de leerlingen zouden doen. In de handleiding wordt als aanpak een filosofisch gesprek voorgesteld.¹²⁹ Deze stap kwalificeren we analoog aan de tweede stap: morele vorming met focus op moreel oordelen. In de vijfde en laatste stap moeten de leerlingen zelf een variant op het experiment verzinnen en bespreken in de klas. De filosofische meerwaarde van deze opdracht is ons niet duidelijk, tenzij de meerwaarde van het klasgesprek als een goede dialoog. In het hele experiment stelt de leerkracht zich op als gespreksleider, wat een dialogisch spreken vooronderstelt.

Het gedachte-experiment is een klassieke manier om met leerlingen aan morele vorming met focus op moreel oordelen te doen. Dat is niet verwonderlijk want de denkbeeldige situatie geeft leerlingen de veiligheid dat ze in de klas op hun handelen of op hun persoon niet (moreel) beoordeeld of zelfs veroordeeld worden. Bij deze uitwerking stellen we ons wel vragen over de derde stap: het toevoegen van een meta-ethische vraag. Wij denken dat dit hier niet op zijn plaats staat, omdat dit het denken binnen het experiment onderbreekt. Wij stellen ons voor dat deze meta-ethische vraag gepaster is om de hele oefening af te sluiten indien deze goed wordt gekaderd als een meta-vraag die de interne logica van het experiment doorkruist en tegelijk een klassieke conclusie van dit bekende experiment uitlokt: er is geen goed antwoord, want het is ethiek. Zonder kader lokt hier de valkuil van een soort naïef relativisme: er is geen goed antwoord denkbaar dus alle antwoorden zijn even goed. Met deze valkuil ondergraaft deze werkvorm de doelstelling om leerlingen grondig te doen nadenken.

¹²⁹ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 86.

6.2.3 Zorgethiek

In het laatste hoofdstuk van moraalfilosofie wordt stilgestaan bij de zorgethiek. Het inhoudelijk tekstmateriaal geeft uitleg over de oorsprong en de definiëring van zorgethiek en werkt de vier fasen van zorg van de Amerikaanse politicologe Joan Tronto verder uit.¹³⁰ De verwerkingsvragen hierbij verwijzen naar elementen die buiten onze analyse vallen.

In de vijf ‘ideeën’ die volgen op dit inhoudelijk tekstmateriaal worden de leerlingen aangemoedigd om de vier fasen van de zorg van Tronto toe te passen. Hiervan valt alleen de tekst over ‘Ubuntu’ binnen de focus van onze analyse. Het begrip ‘Ubuntu’ wordt uitgelegd aan de hand van wat de dichteres en schrijfster Antjie Krog schrijft over de Waarheids- en Verzoeningscommissie na de afschaffing van de apartheid in Zuid-Afrika. Ze beschrijft hoe Cynthia Ngewu als mama van een vermoord slachtoffer van de apartheid aan het begin van de zittingen zich uitspreekt voor verzoening om de moordenaar van haar zoon zijn menselijkheid terug te geven.¹³¹ In de handleiding wordt hierbij een klasdiscussie gesuggereerd. Hoe deze discussie moet worden aangepakt, wordt niet uitgelegd. Wel geven de schoolboekmakers heel veel achtergrondinfo over dit extreme verhaal en leggen ze helder en gestructureerd uit op welke manier de vier fasen van zorg van Tronto terug te vinden zijn in het standpunt van Ngewu.¹³²

Wij stellen ons vragen bij deze aanpak. Vanuit de geschetste achtergrondinfo interpreteren we dit als filosofisch-ethische vorming met focus op kennis waarbij de vaardigheid ‘toetsen’ via een sturend spreken van de leerkracht wordt begeleid. De leerlingen moeten immers de vier fasen van de zorg van Tronto herkennen in een concreet voorbeeld waarbij al op voorhand duidelijk is dat de vier fasen aanwezig zijn. Dat de schoolboekmakers hierbij ‘klasdiscussie’ aangeven als werkvorm, geeft de foute indruk dat de leerkracht moet gebruikmaken van een dialogisch spreken. De bijkomende uitleg wijst meer op de noodzaak van een sturend onderwijsleergesprek. Maar het meest problematische voor ons is de instructie ‘klasdiscussie’ in een extreem verhaal over een moordenaar die door de moeder van het slachtoffer vergeven wordt. Dit lokt bij leerlingen sowieso een sterke morele veroordeling uit omdat veel leerlingen zich niet kunnen inbeelden dat je een

¹³⁰ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 98-99.

¹³¹ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 100-101.

¹³² Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 88.

moordenaar kan vergeven, waardoor de doelstelling van de oefening verloren gaat. Hierover met leerlingen in discussie gaan, zal waarschijnlijk door de leerlingen op de eerste plaats beleefd worden als morele vorming met focus op moreel oordelen. We vermoeden dat de schoolboekmakers de mogelijk heftige impact van hun voorbeeld niet hebben ingeschat. Wij denken dat een concreet voorbeeld van ‘Ubuntu’ zonder een uitlokker van een moreel oordeel een verstandigere keuze was geweest.

In de daaropvolgende vier korte teksten onder de noemer ‘filosoferen en inspireren’ worden vier bijkomende toepassingsopdrachten gegeven die buiten onze analyse vallen.¹³³

Het hoofdstuk over moraalfilosofie wordt afgesloten met de werkvorm ‘debat’. Hierbij moeten de leerlingen zich verdelen in vier groepen waarbij elke groep een geziene filosofische stroming moet verdedigen. Het schoolboek voorziet zes ethische dilemma’s waaruit de klas moet kiezen. De debatmethodiek wordt uitgebreid en gestructureerd aangebracht. Omdat de leerlingen moeten debatteren vanuit een welbepaalde ethische stroming, kwalificeren we dit als ethiekonderwijs met focus op reflecterend denken waarbij de vaardigheid reflecteren wordt ingeoeft. De leerlingen moeten de eigen ethische stroming ten volle verdedigen en zullen tijdens het debat stevig in vraag gesteld worden door de medeleerlingen. Dat maakt een debat zo waardevol voor het filosofieonderwijs. Een voorwaarde is natuurlijk dat de leerkracht inhoudelijk dialogisch spreekt maar procedureel zeer sturend optreedt. De spelregels van het debat moeten door iedereen gerespecteerd worden.

Vanuit een meta-ethisch standpunt analyseren we uit de instructies over de aanpak van dit debat een impliciete naturalistische opvatting over het goede. Zowel in het schoolboek als in de handleiding wordt nergens geëxpliciteerd dat de morele oordelen die onderwerp van het debat zijn misschien van een andere aard zouden kunnen zijn dan andere filosofische oordelen. In de handleiding wordt wel benadrukt dat de leerlingen wat ze zeggen moeten argumenteren met bewijzen.¹³⁴ Wat geldige bewijzen zijn, wordt hier niet verder uitgelegd. In het portfolio op het

¹³³ Boelaert, *Filosofie: Handboek 5-6*, 102-103.

¹³⁴ Boelaert, *Filosofie: Handleiding 5-6*, 91.

einde van het schoolboek wordt afzonderlijk ingegaan op wat goede argumenten zijn. Een sterk argument wordt daar omschreven als een argument dat vertrekt vanuit feiten.¹³⁵

We concluderen hieruit dat instructies over een ethisch debat altijd nood hebben aan het expliciteren van wat een goed ethisch argument is. Indien deze explicitering ontbreekt, wordt het waarheidsgehalte van morele oordelen impliciet op dezelfde manier beschouwd als natuurlijke feiten, wat automatisch een vorm van naturalisme impliceert. Op die manier dreigt in het debat steeds de verwarring tussen ‘is’ en ‘ought’, aangezien morele feiten als bewijsbaar worden voorondersteld. De bewijsbaarheid van morele argumenten wordt daarenboven als een noodzakelijke voorwaarde van een sterk argument beschreven, waardoor we de naturalistische meta-ethische vooronderstelling ook moeten problematiseren als een impliciet normatieve meta-ethische vooronderstelling.

6.3 Besluiten

Het hoofdstuk over moraalfilosofie in het schoolboek *Filosofie* bevat veel verschillende inhoud en werkvormen en legt sterk de nadruk op de filosofische vaardigheden en het dialogisch spreken. Dit schept veel ruimte om leerlingen zelf te doen nadenken maar mist soms inhoudelijke diepte omdat veel teksten beperkt van omvang zijn.

Onze analyse geeft aan dat er doorheen het hoofdstuk een impliciete visie op het goede wordt opgebouwd waarin zorg, alledaags handelen en de kleine goedheid centraal staan. Deze visie wordt niet expliciet gemaakt en kan daardoor ook niet filosofisch in vraag worden gesteld. Vanuit de nood om normatieve uitgangspunten te expliciteren, kwalificeren we dit als problematisch.

Inhoudelijk wordt de vraag ‘wat is het goede’ sterk uitgewerkt waardoor impliciet veel aandacht gaat naar de meta-ethiek. Het onderscheid tussen ethiek en meta-ethiek wordt echter niet expliciet gemaakt, waardoor regelmatig verwarring ontstaat over het statuut van (morele) uitspraken. Vanuit meta-ethisch perspectief onderscheiden we een impliciet cognitivistische benadering.

¹³⁵ Boelaert, Portfolio van *Filosofie*, 12.

In de lijn van de minimumdoelen stelt *Filosofie* vooral filosofisch-ethische vorming voorop, maar af en toe onderscheiden we duidelijke sporen van (impliciete) morele vorming. Door het impliciete karakter ervan ontstaat onduidelijkheid over de aard en de bedoeling van de opdrachten.

Er is veel aandacht voor de filosofische vaardigheden. We merken wel op dat de didactische ondersteuning van verschillende reflectieopdrachten en klasgesprekken soms te beperkt is om tot optimaal (leren) filosoferen te komen. De indruk ontstaat dat veel oefeningen onvoldoende ver doorgedacht werden.

7 Analyse schoolboek Agora

7.1 Algemene beschrijving: structuur en aanpak

Voor de derde graad voorziet uitgeverij Van In een afzonderlijk schoolboek *Agora* voor zowel het vijfde als het zesde jaar.¹³⁶ Deze schoolboeken zijn invulboeken met aanvullend een éénjarige toegang tot het onlineleerplatform iDiddit, voor het vijfde jaar ook gedeeltelijke te raadplegen via een App op de smartphone. Via iDiddit is het schoolboek digitaal raadpleegbaar, kunnen alle oefeningen digitaal ingevuld worden en zijn sommige oefeningen automatisch verbeterbaar. Ook het beeldmateriaal en extra teksten zijn beschikbaar. De leerkracht heeft via iDiddit aanvullend toegang tot alle verbeter sleutels en kan deze naar wens delen met de leerlingen, evenals extra opdrachten en toetsen. Ook de handleiding voor de leerkracht is er raadpleegbaar, zowel bij het digitale lesmateriaal zelf alsook via een downloadbare pdf, afzonderlijke voor het vijfde en het zesde jaar.¹³⁷

Beide schoolboeken bevatten elk vier hoofdstukken met in het vijfde jaar aandacht voor de metafysica en de kenleer (Hoofdstuk 1: geloof en filosofie), de wijsgerige antropologie (Hoofdstuk 2: bestaan en bewustzijn) en de politieke filosofie en ethiek (Hoofdstuk 3: vrijheid en regeren, Hoofdstuk 4: rechtvaardigheid en diversiteit).¹³⁸ In het zesde jaar wordt ingegaan op de argumentatieleer (Hoofdstuk 1: de filosoferende mens), het begrip geluk (Hoofdstuk 2: de complexiteit van geluk), de kennisleer (Hoofdstuk 3: waarheid en kennis) en het onderscheid normaal-abnormaal (Hoofdstuk 4: iedereen (ab)normaal).¹³⁹

Een hoofdstuk is min of meer op dezelfde manier opgebouwd. Met een inleidende pagina wordt het thema inhoudelijk kort toegelicht en staan de lesdoelen afvinkbaar opgelijst. Dan volgt een zogenaamde ‘instap’ waarbij met enkele werkvormen het thema verder wordt toegelicht.

¹³⁶ Nick Vercauteren, *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 5* (Wommelgem: Van In, 2023); Nick Vercauteren, *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 6* (Wommelgem: Van In, 2024).

¹³⁷ Nick Vercauteren, *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 5: Handleiding*, gedownload op 7 april 2026, <https://platform.ididdit.be/content-assets/1teL8CB5KYFBpqijuJFhem.pdf>; Nick Vercauteren, *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 6: Handleiding*, gedownload op 7 april 2026, <https://platform.ididdit.be/content-assets/5uiE6HhgqIFApqzW4UoCiG.pdf>.

¹³⁸ Vercauteren, *Agora 5*, 3.

¹³⁹ Vercauteren, *Agora 6*, 3.

Vervolgens worden verschillende zogenaamde ‘leeractiviteiten’ aangeboden. Dit zijn veelal stukken tekst uit toegankelijke secundaire literatuur (overzichtswerken, *Filosofie Magazine*, enz..) die regelmatig¹⁴⁰ worden aangevuld met primaire tekstfragmenten. De bronnen krijgen steeds een duidelijke bronvermelding maar missen een pagina-aanduiding. Bij dit tekstmateriaal staan bijhorende verwerkingsvragen die peilen naar kennis en inzicht. Deze tekstuele leeractiviteiten worden af en toe afgewisseld met toepassingsvragen die aan de hand van denkbeeldige situaties de leerlingen aan het denken willen zetten. De filosofen die uitgebreid worden behandeld, worden tussendoor afzonderlijk uitgelicht en toegelicht in een zogenaamde ‘VIP’-kader. Op het einde van elk hoofdstukonderdeel wordt de te kennen leerstof samengevat in een zogenaamde ‘leertekst’ die door de schoolboekmaker geschreven is.¹⁴¹ Elk hoofdstuk eindigt met een zogenaamde ‘exit’: afsluitende oefeningen die inzetten op kennis, inzicht en/of vaardigheden.¹⁴² Op het einde van *Agora 6* wordt aan de hand van een extra ‘exit’ een stappenplan gegeven voor een soort eindwerk: een filosofisch onderzoekssessay.¹⁴³

Inhoudelijk valt het op dat de schoolboekmakers in het aantal filosofen kiezen voor kwaliteit en niet voor kwantiteit. Per hoofdstuk komen slechts een beperkt aantal denkers aan bod, maar deze worden inhoudelijk grondig uitgediept. In het eerste hoofdstuk van *Agora 5* zijn dit bijvoorbeeld Aristoteles, Augustinus en Thomas van Aquino, met een kleine uitweiding over (het godsbewijs van) Anselmus.¹⁴⁴

7.2 Analyse van de filosofisch-ethische inhoud en de filosofische vaardigheden en werkvormen

“Ethiek is de tak van de filosofie die zich bezighoudt met vragen over juist en onjuist, en met wat het betekent om een moreel persoon te zijn. In dit hoofdstuk krijg je inzicht in enkele belangrijke ethische perspectieven.”¹⁴⁵ Op deze manier maakt het vierde hoofdstuk van *Agora 5*

¹⁴⁰ Sommige hoofdstukken bevatten weinig primaire bronnen, sommige heel veel. Het is niet duidelijk wat hierin de redactionele lijn is. Bijvoorbeeld in het vierde hoofdstuk van *Agora 5* wordt bijna uitsluitend met primair bronnenmateriaal gewerkt. Hier komen we later nog op terug in onze analyse van de filosofisch-ethische inhoud.

¹⁴¹ Vercauteren, *Agora 5*, 21-22, 30-31, 39, 56-57, 68, 75-76, 99, 110, 122, 139, 153, 168. Vercauteren, *Agora 6*, 18-19, 29, 40-41, 58-59, 67, 73, 89-90, 97-98, 106, 118, 128, 139.

¹⁴² Vercauteren, *Agora 5*, 40, 83-84, 123, 169; Vercauteren, *Agora 6*, 42, 74, 107, 140.

¹⁴³ Vercauteren, *Agora 6*, 141-143.

¹⁴⁴ Vercauteren, *Agora 5*, 9-40.

¹⁴⁵ Vercauteren, *Agora 5*, 126.

(‘Rechtvaardigheid en diversiteit’) expliciet duidelijk dat dit hoofdstuk over ethiek gaat. Daarnaast onderscheiden we filosofisch-ethische inhoud in hoofdstuk 4 van Agora 6 (‘Iedereen (ab)normaal’). Voor de leesbaarheid van de tekst gebruiken we vanaf nu uitsluitend de titel om naar het betreffende hoofdstuk te verwijzen.

‘Rechtvaardigheid en diversiteit’ sluit inhoudelijk aan bij het voorgaande hoofdstuk ‘Vrijheid en regeren’ waarin ideeën uit de politieke filosofie verkend worden met behulp van teksten over John Locke, Jean-Jacques Rousseau en Hannah Arendt. Respectievelijk wordt ingegaan op de natuurstaat, rechten en plichten, eigendom, sociaal contract, overheid, scheiding der machten, vrijheid, de verhouding natuur en cultuur en de rol van werken.¹⁴⁶

Het eerste onderdeel van ‘Rechtvaardigheid en diversiteit’ met als titel ‘Liberalisme’ vertrekt vanuit de Amerikaanse hedendaagse politieke filosoof Francis Fukuyama wiens denken over het liberalisme uitvoerig¹⁴⁷ wordt toegelicht. Vervolgens wordt even uitvoerig¹⁴⁸ ingegaan op Jeremy Bentham en het utilitarisme onder de titel ‘Rechtvaardige beslissingen’. Opvallend hierbij is dat de schoolboekmakers dit onderdeel opbouwen aan de hand van zes tekstfragmenten uit één en hetzelfde boek: *Rechtvaardigheid* van de Amerikaanse hedendaagse politieke filosoof Michaël J. Sandel, in het bijzonder uit de eerste twee hoofdstukken (‘Wat is de juiste handelwijze?’ en ‘Het principe van het grootste geluk: het utilitarisme’).¹⁴⁹ Het laatste onderdeel van dit hoofdstuk staat onder de titel ‘Diversiteit en emoties’ stil bij de zorgethiek aan de hand van de Amerikaanse hedendaagse filosoof Martha Nussbaum.¹⁵⁰ De manier waarop ethiek wordt opgebouwd en de keuze voor slechts drie bronnen roept veel vragen op,¹⁵¹ maar valt buiten de focus van deze masterproef.

Het bronnenmateriaal in ‘Rechtvaardigheid en diversiteit’ wordt in regel afgewisseld met vragen voor de leerlingen. De eerste vragen zijn steeds inhoudelijke vragen bij de tekst en peilen naar

¹⁴⁶ Vercauteren, *Agora 5*, 85-123.

¹⁴⁷ Vercauteren, *Agora 5*, 128-139.

¹⁴⁸ Vercauteren, *Agora 5*, 140-153.

¹⁴⁹ Michael J. Sandel, *Rechtvaardigheid: Wat is de juiste keuze?* (Kampen: Ten Have, 2010), 7-57.

¹⁵⁰ Vercauteren, *Agora 5*, 154-168.

¹⁵¹ Voor de hand liggende vragen zijn: Wordt ethiek hier niet gereduceerd tot toegepaste ethiek binnen de politieke filosofie? Is de keuze voor Martha Nussbaum als vertegenwoordiger van de zorgethiek een te verantwoorden keuze? Waarom wordt niet stilgestaan bij de deugdenethiek en de plichtethiek terwijl dit wel door de minimumdoelen wordt voorgeschreven?

kennis over en inzicht in de inhoud van de teksten. De laatste vragen zijn veelal reflectievragen die de leerlingen ofwel een persoonlijk antwoord laten formuleren, ofwel met andere leerlingen in gesprek laten gaan. Vooral deze vragen lokken morele oordelen uit en zijn dus onderwerp van onze analyse. Deze vragen worden in de regel mondeling behandeld.

We verwijzen in de hiernavolgende ondertitels naar de onderverdelingen uit het schoolboek. Omwille van de beperkte omvang van deze masterproef analyseren we uitsluitend ‘Instap’ en ‘Liberalisme’ en moeten we de analyse van vier andere onderdelen achterwege laten.

7.2.1 Instap

In de ‘Instap’ wordt aan de hand van een videofragment over het verschil tussen arm en rijk in India het probleem van de sociale rechtvaardigheid opgeroepen. We analyseren de drie bijhorende reflectievragen:

1.f. De arme vrouw en de rijke Indier leggen uit waarom iemand arm is. Wat vind jij van de redenen die ze geven?

1.g. Zouden rijke mensen zich schuldig moeten voelen tegenover mensen die bijna niets hebben?

2. Lees op iDiddit het nieuwsartikel over het rapport van Oxfam over de verdeling van rijkdom. Is een samenleving rechtvaardig als er een grote kloof tussen arm en rijk bestaat?¹⁵²

In de handleiding lezen we dat de leerlingen worden uitgedaagd om te reflecteren over armoede, rijkdom en rechtvaardigheid. Hierbij moeten ze bij de eerste twee vragen in groepjes worden verdeeld om op zoek te gaan naar argumenten om de vragen te beantwoorden. Na het presenteren van deze argumenten aan de hele klas kan de leerkracht een klasdiscussie opstarten indien de argumenten van elkaar verschillen. Hoe we deze klasdiscussie moeten structureren, wordt in de handleiding niet uitgelegd. Bij de laatste vraag worden geen didactische richtlijnen gegeven.¹⁵³

Bij de eerste twee vragen moeten de leerlingen zich uitspreken over de uitspraken van de twee Indiërs die stellen dat armoede en rijkdom respectievelijk bepaald worden door God of door karma. Deze vragen analyseren we als morele vorming met focus op moreel oordelen waarbij de leerkracht wordt aangezet tot een dialogisch spreken. De leerlingen worden immers gevraagd om zich uit te

¹⁵² Vercauteren, *Agora 5*, 127.

¹⁵³ Vercauteren, *Agora 5: Handleiding*, 47.

spreken over de rechtvaardigheid van armoede en hierover met elkaar in discussie te gaan. Het dialogisch spreken leiden we af uit het gebruik van het woord ‘klasdiscussie’.

De laatste vraag analyseren we ook als morele vorming met focus op moreel oordelen omdat leerlingen moeten oordelen over de rechtvaardigheid van de kloof tussen arm en rijk. Maar over de rol van de leerkracht kunnen we ons bij gebrek aan gegevens niet uitspreken. Ook vanuit meta-ethisch standpunt kunnen we hier geen uitspraken doen omdat de schoolboekmakers weinig instructies en uitleg geven.

7.2.2 Liberalisme

Na een inleidende uitleg over liberalisme en een korte filosofische biografie van Fukuyama volgt een lang tekstfragment waarin Fukuyama zelf uitlegt wat een liberale samenleving is. Voortbouwend op het idee dat liberalisme vaak samengaat met vrije markt wordt de vraag gesteld of die vrije markt in elke omstandigheid rechtvaardig is. Hiervoor gebruiken de schoolboekmakers een lang tekstfragment van Sandel over hoe de vrije markt met prijsopdrijvingen reageerde na de orkaan Charley in 2004. We analyseren de hierbij geformuleerde reflectievragen:

- c. Is het verkeerd dat leveranciers van goederen en diensten profiteren van een natuurramp door de prijs te vragen die men op de markt bereid is te betalen, hoe hoog die ook is?
- d. Als dit verkeerd is, moet de rechtsorde er dan tegen optreden? En zo ja, hoe?
- e. Moet de overheid prijsopdrijving verbieden, zelfs wanneer dat inmenging betekent in de vrijheid van kopers en verkopers om eender welke prijsafpraak te maken waarover ze het eens kunnen worden?
- f. Wat als er een tekort is aan de goederen en diensten die mensen nodig hebben? Zou het dan eerlijk zijn om bepaalde mensen voorrang te geven? Waarom wel/niet?¹⁵⁴

De handleiding stelt twee werkvormen voor. In de eerste werkvorm verdeelt de leerkracht de klas in groepen waarbij de leerlingen eerst hun standpunten onderling moeten bespreken en nadien de redenering voor deze standpunten voor de klas moeten presenteren. In de tweede werkvorm moeten de leerlingen per twee of in kleine groepjes een debat voeren waarbij elke leerling in het perspectief

¹⁵⁴ Vercauteren, *Agora* 5, 131. Didactisch hebben we bedenkingen bij deze vragen. Vraag e. is eigenlijk een gedeeltelijk antwoord op vraag d, want vraag e. stelt een concrete manier voor waarop de rechtsorde kan optreden. In die zin is vraag e. een nevenvraag van vraag d. Dat is niet erg, maar het zou duidelijker geëxpliciteerd moeten worden.

van een andere belanghebbende moet kruipen. Het doel van het debat is met behulp van standpunten en argumenten tot een oplossing proberen te komen.¹⁵⁵

De eerste werkvorm analyseren we als morele vorming met focus op moreel oordelen omdat de leerlingen hun eigen standpunt over de rechtvaardigheid van de werking van de vrije markt na een natuurramp moeten formuleren. De tweede werkvorm analyseren we als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecteren omdat zowel de debatvorm alsook het rollenspel ervoor zorgen dat de verschillende posities evenals de eigen positie van de leerling maximaal in vraag gesteld kunnen worden. Beide werkvormen vooronderstellen vanuit hun aanpak dat de leerkracht een dialogisch spreken hanteert.

Vanuit meta-ethisch standpunt kunnen we uit de eerste werkvorm niets afleiden maar uit de tweede werkvorm wel. We analyseren deze als analytisch functionalisme binnen het naturalisme. De leerlingen krijgen de instructie om na te denken over wat rechtvaardig is en tegelijk wordt gezegd dat ze die rechtvaardigheid kunnen afmeten aan het feit of hun probleem daadwerkelijk opgelost is. De rechtvaardigheid als (meetbare) natuurlijke eigenschap kan afgemeten worden aan de functie van die eigenschap. En die functie is hier: het probleem van vraag en aanbod oplossen.

Als tweede kenmerk van het liberalisme wordt gefocust op de vrijheid van meningsuiting. Aan de hand van twee getuigenissen van respectievelijk een juriste en een komiek wordt in de handleiding de instructie gegeven om na de inleidende uitleg aan de leerlingen te vragen of de vrijheid van meningsuiting bepaalde grenzen heeft en waarom.¹⁵⁶ Deze vraag peilt naar een moreel oordeel over de grenzen van de vrijheid van meningsuiting, dus analyseren we die als morele vorming met focus op moreel oordelen. De leerlingen hun eigen waarom laten formuleren vraagt van de leerkracht een dialogisch spreken.

Hierbij aansluitend beschrijven de schoolboekmakers een fictieve casus over een komiek die een grap maakt over een bepaalde etnische groep en achteraf de beledigde reacties van het publiek wegwuift met het argument dat hij het recht heeft om te zeggen wat hij wil. Volgende reflectievragen worden hierbij gegeven:

¹⁵⁵ Vercauteren, *Agora 5: Handleiding*, 48.

¹⁵⁶ Vercauteren, *Agora 5: Handleiding*, 48.

a. Heeft de komiek gelijk?

b. Zijn er dingen waarmee je niet mag lachen? Waarom wel/niet?¹⁵⁷

In de handleiding wordt een klasdiscussie vooropgesteld waarbij de klas in twee kampen moet worden verdeeld om de argumenten voor en tegen voor te bereiden. De schoolboekmakers geven de leerkracht ter ondersteuning vier argumenten ten voordele van het standpunt van de komiek en vier argumenten tegen zijn positie.¹⁵⁸

We analyseren deze oefening als filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken. De leerlingen moeten zich inleven in een standpunt dat misschien niet het hunne is en moeten dit tegenover anderen verdedigen. Tegelijk worden ze door anderen in vraag gesteld in alles wat ze zeggen. Het dialogisch spreken van de leerkracht wordt verondersteld omdat de argumenten in de handleiding ondubbelzinnig “voorbeelden” worden genoemd.

In de handleiding wordt deze oefening voorafgegaan door de instructie om aan leerlingen uit te leggen “dat humor subjectief is en dat verschillende mensen verschillende dingen grappig vinden”.¹⁵⁹ Deze uitleg als inleiding op en in combinatie met de klasdiscussie over de vrije meningsuiting analyseren we op meta-ethisch niveau als een vorm van waarheidsrelativisme. Immers, eerst wordt gezegd dat ‘of iets grappig is of niet’ afhankelijk is van wie de humor beoordeelt. Vervolgens wordt gediscussieerd over de morele toelaatbaarheid van die humor vanuit de morele overtuigingen over vrije meningsuiting. De associatie dat wie de humor niet grappig vindt, deze moreel zal veroordelen en wie de humor wel grappig vindt, deze moreel zal goedkeuren, ligt hierbij voor de hand. We beseffen dat onze meta-ethische analyse staat of valt met deze associatie.

Na nog een lange inhoudelijke bijdrage van Fukuyama over vrije meningsuiting en privacy wordt een moreel dilemma aan de leerlingen voorgelegd. Uit een fictieve situatieschets over nepnieuws dat door een vriend op school over een leerkracht wordt verspreid, moeten de leerlingen eerst het dilemma distilleren. Het voorbeeldantwoord is: “Aan de ene kant wil je je vriend niet beledigen,

¹⁵⁷ Vercauteren, *Agora 5*, 133. Ook hier hebben we didactische bedenkingen bij deze vragen. Vraag b. is een doorvragen op een mogelijk antwoord op vraag a. Dat is geen probleem, maar omdat dit niet wordt geëxpliciteerd, kan dit heel verwarrend zijn voor leerlingen.

¹⁵⁸ Vercauteren, *Agora 5: Handleiding*, 48-49.

¹⁵⁹ Vercauteren, *Agora 5: Handleiding*, 48.

maar aan de andere kant vind je het belangrijk dat nepnieuws niet wordt verspreid”.¹⁶⁰ Volgende reflectievragen worden hierbij gegeven:

- b. Draagt je vriend enige verantwoordelijkheid voor de informatie die hij verspreidt?
- c. Draagt je vriend enige verantwoordelijkheid als zijn informatieverbreiding gevolgen heeft, zoals bijvoorbeeld het ontslag van de leerkracht?¹⁶¹

Als werkvormen worden in de handleiding zowel de groepsdiscussie als het rollenspel voorgesteld. Ofwel bespreken de leerlingen in groepjes en koppelen ze terug naar de klas. Ofwel wordt de klas verdeeld volgens de verschillende standpunten van het dilemma en moet elke groep zoveel mogelijk de gevolgen in kaart brengen, waarna alles besproken wordt. Deze uitleg over de werkvormen wordt voorafgegaan door instructies over wat de leerkracht moet zeggen vanuit de bedoeling van de schoolboekmakers. Leerlingen moeten “aangemoedigd worden na te denken over de mogelijke gevolgen van hun acties, zowel voor henzelf als voor anderen. Benadruk het belang van ethisch gedrag en respect voor anderen bij het delen van informatie.”¹⁶²

Vanuit dit sturend spreken van de schoolboekmakers analyseren we deze oefening als morele vorming met focus op moreel oordelen en moreel handelen waarbij de leerkracht wordt aangemoedigd om sturend te spreken. Hierbij worden de leerlingen gestimuleerd om meer empathisch te denken en de attitude om verantwoordelijk te handelen wordt gestimuleerd. Dat laatste leiden we af uit de nadruk die in de instructies wordt gelegd op het in kaart brengen van de mogelijke (voornamelijk negatieve) gevolgen. Los van de discussie over het belang van mediawijsheid voor jongeren, denken wij dat het filosofieonderwijs niet de plaats is om op dergelijke wijze aan morele vorming te doen. Dit is te sturend en te vooringenomen waardoor het uitgangspunt van het filosofische denken als het vrije en open denken helemaal teniet wordt gedaan.

¹⁶⁰ Vercauteren, *Agora 5: ingevuld*, 136.

¹⁶¹ Vercauteren, *Agora 5*, 136. Opnieuw moeten we een didactische opmerking geven bij de vraagstelling. Vraag c herneemt vraag b, maar voegt er nog een dimensie aan toe. Ook hier willen we stellen dat dit niet erg is, maar omdat het niet wordt aangebracht, kan het heel verwarrend zijn.

¹⁶² Vercauteren, *Agora 5: Handleiding*, 48.

Vanuit meta-ethisch standpunt analyseren we de hier gehanteerde opvatting over ethiek als naturalistisch. Ze leiden hun moreel oordeel expliciet af uit alle (meetbare) negatieve gevolgen van het gedrag.

De laatste inhoudelijke tekst van dit onderdeel is opnieuw van Fukuyama en behandelt zijn pleidooi voor de bescherming van onze persoonlijke zone. Hier wordt als reflectieopdracht met een morele vraag gewerkt. Aan de hand van opnieuw een denkbeeldige situatie over het nemen van een screenshot van een Snapchatbericht van een vriend, moeten de leerlingen tot volgende omschrijving van de morele vraag komen: “Is het acceptabel om de privacy van een vriend te schenden door een screenshot te maken van een privébericht?”¹⁶³ Hierbij worden volgende reflectievragen gegeven:

b. Is screenshots nemen van privéberichten volgens jou iets dat de privacy van de andere schendt? Of is het geen probleem zolang niemand anders het bericht te zien krijgt?

9. Stel je voor dat je lief je een privébericht stuurt met daarin een expliciete foto. Je lief gebruikt daarvoor een app waarin de berichten verdwijnen. Je besluit om een screenshot te maken van het bericht. Je vriend weet dat je de foto hebt en vraagt om hem te zien. Zou je de foto tonen?¹⁶⁴

Na deze reflectievraag wordt als laatste opdracht van het onderdeel verwezen naar het recente schandaal waarbij acht leerkrachten geschorst werden omdat ze moreel verwerpelijke WhatsAppberichten in een gesloten groep hadden gepost. Hierbij wordt dan de reflectievraag gesteld of “deze berichten thuishoren in de privésfeer of [ze] vallen onder gesprekken op de werkvloer?”¹⁶⁵

We analyseren dit geheel als morele vorming met focus op gewetensvorming. In de handleiding wordt aangestuurd op een open discussie, maar tegelijk worden er veel bijvragen over de mogelijke (vooral negatieve) gevolgen gesuggereerd. We stellen ons daarom de vraag of er wel echt ruimte is voor een dialogisch spreken. Het afsluitende voorbeeld over de geschorste leerkrachten interpreteren we als het toevoegen van een concrete situatie waarin het als moreel aanvaardbaar kan worden verdedigd om zonder toelating van de betrokkenen screenshots te maken van een

¹⁶³ Vercauteren, *Agora 5: ingevuld*, 138.

¹⁶⁴ Vercauteren, *Agora 5*, 138.

¹⁶⁵ Vercauteren, *Agora 5*, 138.

privébericht. Die interpretatie bevestigt onze analyse dat de morele vorming hier heel sturend bedoeld is en eigenlijk opnieuw inzet op (sociale) mediawijsheid en relatievaardigheid bij jongeren.

Vanuit meta-ethisch standpunt analyseren we dit opnieuw als naturalistisch. Opnieuw geeft het schoolboek impliciet aan dat een moreel oordeel kan afgeleid worden uit alle (meetbare) negatieve gevolgen van een handeling.

7.3 Besluiten

Onze analyse van *Agora* wat betreft ethiek is beperkt. Enerzijds is er ondanks de grote hoeveelheid tekstmateriaal weinig input om te analyseren omdat we in de handleiding weinig didactische instructies aantreffen over hoe een reflectie, een klasdiscussie of een andere vaardigheid te begeleiden. Anderzijds hebben we maar een deel van de inhoud kunnen analyseren. Vanuit deze beperkte analyse kunnen we toch enkele voorzichtige en per definitie voorlopige conclusies trekken over de benadering van ethiek.

Inhoudelijk ligt de nadruk sterk op het toegepaste aspect van de ethiek via actuele en maatschappelijke thema's. Leerlingen worden regelmatig aangezet tot het formuleren van morele oordelen en standpunten waarbij we een grote impliciete vooringenomenheid ervaren. Het statuut van deze morele oordelen wordt daarenboven onvoldoende geëxpliciteerd.

Het gebrek aan didactische instructies beperkt de effectiviteit van de werkvormen en geeft ons weinig inzage in de doelstellingen van de schoolboekmakers. Tegelijk hebben we regelmatig didactische bedenkingen geformuleerd bij de manier waarop meervoudige vragen directief op elkaar voortbouwen. We moeten vaststellen dat de schoolboekmakers weinig ruimte weten te scheppen voor het vrij en open denken.

Vanuit meta-ethisch standpunt komen we enkele keren uit bij naturalistische overtuigingen waarbij morele oordelen worden afgeleid uit feiten of gevolgen. Dit wordt niet geëxpliciteerd, waardoor het voor leerlingen moeilijk wordt om een onderscheid te maken tussen descriptief en normatief spreken.

We besluiten dat *Agora* ethiek vooral benadert vanuit actuele en maatschappelijke thema's. Het gebrek aan explicitering, zowel op meta-ethisch als didactisch niveau, draagt niet bij aan effectief ethiekonderwijs.

8 Analyse schoolboek *Antropia*

8.1 Algemene beschrijving: structuur en aanpak

Uitgeverij Plantyn ontwikkelde voor de derde graad het schoolboek *Antropia*. Dit schoolboek is een invulboek met een afzonderlijke editie voor zowel het vijfde als het zesde jaar.¹⁶⁶ De leerlingen hebben een éénjarige toegang tot het onlineleerplatform Scoodle. Hiermee kunnen ze gebruikmaken van het digitaal schoolboek en het beeldmateriaal en kunnen alle oefeningen digitaal ingevuld worden. Ook krijgen ze op het einde van elk hoofdstuk extra oefeningen ter beschikking. De leerkracht heeft via Scoodle aanvullende toegang tot alle verbeterersleutels en kan deze naar wens delen met de leerlingen. Daarnaast zijn er voorbeeldtoetsen met verbeterersleutel beschikbaar en is de handleiding per hoofdstuk downloadbaar. Een inhaalpakket voor leerlingen die pas in het vierde jaar of het vijfde jaar instromen kan gedownload worden, samen met een evaluatie met verbeterersleutel om dit inhaalpakket te toetsen.¹⁶⁷ De didactiek van de filosofische werkvormen wordt in afzonderlijke downloadbare documenten toegelicht: onderwijsleergesprek, filosofisch gesprek, stellingenspel, debat, dilemma'sgesprek, definitiegesprek, gedachte-experiment, filosofische teksten lezen, filosofisch schrijven en argumentatieschema's maken met Kialo.¹⁶⁸

Antropia 5 bevat vier thema's waarbij elk thema wordt uitgewerkt in twee hoofdstukken. Het eerste thema behandelt de sociale en de politieke filosofie onder de titel 'De mens en zijn samenleven'. Het tweede thema behandelt de ethiek onder de titel 'De mens en zijn gedrag' en heeft als hoofdstukken 'Redenen om ethisch te kiezen' en 'Ethisch kiezen als persoon'. Het derde thema behandelt de wijsgerige antropologie en het vierde en laatste thema behandelt de wetenschapsfilosofie. Op het einde van *Antropia 5* wordt alle geziene vaktaal inclusief een korte omschrijving per hoofdstuk alfabetisch geordend en wordt een lege tijdlijn voorzien waarin de leerlingen alle behandelde filosofen met vermelding van het hoofdstuk waarin ze aan bod komen,

¹⁶⁶ Elke Bosmans, Peter De Cleen, Monique Fischer en Kaat Vekemans, *Antropia 5: Filosofie* (Berchem: Plantyn, 2023); Elke Bosmans, Peter De Cleen, Monique Fischer en Kaat Vekemans, *Antropia 6: Filosofie* (Berchem: Plantyn, 2024).

¹⁶⁷ Scoodle, geraadpleegd op 9 april 2026, <https://apps.plantyn.com/se/content/book/3e6c4d34-8a04-4d75-aaaf-873c653974cd/introduction>.

¹⁶⁸ *Antropia 5, Filosofische werkvormen*, gedownload op 9 april 2026, <https://apps.plantyn.com/se/content/theme/c2e7ce3f-c223-4728-8668-7570e3e199dd/teacherguide>.

kunnen invullen. Opvallend is dat deze tijdlijn omgekeerd, zijnde van nieuw naar oud, georiënteerd staat.¹⁶⁹

Ook *Antropia 6* bevat vier thema's: epistemologie, opnieuw wijsgerige antropologie, metafysica en als vierde en laatste thema zes casussen die aan de hand van een actuele filosofische vraag leerlingen willen laten doorwerken op een thema dat in de loop van de derde graad behandeld werd. Dit vierde thema bevat ook een zogenaamd 'Vademecum' waarin argumentatieleer en logica afzonderlijk worden uitgelegd. Het schoolboek eindigt, zoals in het vijfde jaar, met een gelijkaardige woordenlijst met vaktaal en tijdlijn maar voegt daar nog een visueel overzicht van acht filosofische vaardigheden aan toe: standpunt innemen, filosofisch schrijven, filosofisch dilemma'sprek, filosofisch gesprek, filosofische vraag, filosofisch debat, filosofische teksten lezen en gedachte-experiment.¹⁷⁰

Elk thema (behalve het Vademecum van *Antropia 6*) bevat twee hoofdstukken en elk hoofdstuk bevat drie of vier onderverdelingen. Deze onderverdelingen zijn vormelijk niet op dezelfde manier opgebouwd. Een hoofdstuk wordt afgesloten met een afvinkbaar overzicht van de lesdoelen die geformuleerd worden als kennis- en/of inzichtdoelen.

Inhoudelijk zijn de hoofdstukken wel gelijkaardig opgebouwd. Het thema wordt verhalend ingeleid: een film, een persoon, een herkenbare situatie, enzovoort. Vervolgens wordt aan de hand van uitleg over en tekstfragmenten van representatieve filosofen een inhoudelijke lijn getrokken waarbij filosofische ideeën op elkaar voortbouwen. Dit maakt dat je als leerkracht in een strak inhoudelijk parcours wordt meegenomen. Zo word je impliciet aangezet het hoofdstuk van het begin tot het einde te behandelen in de volgorde van het schoolboek. Voor onze analyse is deze aanpak een voordeel: we kunnen de filosofisch-ethische inhoud van een hoofdstuk als één inhoudelijk geheel onderscheiden en analyseren.

Doorheen de inhoudelijke input worden theorievragen afgewisseld met inzichtsvragen en toepassingsvragen. Zowel de twee schoolboeken alsook de handleidingen zijn opvallend uitgebreid

¹⁶⁹ Bosmans, *Antropia 5*, 1-159.

¹⁷⁰ Bosmans, *Antropia 5*, 1-176.

en ogen wetenschappelijk onderbouwd.¹⁷¹ In regel wordt elke bron correct weergegeven in het schoolboek zelf. Wanneer dit niet gebeurt, wordt de bron in de handleiding voor de leerkracht toegelicht.

8.2 Analyse van de filosofisch-ethische inhoud en de filosofische vaardigheden en werkvormen

In *Antropia 5* vinden we inhoud over ethiek terug in het eerste ('Hoe mensen kunnen samenleven')¹⁷², het derde (Redenen om ethisch te kiezen')¹⁷³ en het vierde ('Ethisch kiezen als persoon')¹⁷⁴ hoofdstuk. Voor de leesbaarheid van de tekst, gebruiken we vanaf nu uitsluitend de titel om naar het betreffende hoofdstuk te verwijzen. Van 'Hoe mensen kunnen samenleven' analyseren we zowel de filosofisch-ethische inhoud als de filosofische vaardigheden. Van de andere twee hoofdstukken analyseren we uitsluitend de filosofisch-ethische inhoud en gaan we wegens plaatsgebrek niet in detail in op de vaardigheden zoals ze in de opdrachten benaderd worden. Om dezelfde reden kunnen we niet ingaan op de twee casussen die verwijzen naar de ethische inhoud.

8.2.1 Hoe mensen kunnen samenleven

Ondanks het feit dat we 'Hoe mensen kunnen samenleven' situeren onder sociale en politieke filosofie, zal onze analyse duidelijk maken dat hierin een welbepaalde benadering van ethiek wordt gebruikt. In de handleiding maken de schoolboekmakers expliciet dat ze in het thema 'De mens en zijn samenleven' sociale en politieke filosofie proberen te onderscheiden van elkaar door in het

¹⁷¹ Dit betekent niet dat we stellen dat er geen inhoudelijk fouten of onnauwkeurigheden aanwezig zijn. Bij een snelle lezing vielen ons al twee fouten op. In de handleiding bij hoofdstuk vier van *Antropia 5* wordt op pagina 23 naar zorgethiek verwezen als "een stroming die uitgaat van de mens als rationeel (*sic*) wezen". Op pagina 25 van dezelfde handleiding worden de zes fasen van de morele ontwikkeling volgens Lawrence Kohlberg gekoppeld aan de utilitaristische, plicht- en deugdenethiek zonder verdere uitleg of bronvermelding. Hierbij wordt het derde stadium (eerste fase van het conventionele stadium) fout gekoppeld aan de plichtethiek terwijl dit klassiek gedefinieerd wordt als moreel handelen uit 'willen gezien worden als een voorbeeldige jongen of als een keurig meisje'. Daarenboven worden de twee fasen van het post-conventionele verkeerdelijk gekwalificeerd als deugdenethiek. Klassiek wordt het hoogste niveau van Kohlberg uitgelegd als het principiële niveau met 'universele waarden' als leidraad. De associatie met de categorische imperatief ligt hier voor de hand. (Pol Craeynest, *Psychologie van de levensloop: Inleiding in de ontwikkelingspsychologie* (Leuven: Acco, 2018), 250-252; *Antropia 5, Handleiding: Hoofdstuk 4*, 23-25, gedownload op 9 april 2026, <https://apps.plantyn.com/se/content/theme/c2e7ce3f-c223-4728-8668-7570e3e199dd/teacherguide>.)

¹⁷² Bosmans, *Antropia 5*, 6-24.

¹⁷³ Bosmans, *Antropia 5*, 49-68.

¹⁷⁴ Bosmans, *Antropia 5*, 69-93.

hoofdstuk ‘Hoe mensen *kunnen* samenleven’ de nadruk te leggen op de sociale verhoudingen en in het hoofdstuk ‘Hoe mensen *moeten* samenleven’ de nadruk te leggen op hoe deze verhoudingen vorm moeten krijgen. Hierbij noemen ze de eerste benadering descriptief en de tweede benadering normatief.¹⁷⁵ Wij zullen aantonen dat deze descriptieve claim niet kan volgehouden worden.

‘Hoe mensen kunnen samenleven’ bevat vier onderdelen waarvan de titels de inhoudelijke lijn weergeven: contracttheorie, de egoïstische mens, de communicatieve mens en de meeste mensen deugen. Met een verwijzing naar de roman *Lord of the Flies* (1954) van William Golding en *Leviathan* (1629) van Thomas Hobbes wordt de discussie over de natuurtoestand en de noodzaak van het sociaal contract uitgelegd. Vanuit dit negatief mensbeeld wordt stap voor stap opgebouwd naar een positiever mensbeeld. Met tegenvoorbeelden uit de economische wetenschappen,¹⁷⁶ het filosofisch denken van Jürgen Habermas en de verwijzing naar ‘De echte lord of the flies’ en ‘de leugen van de vernistheorie’ bij Rutger Bregman proberen de schoolboekmakers het negatieve mensbeeld van Hobbes te weerleggen.¹⁷⁷

In de handleiding wordt dit uitgelegd als het naast elkaar plaatsen van verschillende invalshoeken. Maar door de opbouw van het hoofdstuk en de minimale tegenargumenten tegen de stelling van Bregman dat de meeste mensen deugen, ontstaat minstens de indruk dat het schoolboek de leerlingen wil overtuigen van een positief of minstens positiever mensbeeld. Ook de argumentatie van Bregman zelf over hoe het sociaal-zijn van de mens niet alleen oorzaak is van zijn goed gedrag maar ook van zijn grootste gruweldaden, komt niet aan bod.¹⁷⁸ Met de laatste ondertitel ‘Bij twijfel,

¹⁷⁵ *Antropia* 5, Handleiding: Hoofdstuk 1, 4, gedownload op 9 april 2026, <https://apps.plantyn.com/se/content/theme/c2e7ce3f-c223-4728-8668-7570e3e199dd/teacherhandleiding>.

¹⁷⁶ Bosmans, *Antropia* 5, 14. Opnieuw moeten we vaststellen dat de handboekmakers onzorgvuldig omgaan met inhoud. Aan de hand van het “ultimatumspel” en het “dictatorspel” uit de speltheorie in de economische wetenschappen, stellen ze dat deze studies aantonen dat mensen vaak bereid zijn een groot deel aan anderen te geven. Maar in het artikel waarnaar verwezen wordt in de handleiding, wordt expliciet gesteld dat deze studies niet zo eenvoudig te interpreteren zijn: “Hoogstwaarschijnlijk verschaft John List’s onderzoek ons niet het laatste inzicht in de vraag of wij van nature zelfzuchtig zijn of niet. Het is wel duidelijk dat wij niet volkomen zelfzuchtig zijn; maar volkomen altruïstisch zijn wij zeker ook niet. Wij zijn ‘vrijgeviger’ (met strategische beweegredenen), zoals in het ultimatumspel, als de ander ons kan straffen in geval van een gierig bod. Daarentegen worden wij sterk zelfzuchtig, zoals in het aangepaste dictatorspel van John List, als wij niet alleen geld kunnen geven maar dit ook van de ander kunnen afpakken.” (*Kennislink*, geraadpleegd op 9 april 2026, <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/mens-is-vrekkig-en-vrijgevig/>.)

¹⁷⁷ Bosmans, *Antropia* 5, 15-22.

¹⁷⁸ Hoofdstuk 10: Hoe empathie verblindt, in Rutger Bregman, *De meeste mensen deugen: Een nieuwe geschiedenis van de mens* (Amsterdam: de Correspondent, 2019), 251-271.

ga uit van het goede’,¹⁷⁹ de centrale conclusie van Bregman, zitten we intussen volop in de normatieve ethiek. We concluderen dat de inhoud van dit hoofdstuk niet descriptief maar normatief wordt aangebracht omdat de conclusie van Bregman ‘om bij twijfel uit te gaan van het goede’ als een soort ‘logische conclusie na wetenschappelijke observatie’ wordt gepresenteerd.

Opvallend zijn de vele verwijzingen naar de ‘wetenschappelijkheid’ in de argumentatie: ‘economische studies’, ‘resultaten van experimenten tonen aan’, ‘studies tonen aan dat’, ‘andere studies’, ‘sociale experimenten’ en “het waargebeurde verhaal van de zes schipbreukelingen: de echte lord of the flies”.¹⁸⁰ Dit ondersteunt onze analyse dat de schoolboekmakers het positieve of minstens positievere mensbeeld proberen te ‘bewijzen’. Vanuit meta-ethisch standpunt analyseren we deze verwijzingen naar ‘wetenschappelijkheid’ als naturalisme. De deugdelijkheid van de mens valt volgens de schoolboekmakers af te leiden uit meetbare gegevens. Dat die deugdelijkheid maar kan opgemerkt worden vanuit een positief mensbeeld, analyseren we als een niet-reductionistisch naturalisme waarbij de eigensoortigheid van de morele eigenschappen wordt behouden.

Voor onze analyse van de vaardigheden en werkvormen selecteren we de vragen die een moreel oordeel verwachten of ernaar verwijzen. Onder de titel ‘tegenvoorbeelden’ wordt na het stuk over *Leviathan* geïnstrueerd om de leerlingen in groepjes twee fictieve situaties te laten bestuderen. Deze situaties zijn actuele herinterpretaties van twee sociale experimenten uit de economie: het ‘ultimatumspel’ en het ‘dictatorspel’. Bij het ‘ultimatumspel’ voorziet het schoolboek volgende vragen:

- Welke verdeling werkten jullie uit?
- Welke strategie hebben jullie toegepast om tot die verdeelsleutel te komen?
- Hebben jullie egoïstisch gehandeld?
- Wat toont jullie verdeling aan over het mensbeeld van Hobbes?¹⁸¹

Bij het ‘dictatorspel’ wordt alleen de vraag “Hoe verdelen jullie het geld?”¹⁸² gesteld.

¹⁷⁹ Bosmans, *Antropia* 5, 22.

¹⁸⁰ Bosmans, *Antropia* 5, 14, 19, 20.

¹⁸¹ Bosmans, *Antropia* 5, 14.

¹⁸² Bosmans, *Antropia* 5, 14.

Dat de leerlingen twee keer gevraagd wordt hoe ze het geld zouden verdelen, analyseren we als morele vorming met focus op handelen. De focus op het daadwerkelijk toepassen wordt in de handleiding benadrukt door te suggereren de oefening nog interactiever te laten beleven met behulp van fysiek (Monopoly) briefgeld. We analyseren dat deze inleefoefeningen worden gebruikt om de leerlingen aan te zetten wel met elkaar rekening te (leren) houden, want de titel is ‘tegenvoorbeelden’ en in de handleiding wordt uitgelegd dat experimenten aantonen dat de kans groot is dat de leerlingen min of meer eerlijk zullen delen.¹⁸³ Hieruit concluderen we dat impliciet het inoefenen van de vaardigheid ‘empathisch denken’ wordt nagestreefd. Omdat de uitkomst van de verdeling vooraf voorspeld wordt in de handleiding en deze uitkomst nodig is om de verdere inhoud van het schoolboek te ondersteunen, worden leerkrachten daarenboven impliciet aangezet tot sturend spreken.

De tweede en derde vraag die leerlingen laat nadenken over hun verdeling, kwalificeren we als morele vorming met focus op het moreel oordelen. De leerlingen moeten hun eigen aanpak evalueren als ‘egoïstisch’ of ‘niet-egoïstisch’. De vaardigheden ‘dialogeren’ of ‘verschillende standpunten respecteren’ uit onze analyseschema kunnen we niet linken aan deze oefening. Ook hier analyseren we dat de leerkracht impliciet wordt aangezet tot sturend spreken omdat de uitkomst van de morele evaluatie in de handleiding voorspeld wordt: “De kans is groot dat de leerlingen op een 50/50-verdeling of een 60/40-verdeling uitkomen.”¹⁸⁴

De manier waarop deze morele vorming wordt aangebracht, beoordelen we als problematisch. De leerkracht wordt aangezet tot sturend spreken, waardoor de indruk ontstaat dat er in de filosofie kan gebruikgemaakt worden van experimenten om voorafnames te bewijzen. Wat de leerkracht moet doen als de resultaten in de klas niet overeenkomen met de vooropgestelde resultaten, wordt niet aangegeven.

De vraag naar het wel of niet egoïstisch handelen heeft voor ons nog een bijkomend probleem. Over jezelf een eerlijk moreel oordeel uitspreken in een klas vereist een grote mate van veiligheid omdat dit raakt aan onze kwetsbaarheid. Dat de vraag in een groepsopdracht aan de groep wordt gesteld, vergroot de nood aan veiligheid nog meer, aangezien eerlijk nadenken en spreken over de

¹⁸³ *Antropia 5, Handleiding: Hoofdstuk 1, 8.*

¹⁸⁴ *Antropia 5, Handleiding: Hoofdstuk 1, 8.*

gedeelde morele verantwoordelijkheid nog meer raakt aan onze kwetsbaarheid. We vermoeden dat deze vraag door de schoolboekmakers niet zo ver werd doorgedacht. Op die manier is deze vraag waarschijnlijk meer bedoeld als een retorische vraag, ervan uitgaande dat er kan gezegd worden: ‘Kijk maar, we hebben eerlijk gedeeld. Dus we zijn niet egoïstisch.’ Een morele oordeelsvraag gebruiken als retorische vraag kwalificeren we vanuit algemeen pedagogisch en filosofisch-kritisch standpunt eveneens als problematisch.

Het hoofdstuk sluit af met een bespreking van het eerder aangehaalde standpunt van Bregman dat je bij twijfel moet uitgaan van het goede. Hierbij wordt een debat-opdracht geformuleerd aan de hand van volgende vragen:

-Klopt Bregmans uitspraak dat de meeste mensen deugen?

-Geef argumenten voor of tegen die stelling. Gebruik daarbij inzichten uit het hoofdstuk.¹⁸⁵

De handleiding bevat een afzonderlijk deel over de filosofische werkvormen. Daarin lezen we dat een debat vooral bedoeld is om te proberen elkaar te overtuigen. Leerlingen worden verdeeld in pro en contra en worden uitgedaagd om door te denken over de argumentatie vanuit alle mogelijke posities.¹⁸⁶ Op deze manier bekeken, valt deze opdracht buiten ons onderzoek, aangezien het debat niet als doel heeft om tot een oordeel te komen, maar om de leerlingen te leren argumenteren volgens de regels van de argumentatieleer. Maar in de handleiding bij deze opdracht staat expliciet dat de leerlingen debatteren “vanuit hun eigen standpunt/opvattingen, die ze moeten onderbouwen met argumenten en inzichten die ze leerden in de loop van het hoofdstuk”, waarna een voorbeeldlijst pro- en contra-argumenten wordt aangereikt.¹⁸⁷ Dit betekent dat de invulling van dit specifieke debat niet overeenkomt met de algemene uitleg over de werkvorm debat.

We analyseren dit debat als morele vorming met focus op meta-ethisch oordelen. De leerlingen dienen immers een eigen oordeel te vormen over de vraag of de meeste mensen deugen. We noemen dit een meta-ethisch oordelen omdat de leerlingen zich moeten uitspreken over de antropologische visie die de ethiek ondersteunt. Dat deze meta-ethische focus niet wordt

¹⁸⁵ Bosmans, *Antropia* 5, 22.

¹⁸⁶ *Antropia* 5, *Filosofische werkvormen*, 5-6.

¹⁸⁷ *Antropia* 5, *Handleiding: Hoofdstuk 1*, 19-20.

geëxpliciteerd, kwalificeren we als problematisch omdat dit voor leerlingen heel verwarrend kan zijn.

Tegelijk wordt een duidelijke methodologie geëxpliciteerd om tot dit oordeel te komen, zijnde de inzichten van het hoofdstuk gebruiken en hierover met elkaar in debat gaan om vanuit verschillende standpunten te leren redeneren. Naar leerlingen toe interpreteren wij dit als normatief meta-ethisch, aangezien de methodologie zichzelf uitspreekt over hoe een moreel oordeel tot stand moet komen en de inhoud impliciet een antwoord geeft op de vraag of de meeste mensen deugen. We concludeerden hierboven immers dat het hoofdstuk impliciet ‘bewijst’ dat de meeste mensen deugen.

Wij evalueren dit alles als problematisch omdat de gekozen methodologie niet expliciet gethematiseerd wordt en dus ook niet in vraag gesteld wordt, maar impliciet-normatief wordt aangebracht en dus zowel naar leerkrachten als naar leerlingen toe voorondersteld wordt als waar. Deze aanpak bevat niet de noodzakelijke openheid die we mogen verwachten van goed filosofieonderwijs.

8.2.2 De mens en zijn gedrag

We behandelen de hoofdstukken ‘Redenen om ethisch te kiezen’ en ‘Ethisch kiezen als persoon’ uit het thema ‘De mens en zijn gedrag’ in één beweging omwille van de inhoudelijke samenhang.

De titel ‘Redenen om ethisch te kiezen’ analyseren we als dubbelzinnig. Dit hoofdstuk behandelt immers niet de ‘redenen’ vanwaaruit mensen zich gemotiveerd voelen om ethisch te kiezen, maar wel twee klassieke filosofische ‘redeneringen’ om tot ethische keuzes te komen: de gevolgenethiek en de plichtethiek.¹⁸⁸ De titel wordt in het schoolboek of in de handleiding niet uitgelegd, waardoor leerlingen het raden hebben naar het verband tussen de titel en de inhoud van het hoofdstuk. Leerlingen van het vijfde jaar hebben nog onvoldoende filosofische achtergrond om ‘redenen’ spontaan te interpreteren als ‘redeneringen’ of ‘argumenten’.

De inhoud en structuur van beide hoofdstukken lijkt louter descriptief met veel aandacht voor de inhoudelijke argumenten van de verschillende filosofen. Wij analyseren de redactionele opbouw

¹⁸⁸ Bosmans, *Antropia* 5, 48-68.

en structuur als inhoudelijk normatief, waarbij de filosofische voorkeur van de schoolboekmakers impliciet wordt voorgeschreven aan de leerkrachten en de leerlingen. We argumenteren dat de gevolgenethiek en de plichtethiek worden afgewezen en de zorgethiek, als voortvloeiend uit de deugdenethiek, impliciet als ‘betere’ ethische theorie wordt voorgesteld.

De gevolgenethiek van Jeremy Bentham wordt aangevuld met het regelutilitarisme van John Stuart Mill en *The Fable of the Bees* van Bernard Mandeville. Deze satirische fabel¹⁸⁹ wordt door de schoolboekmakers gebruikt om het ‘ethische egoïsme’ uit te leggen. We merken op dat niet wordt toegelicht dat deze fabel satire is.

In de afsluitende ‘kritiek op de gevolgenethiek’ lezen we niet alleen de klassieke ‘is-ought’-kritiek van Hume op de gevolgenethiek, maar ook de door de schoolboekmakers gemaakte conclusie dat het utilitarisme kan leiden tot situaties ‘die niemand wil’. “Als ooit wordt toegelaten om een gezonde patiënt op te offeren, *wie durft zich dan nog met een kleine wond in het ziekenhuis te melden?* Zo raakt het vertrouwen in de zorg zoek.”¹⁹⁰ Deze kritiek op het utilitarisme maakt een karikatuur van de gevolgenethiek, waardoor deze nog moeilijk te verdedigen is. Ook de letterlijke weergave van *The Fable of the Bees* als een voorbeeld van gevolgenethiek zonder het satirische karakter ervan te expliciteren, sluit hierbij aan.

We interpreteren dit alles als een inhoudelijke afwijzing van de gevolgenethiek. We merken op dat hier opnieuw gebruikgemaakt wordt van een retorische vraag (onze cursivering) om een inhoudelijk punt te maken. Een retorische vraag hoort niet thuis in een inhoudelijke uitleg van een schoolboek, want ze suggereert meer dan ze uitlegt en schept een polemische sfeer. We begrijpen wel dat het onderscheid tussen een retorische vraag en een filosofische vraag niet altijd even duidelijk te maken is. We vermoeden daarom dat de schoolboekmakers hier eigenlijk wilden afsluiten met een filosofische vraag.

De plichtethiek wordt uitgelegd aan de hand van Kant waarbij benadrukt wordt dat "het enige fundament dat volgens Kant voor die wet in aanmerking komt, niet geluk (zoals bij Epicurus en de

¹⁸⁹ Philip Harth, “The Satiric Purpose of *The Fable of the Bees*”, *Eighteenth-Century Studies* 2 (1969), 321-340, doi: 10.2307/2737634.

¹⁹⁰ Bosmans, *Antropia* 5, 57, onze cursivering.

utilitaristen) [is] maar de goede wil zelf'.¹⁹¹ Ook doorheen de rest van de uitleg over de plichtethiek valt op hoe Kant wordt ingezet om de gevolgenethiek verder tegen te spreken.

Met de theorie van de praktische identiteit van de hedendaagse Amerikaanse filosofe Christine Korsgaard wordt een actuele interpretatie van de plichtethiek voorgesteld. Korsgaard vult het vrije en autonome individu van Kant aan met een focus op onze persoonlijke identiteit en de rol die we als mens vervullen in onze relaties tot andere mensen. De aandacht voor het universele van de kantiaanse plicht verschuift naar de praktische realisatie ervan. We merken op dat de schoolboekmakers minstens even veel ruimte besteden aan deze herinterpretatie van Kant als aan Kant zelf.¹⁹² Wij interpreteren deze filosofie als een combinatie van plichtethiek en deugdenethiek waardoor we de keuze van de schoolboekmakers voor Korsgaard interpreteren als een bewuste overgang van de plichtethiek naar de deugdenethiek. Dit bevestigt onze analyse dat er doorheen deze twee hoofdstukken een inhoudelijke maar niet geëxpliciteerde lijn en opbouw zit.

Het hoofdstuk 'Ethisch kiezen als persoon' behandelt achtereenvolgens de deugdenethiek en de zorgethiek. Ook hier merken we op dat de schoolboekmakers ervoor kiezen om inleidend te stellen dat "een deugdeneticus zegt dat zowel de utilitaristen als de plichtethici te weinig kijken naar wie de mens in zichzelf is".¹⁹³ De deugdenethiek wordt zelf ook onder kritiek gebracht maar wel bij monde van de Britse filosofe Philippa Foot die enerzijds reageert tegen een rationele plichtethiek vanuit een bezorgdheid om de menselijke relatie en anderzijds "uitdrukkelijk wilde wegblijven van de plichtethiek en het utilitarisme".¹⁹⁴ De nadruk op de kritiek van Foot interpreteren we als een inhoudelijke voorbereiding van het laatste onderdeel. Hierin wordt de zorgethiek enerzijds gesitueerd als een reactie tegen de plichtethiek vanuit de feministische ethiek van Carol Gilligan en nauw aansluitend bij de deugdenethiek.¹⁹⁵ Anderzijds wordt aan de hand van een uitgebreide oefening benadrukt dat de zorgethiek elementen heeft van de andere drie stromingen, waardoor minstens de indruk ontstaat dat de zorgethiek en soort synthese weet te realiseren.¹⁹⁶

¹⁹¹ Bosmans, *Antropia* 5, 57.

¹⁹² Bosmans, *Antropia* 5, 62-66.

¹⁹³ Bosmans, *Antropia* 5, 70.

¹⁹⁴ Bosmans, *Antropia* 5, 81, 84.

¹⁹⁵ Bosmans, *Antropia* 5, 87.

¹⁹⁶ Bosmans, *Antropia* 5, 86.

Op het einde van het hoofdstuk staan de schoolboekmakers ook stil bij de kritiek op de zorgethiek. Maar het enige argument van die kritiek dat vanuit de zorgethiek zelf niet wordt ontkracht, is het argument over het gebrek aan ‘onpartijdigheid’ door het relationele in de zorgethiek. Onze interpretatie van de voorkeur van de schoolboekmakers voor de zorgethiek weten we daarenboven bevestigd door de titel van het thema: ‘De mens en zijn gedrag’. Deze titel analyseren we als een keuze om ethiek voornamelijk te benaderen vanuit het concrete handelen van de mens, wat nauw aansluit bij de deugdenethiek en de zorgethiek.

8.3 Besluiten

We interpreteren in *Antropia* de benadering van ethiek als een inhoudelijk sterk samenhangend geheel waarbij de leerkracht de leerling moet meenemen in een voorgeschreven denklijn. Deze opbouw is sturend en kwalificeren we daarom als impliciet normatief. Met een voorkeur voor een positief mensbeeld als uitgangspunt en de deugdenethiek als laatste en ‘te verkiezen’ ethische theorie analyseerden we dit als een normatieve benadering van ethiek.

Vanuit meta-ethisch standpunt zien we een impliciet naturalistische aanpak omdat morele oordelen afgeleid moeten worden uit observeerbare feiten of wetenschappelijk gepresenteerde gegevens. Deze benadering blijft impliciet waardoor de meta-ethische positie niet wordt benoemd. Het onderscheid tussen descriptief en normatief spreken wordt daardoor onvoldoende gemaakt.

Doorheen de werkvormen worden de vaardigheden regelmatig ingeoeft met opdrachten die aanzetten tot moreel oordelen en handelen. Hierbij worden leerlingen in een bepaalde richting gestuurd met behulp van voorspelbare resultaten of impliciet normatieve vragen. We analyseerden dit als morele vorming en wezen op het gebrek aan explicitering.

Uit onze analyses concluderen we dat opdrachten vaak onvoldoende werden doorgedacht op mogelijke impact op het klasgebeuren. Het ontbreken van explicitering, zowel op inhoudelijk als op meta-ethisch niveau, en de soms sturende aanpak van de morele vorming brengen ons tot de conclusie dat er onvoldoende ruimte tot echt vrij filosofisch denken wordt geschapen.

9 Algemene besluiten

Deze masterproef stelt de vraag hoe ethiek benaderd wordt in de Vlaamse schoolboeken filosofie voor de derde graad. Om deze vraag te beantwoorden hebben we een eigen methodologie ontwikkeld. Voor de inhoudelijke analyse werd uit de meta-ethiek een schema afgeleid. Het analyseschema voor de vaardigheden werd opgebouwd vanuit het onderscheid tussen filosofisch-ethische vorming en morele vorming. Deze tweeledige methodologie werd eerst toegepast op de minimumdoelen en vervolgens op de drie schoolboeken: *Filosofie*, *Agora* en *Antropia*. Tussendoor stelden we inhoudelijke onnauwkeurigheden en zelfs fouten vast. Omdat we deze niet systematisch in kaart hebben gebracht, namen we deze op in de voetnoten. Hun aanwezigheid doet ons vragen stellen over de wetenschappelijke betrouwbaarheid van de drie schoolboeken filosofie wat betreft ethiek.

De analyse toont een grote verscheidenheid in aanpak bij de drie schoolboeken, maar laat ook een aantal terugkerende zaken zien. Wat meta-ethiek is, wordt niet geëxpliciteerd waardoor ethiek en meta-ethiek niet onderscheiden (kunnen) worden. Ook de meta-ethische positie van de ethische inhoud wordt niet geëxpliciteerd. Morele oordelen komen aan bod zonder dat hun statuut als overtuiging, emotie of feitelijke uitspraak wordt geëxpliciteerd. Hierdoor ontstaat de indruk dat leerlingen verschillende impliciete opvattingen over ethiek aangereikt krijgen, zonder dat deze geëxpliciteerd of bevraagd kunnen worden.

Daarenboven stellen we vast dat de grens tussen filosofisch-ethische vorming en morele vorming vervaagt. In de drie schoolboeken worden leerlingen aangezet tot moreel oordelen en soms zelfs tot moreel handelen, maar deze opdrachten worden in de handleidingen niet expliciet geduid als morele vorming. Hierdoor ontstaat onduidelijkheid over het doel en de aanpak van de opdrachten, wat problematisch is voor leerkracht én leerling. De nadruk van de minimumdoelen op filosofisch-ethische vorming met focus op reflecterend denken wordt niet altijd zuiver nagestreefd in de schoolboeken. Het reflecterend denken wordt regelmatig vermengd met morele vorming.

Inhoudelijk analyseren we de gekozen aanpak als veelal te weinig zuiver descriptief en vaak impliciet normatief. Zowel uit de selectie en ordening van ethische theorieën als uit de concrete uitwerking van voorbeelden en opdrachten menen we bepaalde impliciete visies op ethiek te

kunnen afleiden. Omdat deze visies niet expliciet worden verantwoord, zijn er geen mogelijkheden om deze filosofisch ter discussie te stellen.

In de aanpak van de vaardigheden stellen we vast dat de drie schoolboeken in meer of mindere mate inzetten op dialogisch spreken. Dit sluit aan bij de doelstelling van filosofieonderwijs om ruimte te scheppen voor zelfstandig denken. Tegelijk blijkt dat de gekozen werkvormen niet altijd voldoende didactisch worden ondersteund, in het bijzonder wat betreft het filosofisch reflecteren. Het blijft vaak onduidelijk wat onder reflectie precies wordt verstaan en hoe deze vaardigheid systematisch kan worden opgebouwd.

Samenvattend kunnen we concluderen dat ethiekonderwijs in de Vlaamse schoolboeken filosofie meer nood heeft aan explicitering van zowel het statuut van morele uitspraken, de gehanteerde meta-ethische uitgangspunten alsook de doelstellingen van de werkvormen. Een betere explicitering kan bijdragen tot ethiekonderwijs waarin leerlingen meer ruimte krijgen om zelf te reflecteren over wat het betekent om over morele oordelen na te denken.

Aantal woorden: 21.755

10 Bibliografie

Antropia 5: Filosofische werkvormen. gedownload op 9 april 2026,

<https://apps.plantyn.com/se/content/theme/c2e7ce3f-c223-4728-8668-7570e3e199dd/teacherguide>.

Antropia 5: Handleiding. gedownload op 9 april 2026.

<https://apps.plantyn.com/se/content/theme/c2e7ce3f-c223-4728-8668-7570e3e199dd/teacherguide>.

Boelaert, Luk, Erwin Roosen, Ester Vandamme en Fran Van de Vijver. *Filosofie: Handleiding* 5-6. Kalmthout: Pelckmans, 2023.

—. *Filosofie: Schoolboek 5-6*. Kalmthout: Pelckmans, 2023.

Bosmans, Elke, Peter De Cleen, Monique Fischer en Kaat Vekemans. *Antropia 5: Filosofie*. Berchem: Plantyn, 2023.

—, *Antropia 6: Filosofie*. Berchem: Plantyn, 2024.

Bregman, Rutger. *De meeste mensen deugen: Een nieuwe geschiedenis van de mens*. Amsterdam: de Correspondent, 2019.

Craeynest, Pol. *Psychologie van de levensloop: Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven: Acco, 2018.

De Mesel, Benjamin. “De semantische uniformiteit van het morele: Over een vooronderstelling in de hedendaagse meta-ethiek”. *Tijdschrift voor filosofie* 78, nr. 1 (2016): 121-153, doi: 10.2143/TVF.78.1.3157077.

Evers, Daan. “Moreel relativisme”. In *Basisboek ethiek*, onder red. van Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, 297-314. Amsterdam: Boom, 2025.

Fisher, Andrew. *Metaethics: An Introduction*. Teddington: Acumen, 2011.

Griet Galle, “Sporen van en naar filosofie en filosoferen in het Vlaamse secundar onderwijs”. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 110 (2018), 113-137.

- . “Geschiedenis en actualiteit van het vak filosofie in Vlaanderen”, In *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, onder red. van Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout, 53-81. Amsterdam: Boom, 2021.
- Harth, Philip. “The Satiric Purpose of The Fable of the Bees”. *Eighteenth-Century Studies* 2 (1969), 321-340, doi: 10.2307/2737634.
- Kalf, Wouter Floris. *Meta-ethiek: Methode, theorieën, ontwikkelingen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2023.
- Kienstra, Natascha. “Effectief filosoferen in de klas”. In *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, onder red. van Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout, 135-161. Amsterdam: Boom, 2021.
- . “Morele vorming en filosofie opnieuw met elkaar verbinden”. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 61, nr. 2 (2021): 1311-1326. doi: 10.17159/2224-7912/2021/v61n4-2a5.
- . *Zorg dragen voor ethische vorming*. Rede uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Ethische vorming, vanwege het Vrouwen van Bethanië Fonds, aan Tilburg University op 2 juni 2023. Gedownload op 17 februari 2026. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/1ad2267e-5959-4d48-ab24-418c8aef76fc>.
- Le Coultre, Eva-Anne. “De pedagogische taak van de filosofiedocent: Ruimte scheppen om te denken”. In *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, onder red. van Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout, 109-127. Amsterdam: Boom, 2021.
- . *Ruimte om te denken: Wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten*. Groningen: University of Groningen, 2023. doi: 10.33612/diss.689959497.
- Nicholls, Jason. “Methods in School Textbook Research”. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3, no. 2 (2003): 1-17.
- “Onderwijsdoelen: secundair onderwijs - 3de graad - na modernisering - filosofie”, Vlaamse overheid (website), geraadpleegd op 18 februari 2026, <https://onderwijsdoelen.be/>.

- Oosthoek, Dirk. “Een halve eeuw filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland”. In *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie*, onder red. van Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier en Floor Rombout, 27-52. Amsterdam: Boom, 2021.
- Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision: 2nd revised and updates edition*. Paris: UNESCO, 2010.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117188.locale=en>.
- Roelands, Koenraad. *Filowijzer: Inspiratiegids filosoferen in de klas*. Kalmthout: Pelckmans, 2022.
- Roeser, Sabine. “Moreel non-naturalisme”. In *Basisboek ethiek*, onder red. van Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, 332-347. Amsterdam: Boom, 2025.
- Sandel, Michael J. *Rechtvaardigheid: Wat is de juiste keuze?* Kampen: Ten Have, 2010.
- Savater, Fernando. *Het goede leven: Ethiek voor mensen van morgen*. Utrecht: Erven J. Bijleveld, 1996.
- Schaubroeck, Katrien. “Moreel naturalisme”. In *Basisboek ethiek*, onder red. van Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, 348-363. Amsterdam: Boom, 2025.
- Streumer, Bart. “De vergissingstheorie”. In *Basisboek ethiek*, onder red. van Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, 283-296. Amsterdam: Boom, 2025.
- Van Hees, Martin, Thomas Nys en Ingrid Robeyns. “Inleiding”. In *Basisboek ethiek*, onder red. van Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, 7-10. Amsterdam: Boom, 2025.
- van Roojen, Mark Steven. *Metaethics: A Contemporary Introduction*. London: Routledge, 2015.
- Verbeek, Bruno. “Non-cognitivism”. In *Basisboek ethiek*, onder red. van Martin Van Hees, Thomas Nys en Ingrid Robeyns, 315-331. Amsterdam: Boom, 2025.
- Vercauteren, Nick. *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 5*. Wommelgem: Van In, 2023.
- . *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 5: Handleiding*. gedownload op 7 april 2026.
<https://platform.ididdit.be/content-assets/1teL8CB5KYFBpqijuJFhem.pdf>.

—. *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 6*. Wommelgem: Van In, 2024.

—. *Agora: Uitgebreide filosofie. Jaar 6: Handleiding*. gedownload op 7 april 2026.
<https://platform.ididdit.be/content-assets/5uiE6HhgqlFApqzW4UoCiG.pdf>.