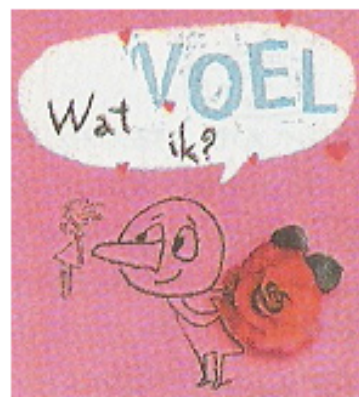


‘Ook kinderen kunnen mee denken en mee beslissen!’

Filosoferen met kinderen: een aanloop tot kinderparticipatie,
democratie en actief burgerschap.



Promotor: Prof. dr. J-P Van Bendegem

Eindverhandeling ingediend tot het verwerven van de graad van licentiaat in de wijsbegeerte.

INHOUDSTAFEL

Inleiding.....	6
DEEL I:.....	8
1. Uitgangspunt.....	9
1.1. Waarom we ‘filosoferen met kinderen’ moeten stimuleren in ons schoolsysteem.....	9
2. De meerwaarde van het ‘filosoferen met kinderen’.....	12
2.1. Denklust: denken als plezier.....	13
2.2. Denken als persoonlijke vorming.....	14
2.3. Denkbehoefte.....	14
2.4. Cognitieve oriëntering in de schoolse kennis.....	15
2.5. Emotionele (en praktische) oriëntering in de schoolse kennis.....	16
2.6. Denknut.....	17
2.7. Pedagogiek van de abstractie.....	19
3. Wat is filosoferen met kinderen?.....	20
3.1. Historische situering van FMK.....	20
3.2. Situering van FMK (Lipman en diens invloeden) en de evolutie van het ‘P4C-program’.....	25
3.3. ‘Filosoferen met kinderen’ verschillend van ‘de’ (academische) filosofie.....	28
3.4. De socratische methode: de vroedvrouwenkunst.....	29
3.5. ‘Filosoferen met kinderen’ in België.....	31
4. ‘Filosoferen met kinderen’ in de praktijk.....	31
4.1. De 3 pijlers van FMK.....	31
4.1.1. Inhoud.....	31
4.1.2. Methode.....	32
a) Het gezamenlijk ervaringsmoment.....	32
b) Het filosofisch gesprek.....	32
c) De verwerkingsopdracht.....	35
4.1.3. Houding.....	35
4.2. Kan een kind filosoferen?.....	36
DEEL II:.....	37
Inleiding.....	38
A. Wat is kinderpacticatie?.....	39
1. Definitie.....	39
2. Kinderpacticatie is een democratisch proces: democratie en actief burgerschap.....	39
2.1. Democratie.....	39
2.1.1. Brede democratie.....	40
2.1.2. Smalle democratie.....	40
2.1.3. Kinderen en macht.....	41
2.2. Actief burgerschap.....	41

2.2.1. Kinderen en actief burgerschap.....	42
a) Eigen nuances van kinderen.....	42
b) Evenwicht.....	43
2.2.2. Grenzen aan het actief burgerschap?.....	44
3. Kinderparticipatie en haar besluitvormingsproces.....	45
4. 'Informeel' en 'formeel' participatie.....	46
B. Waarom kinderparticipatie?.....	47
1. Participatie hoort bij elke relatie.....	47
2. Participatie hoort bij democratisch samenleven.....	47
3. Mogen participeren is een mensenrecht.....	48
4. Kinderen geven zin en willen daarom ook participeren.....	49
4.1. Zingeving en communicatie.....	49
4.1.1. Kinderen en zingeving.....	49
a) Het kind als actor.....	50
b) De ontwikkeling van zingeving: van beleving via ervaring naar mening.....	51
4.1.2. Kinderen en communicatie.....	54
4.1.3. Hinderpalen voor zingeving en communicatie.....	54
4.2. Zingeving en communicatie: een spannende relatie.....	56
4.2.1. De (levens)domeinen waarin kinderen bij voorkeur participeren.....	57
4.2.2. Kinderparticipatie en de zonebenadering.....	58
Samenvattende conclusie.....	59
DEEL III:.....	61
A. Filosoferen en participatie (democratie).....	62
1. De relatie tussen goed filosofieonderwijs en democratische ontwikkeling.....	62
1.1. Het UNESCO-programma: 'filosofie en democratie in de wereld'.....	62
1.1.1. Inleiding.....	62
1.1.2. Vooronderstellingen van het UNESCO-programma.....	63
1.1.3. De belangrijkste bevindingen van de UNESCO-enquête	64
a) Een min of meer parallelle ontwikkeling tussen filosofie en het democratisch ideaal.....	64
b) De wereldwijde ontwikkeling en introductie van een nieuwe vorm van filosofieonderwijs.....	65
c) Twee posities of 'kampen'.....	65
d) Nadruk op indirecte politieke vorming.....	66
1.1.4. 'De Verklaring van Parijs voor de Filosofie':.....	67
1.1.5. Het filosofische fundament van de democratie.....	67
1.1.6. Kritiek en tegenargumenten m.b.t. de relatie tussen	

filosofieonderwijs en het democratisch ideaal.....	68
1.2. Filosoferen als politieke vorming.....	70
2. De onderzoeksgemeenschap of 'community of inquiry' en haar (specifiek) belang voor kinderparticipatieprocessen.....	72
Samenvattende conclusie.....	74
B. Filosofische onderbouwing van het thema: de filosofie van John Dewey.....	75
1. Inleiding.....	75
1.1. Louis Logister: de problemen van de hedendaagse liberale rechtsstaat en de filosofie van John Dewey.....	76
1.2. De studie van Logister en 'filosoferen met kinderen'.....	76
2. Het denken van John Dewey als bijdrage voor het oplossen van hedendaagse politieke en sociale problemen.....	78
2.1. Problematiek.....	78
2.2. Deweys filosofie.....	80
2.2.1. Pragmatisme.....	80
3. De samenhang binnen Deweys filosofie.....	81
3.1. Inleiding.....	82
3.2. Het ervaringsbegrip.....	82
3.2.1. Deweys dynamisch ervaringsconcept: een eerste omschrijving.....	83
3.2.2. Verdieping 1: Contextuele eenheid van de ervaring en de rol van de cultuur.....	85
a) Rationaliteitsverbreding en objectief relativisme.....	86
3.2.3. Verdieping 2: primaire en secundaire ervaring.....	87
a) Reflectief denken.....	89
b) De vijf stadia van het denkproces.....	90
c) 'Inquiry'.....	91
d) 'Gewaarborgde bevestiging' of 'Warranted assertability'.....	92
3.2.4. Verdieping 3: educatieve ervaring: continuïteit en groei	93
3.2.5. Conclusie.....	94
3.3. Wereldbeeld.....	94
3.4. Antropologie.....	95
3.5. Ethiek.....	95
3.6. Politieke (en sociale) filosofie.....	96
3.6.1. Historische reconstructie van het ontstaan van de 'Great Society'.....	96
a) Traditionele plattelandsgemeenschappen.....	96
b) De overgang van 'gemeenschap' ('community') naar 'samenleving' ('Great Society').....	97
c) Kenmerken van 'The Great Society'.....	98

<u>d) Methodologie van Deweys politieke filosofie: sociale reconstructie.....</u>	<u>99</u>
<u>3.7. 'Philosophy of Education'.....</u>	<u>100</u>
3.7.1. Continuïteit en interactie.....	100
3.7.2. De methode van 'Inquiry'.....	103
3.7.3. De leerkracht als 'gids' ('guidance').....	104
3.7.4. 'Vriendschappelijke samenwerking' of 'amicable cooperation'.....	104
<u>4. De studie van Louis Logister.....</u>	<u>105</u>
<u>4.1. Inleiding.....</u>	<u>105</u>
<u>4.2. Het concept van 'interactieve beleidsvorming' volgens Logister.....</u>	<u>107</u>
<u>4.3. Hoe de filosofie van Dewey volgens Logister een theoretisch kader kan bieden voor de uitwerking en doordening van het concept van 'interactieve beleidsvorming'.....</u>	<u>108</u>
<u>5. Onderwijs: Deweys 'philosophy of education' en het 'P4C-program' van Lipman.....</u>	<u>111</u>
<u>6. Kan het filosoferen met kinderen een rol spelen in het tot stand komen van 'interactieve beleidsvorming'?.....</u>	<u>113</u>
<u>Algemeen besluit.....</u>	<u>116</u>

Inleiding

Wat ik in mijn eindverhandeling zal trachten aan te tonen, is dat het 'filosoferen met kinderen', (of afgekort 'FMK'), een meerwaarde biedt aan onze traditionele onderwijsmethode. Filosoferen met kinderen stimuleert en bevordert een aantal vaardigheden die belangrijke instrumenten of hulpmiddelen kunnen zijn om te (over)leven in onze steeds complexer wordende samenleving. In onze snel evoluerende informatie-maatschappij is het noodzakelijk dat men zelfstandig kan denken en zo zelf tot (nieuwe) kennis kan komen. De kennis evolueert de laatste decennia zo snel dat het onderwijs behoorlijk te kort zou schieten indien het zich louter zou concentreren op het *overbrengen* van kennis.

Hoewel het 'filosoferen met kinderen' een grote meerwaarde schenkt op verschillende domeinen, zal ik me in mijn eindverhandeling hoofdzakelijk concentreren op de bijdrage die het 'filosoferen met kinderen' kan leveren tot het stimuleren van (kinder)participatie en actief burgerschap in een (meer) democratische samenleving.

In deel I wordt het 'filosoferen met kinderen' algemeen benaderd, los van de thema's 'participatie', 'actief burgerschap' en 'democratie'.

Deel II bestaat uit twee hoofdstukken: in het eerste wordt uitgelegd wat precies wordt verstaan onder 'kinderparticipatie'; het tweede verklaart waarom kinderparticipatie moet worden bevorderd.

Deel III is eveneens opgedeeld in twee aparte hoofdstukken: het eerste voegt 'filosoferen met kinderen' en '(kinder)participatie' samen, door aan te tonen hoe de 'activiteit van het filosoferen' een bijdrage kan leveren tot het stimuleren van (kinder)participatie en actief burgerschap.

Het UNESCO-programma 'filosofie en democratie in de wereld' wordt hier naar voren gehaald. Dit is een project dat opgestart werd met een wereldwijde bevraging naar 'goed filosofieonderwijs' en 'democratische ontwikkelingen in de wereld'. De UNESCO-commissie wil het filosoferen als activiteit, als 'werkwoord', promoten als de beste vorm van 'filosofieonderwijs', die bovendien kan bijdragen tot het installeren van een meer participatieve democratie.

In het tweede hoofdstuk (van deel III) ten slotte, zal ik, via de filosofie van John Dewey, een filosofische onderbouwing van het thema trachten te geven. Daarbij heb ik gebruik gemaakt van de inzichten van de Nederlandse filosoof Louis Logister, die in zijn boek *'Creatieve Democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving'* (2004) een filosofisch fundament levert voor een democratieconcept waarbij burgers, meer dan nu, betrokken zijn bij de politieke besluitvorming. Dit doet hij aan de hand van een reconstructie van Deweys denken. Dewey pleit voor een

participatieve, deliberatieve democratie. Logister werkt deze uit als 'interactieve beleidsvorming'. Voor de realisatie hiervan speelt het onderwijs een significante rol. Dewey ontwikkelde een eigen '*philosophy of education*', die ten dienste staat van het opvoeden van kinderen tot democratische, betrokken burgers, om zo tot een meer participatieve staatsvorm te komen. Logister toont aan dat Deweys filosofie een belangrijke bijdrage kan leveren aan het zoeken naar een oplossing voor de problemen waarmee onze huidige representatieve democratie heeft af te rekenen. Hiervoor verwijst hij ook naar Deweys onderwijsmethode. In deze onderneming zou ik echter Deweys '*philosophy of education*' willen vervangen door het 'filosoferen met kinderen'; ik zal trachten aan te tonen dat het 'filosoferen met kinderen' ingepast kan worden in Logisters theorie, en bijgevolg een stap in de goede richting kan zijn, op de weg die leidt naar een meer deliberatieve, participatieve democratie.

Het eerste deel werd geschreven in samenwerking met Noémie De Goÿ, een medestudente die in haar eindverhandeling 'filosoferen met kinderen' onderzocht vanuit het perspectief 'leren omgaan met diversiteit'.

DEEL I:

'Filosoferen met kinderen': algemeen

1. Uitgangspunt

“Het zou een opvoedkundige taak van de staat moeten zijn om de elementaire publieke opinie te ondermijnen en de individualiteit van de zienswijze en de beschouwing binnen de opleiding zoveel mogelijk te bevorderen.”

[Heidegger M., ‘Sein und Zeit’, 1927]

De noodzaak aan een goede redeneermethode, één die de individualiteit stimuleert zoals diegene waarvoor Heidegger pleit, wordt des te acuter in onze snel evoluerende maatschappij.

De ontwikkeling van de kritische geest van het kind zal in de toekomstige maatschappij nuttiger zijn dan feitenkennis. Het is van groot belang dat het kind zelf ‘leert denken’ om zich te wapenen tegen de snel evoluerende technologische informatiemaatschappij. Het FMK is bevorderend voor de persoonlijkheidsontwikkeling en de cognitieve capaciteiten van het kind. Bovendien stimuleert het FMK het leren reflecteren en dialogeren en blijkt het een positieve invloed te hebben in het leren omgaan met anderen en hun leefwereld.

De voorkeur voor *‘une tête bien faite’* in plaats van *‘une tête bien pleine’*, zoals Rousseau het verwoordde, is in onze maatschappij meer dan eens van toepassing.

Daar er in het filosoferen geen hiërarchie is en iedereen gelijk is, daar geen enkel antwoord fout of juist is, en daar niemand de waarheid kent, zelfs de leerkracht niet, blijkt dit een verandering in de klassituatie teweeg te brengen, die heel bevorderend schijnt te zijn voor het omgaan met ‘leren’.

Het FMK zou dus een grote toegevoegde waarde kunnen betekenen in ons schoolsysteem. Filosoferen met kinderen vormt kinderen in hun ontwikkeling op persoonlijk vlak en bereidt hen voor op het burgerschap in een democratische samenleving. Filosoferen met kinderen gaat een bloeiende toekomst tegemoet.

1.1. Waarom we ‘filosoferen met kinderen’ moeten stimuleren in ons schoolsysteem

“FMK biedt kinderen een unieke kans om de verkenning van de wereld, de eigen denkactiviteit en het gezamenlijk onderzoeken te verbinden.”

[De Swaef G., internet, 2001]

(zie bijlage: www.gent.be/gent/onderwijs/pbd/)

Tijdens het filosoferen zijn kinderen actief en creatief op het cognitief terrein.

Terwijl de activiteiten die men hoofdzakelijk in de klas uitvoert vooral de basiskennis en de basisvaardigheden ontwikkelen, is het FMK een creatieve en sociale activiteit, die de persoonlijke ontwikkeling bevordert.

Toch heeft het FMK ook een positieve invloed op en stimuleert het de basisvaardigheden die nu reeds in de klas worden aangeleerd, daar de kinderen de volgende vaardigheden ontwikkelen:

- Het stellen van vragen en het leren formuleren van gedachten;
- Het argumenteren; het opbouwen van goede argumentatiestrategieën, die logisch, relevant, consistent en bewust zijn;
- Het generaliseren, analyseren en abstraheren;
- Het analyseren van veronderstellingen;
- Het ontwikkelen van alternatieve gezichtspunten, het stimuleren van kritische en creatieve vaardigheden;
- Leren in groep te discussiëren door de nadruk op de gespreksdiscipline;
- Het bevordert zelfcorrectief gedrag, omdat de meningen eventueel herzien zullen worden indien de argumenten van de anderen overtuigender zijn;
- Een verhoging van het gevoel van zelfwaardering door het ontdekken van de eigen gedachtewereld en het besef van het voortbrengen van eigen gedachten.

[Zeno, centrum praktische filosofie vzw]

(zie bijlage: www.zenopraktischefilosofie.be/)

Volgens Lipman ontwikkelen kinderen een enorme variëteit aan vaardigheden door te filosoferen en lid te zijn van een onderzoeksgemeenschap. Lipman heeft een lijst opgesteld van deze vaardigheden, welke terug te vinden is in bijlage.

De meerwaarde van 'filosoferen met kinderen' en meer bepaald van het IACP¹ van Lipman, waarover later meer, werd wetenschappelijk getest door middel van experimenten. De verscheidene testen - o.a. *'de New Jersey Test of*

¹ *'Institute for the Advancement of Philosophy for Children'*, Montclair State University, New Jersey, opgericht door Matthew Lipman.

Reasoning skills' - hebben aangetoond dat er bij de kinderen die met hun leerkracht filosofeerden ook duidelijk verbeteringen op te merken waren in een aantal school - en algemene vaardigheden zoals:

- het lezen (hoofdzaak herkennen, correcte gevolgtrekking, details verstaan, betekenis herkennen);
- het luisteren;
- het kritisch denken;
- het redeneren;
- de productiviteit (nieuwe ideeën genereren);
- de interpersoonlijke relaties (respect voor de anderen, binnen en buiten de schoolomgeving);
- de ontwikkeling van 'de houding van intellectuele vrijheid'.

[Lipman M., '*Thinking children and education*', 1993]

De vorderingen en het potentieel van 'filosoferen met kinderen' werden in elke school gemeten, los staande van niveau, milieu en cultuur.

Het FMK stimuleert tevens een coherent en consequent begrijpen en een verscheidenheid aan kennisvormen. Kinderen ontdekken dat de meeste van hun vragen filosofisch relevant zijn en een aanleiding kunnen zijn tot filosoferen.

Met kinderen filosoferen is, zoals hierboven reeds werd gezegd, een adequate methode om het redeneren en het denken van kinderen te verbeteren.

De redenen hiervoor zijn de volgende:

1. **de interesse:** 'filosoferen met kinderen' wekt de interesse van de kinderen omdat het de imaginaire fictie oproept en omdat de verhalen handelen over kinderen (zoals hen). Filosoferen vertrekt vanuit de leefwereld van de kinderen, waardoor ze onmiddellijk een grotere voeling en interesse hebben. Bovendien kan het filosoferen de kinderen in controversiële discussies brengen, die in hun omgeving en maatschappij leven.
2. **de emotie:** 'filosoferen met kinderen' erkent het feit dat denken intensief opwindend en emotioneel kan zijn, het verschaft een manier die kinderen in staat stelt hun emoties te analyseren.
3. **het kritisch denken:** kritisch denken zit in het 'filosoferen met kinderen' vervat

en erkent dat kinderen waarheidsgetrouw moeten kunnen omgaan met wat ze als problematisch of raadselachtig ervaren.

4. **de waarden:** kinderen ontdekken al vrij snel dat onze behandeling van waardeproblemen neigt naar het ambigue, het vage en 'het benevelde'. (M.a.w. we zijn niet erg duidelijk in het definiëren en formuleren van waarden.) Als gevolg daarvan verwelkomen ze gretig pogingen die hen toelaten precies en duidelijk na te denken over deze waarden. Dit betekent echter niet dat hun denken ongepassioneerd of gevoelloos zou zijn. Het is zo dat kinderen beter kunnen nadenken over problemen die hen zelf aangaan. Een gevolg hiervan is dat wanneer ze denken en kritisch te werk gaan, ze dat op een 'zorgende' ('caring') en 'medelevende' manier doen.
5. **de creativiteit:** goed denken kan zeker en vast geholpen worden door de verbeelding. 'Filosoferen met kinderen' kan zeer succesvol zijn en kan een bevordering betekenen op het creatieve vlak.
6. **de gemeenschapszin:** 'filosoferen met kinderen' gebeurt in dialoogvorm. Het legt het accent op de leden van de 'gemeenschap van onderzoek' ('community of inquiry'). Met andere woorden, FMK legt de nadruk op het gemeenschappelijk onderzoek. In deel II zal blijken dat dit participatie kan stimuleren en zo kan bijdragen tot een meer democratische samenlevingsvorm.

[Interview met Lipman M., internet, 2003]

(eigen vertaling)

(zie bijlage: www.buf.no/e_resources/e_resources_c_3.html/)

2. De meerwaarde van het 'filosoferen met kinderen'

Kinderen zijn zeer filosofisch aangelegd: ze stellen voortdurend 'waarom-vragen' en ze tonen in hun onschuld grote verwondering voor vele dingen die voor volwassenen vaak banaal lijken.

Anthone en Mortier, de hoofdfiguren van het concept 'filosoferen met kinderen' in België, stippen in '*Socrates op de speelplaats*' (1999) volgende 7 puntjes aan die gelden als motivatie voor het stimuleren van 'filosoferen met kinderen' op school:

1. de denklust
2. de persoonlijke vorming
3. de denkbehoefte

4. de cognitieve oriëntering in de schoolse kennis
5. de emotionele (en praktische) oriëntering in de schoolse kennis
6. het denknut
7. het abstract denken

Elk onderdeel van het 'filosoferen met kinderen' is een oorzaak voor de motivatie bij kinderen om samen te filosoferen. Elk onderdeel wordt hieronder nader toegelicht.²

2.1. Denklust: denken als plezier

Uit uitspraken van kinderen kunnen we opmaken dat kinderen 'filosoferen', in die zin dat ze hun conclusies soms baseren op *denken over denken, een metadenken*. In zulke uitspraken treffen we meestal ook een spelelement aan: ze beleven er plezier aan; ze zijn trots op hun vondst.

Traditioneel zegt men dat filosofie ontstaat uit verwondering, zoals Aristoteles het verwoordde, maar de hedendaagse filosofen, vooral de Anglo-Amerikaanse, halen meer en meer *de denklust* aan als stuwende kracht achter het filosoferen.

En zo functioneert het ook bij kinderen: het blijkt dat vele kinderen niet alleen spontaan beginnen te filosoferen, maar er bovendien ook nog plezier aan beleven. Ze vinden het leuk een ander klem te zetten met hun uitspraken, de ander 'te slim af te zijn', ze zijn fier op hun spitsvondigheid en hun kunnen.

² De toelichting van deze zeven puntjes is een synthese van wat Anthonie R. & Mortier F. hierover schrijven in: *'Socrates op de speelplaats'*, (1999).

2.2. Denken als persoonlijke vorming

Het filosofische gesprek leidt door confrontatie met onszelf tot *zelfverheldering* en eventueel ook nog tot *zelfverandering*.

Volgens de Oude Griekse filosofen had de filosofie ook de taak te helpen bij de aanpak van zaken met dagelijkse en diep persoonlijke betekenis, bijvoorbeeld met de angst voor de dood. Filosofie biedt niet alleen een oriëntatie op inhoudelijk vlak, ze helpt tevens jezelf te begrijpen en je te situeren tegenover je gevoelens, behoeften en drijfveren.

Men kan zelfs stellen dat de socratische dialoog een rechtstreekse analyse is van wat je drijft in een gesprek met anderen. Als men een metagesprek gaat voeren, dit is als het gesprek zelf en de deelnemers onderwerp van het gesprek worden, dan wordt men gedwongen om zijn eigen attitudes te erkennen, te evalueren en eventueel zelfs te veranderen.

Bovendien heeft het filosofisch gesprek meestal een positief effect op de zelfwaardering. Immers, in een dergelijk gesprek is iedereen gelijk, weet niemand het absoluut goede antwoord en toch kan elkeen zijn bijdrage leveren in het onderzoek.

2.3. Denkbehoefte

Kinderen blijken ook *inhoudelijk* interesse te tonen voor filosofische vraagstukken. Kinderen zijn nieuwsgierig en ze proberen om *zin* te geven aan hun leven. Ze stellen vaak filosofische vragen die verband houden met hun leefwereld. Bijvoorbeeld, wanneer een kind zich afvraagt of dromen echt zijn of niet, houdt het zich bezig met het onderscheid tussen echt en vals.

We stellen allemaal wel eens dergelijke 'ultieme' vragen.

Het is dus niet zo dat het 'filosoferen met kinderen' totaal nieuwe onderwerpen (zogenaamde 'volwassenenonderwerpen') in het leven van de kinderen binnensmokkelt.

Nu zijn er ook nog enkele redenen om kinderen aan te zetten tot nadenken over zulk een filosofische, ultieme problemen.

Ten eerste hebben (voorlopige) antwoorden op ultieme vragen *gevolgen op lange termijn*.

Ten tweede verschaffen ze een *systematiek* aan oordelen over bredere domeinen van het denken, voelen en handelen heen: men vindt vaak een antwoord op kleinere problemen als men reeds een antwoord heeft op meer

fundamentele problemen.

Ten slotte zorgen ze ervoor dat mensen zich kunnen *oriënteren* in hun omgeving: wie voorlopige antwoorden heeft op ultieme vraagstukken is beter in staat zin en richting te geven aan zijn handelingen en leven.

2.4. Cognitieve oriëntering in de schoolse kennis

Een typisch kenmerk van ons onderwijssysteem is het ontbreken van samenhang van de kennis door alle vakken netjes af te bakenen, zeker vanaf het secundair. Men stelt de vakken wel voor als zinvol op zich, maar deze zijn dat duidelijk niet. Het lijkt of die vakken telkens over andere realiteiten of over verschillende stukjes van dezelfde werkelijkheid gaan. Dat geeft moeilijkheden, want hoe moet je de relatie tussen die vakken nu gaan voorstellen? En hoe moet je jezelf tegenover dat geheel van verschillende vakken plaatsen?

Volgens Richard en Anthone zijn er redenen om in *het leggen van verbanden* de kern te plaatsen van datgene wat men 'leren' noemt.

Ze verwijzen hiervoor naar de onderwijsfilosoof John Dewey³ die 'leren' definieert als *"de betekenis van dingen veranderen door ze in hun context te plaatsen, met andere woorden in het geheel van relaties waarin die dingen zich bevinden. Leren IS dus uitbreiding van de betekenis van ervaring en bijgevolg het 'maken' van een totaliteit."*⁴

John Dewey geeft als voorbeeld het vergelijken van de bezigheid van een kind en die van een geleerde. Een kind dat zich voor het eerst verbrandt, wéét vanaf dan dat het aanraken van een vlammetje gepaard gaat met pijn. Een wetenschapper in een labo doet in wezen net hetzelfde, maar dan in een bredere context. Ook hij gaat door allerhande proeven en experimenten iets toevoegen aan de betekenis van een vlammetje.

Als we de betekenis van dit 'in een totaliteit plaatsen' verder gaan analyseren

-
- 3 John Dewey was een grote inspiratiebron voor allen die zich met 'filosofen met kinderen' hebben beziggehouden. In Deel III zal worden aangetoond hoe de filosofie van Dewey een hulpmiddel kan zijn om te komen tot een meer deliberatieve, participatieve democratie. Daarbij zal ook het verband met 'filosofen met kinderen' worden besproken.
 - 4 Dewey J., *'Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education'*, New York, McMillan, (1926) (*non vidi*) (in: Anthone R. & F. Mortier, *'Socrates op de speelplaats'*, (1999))

dan komen we weer tot het belang van het filosoferen.

Filosoferen helpt bij het maken van een geheel van de aanwezige informatie uit onze omringende leefwereld, wat een essentieel onderdeel is van 'leren' en 'betekenis geven'. Men kan op twee verschillende manieren gehelen maken: door *connectie* en *reflectie*.

Met *connectie* bedoelen we hier het zoeken van verbanden tussen de verschillende vakken, of tussen verschillende wetenschappen. Men tracht te komen tot 'multiperspectiviteit' of 'het creëren van nieuwe betekenissen': de betekenis van iets die men in een bepaald afzonderlijk vak hanteert, wordt gewijzigd door de betekenis die dat iets in een ander vak heeft gekregen. De verschillende kenperspectieven op een bepaalde zaak vullen elkaar dus aan en wijzigen elkaars betekenis.

Door een dergelijke integratie bekomt men dan het 'gehele verhaal', waarin de deeltjes elk hun betekenis krijgen. Ons beeld van iets wordt vollediger en opener naargelang de informatie over dat iets vanuit meer verschillende oogpunten afkomstig is.

Met *reflectie* verwijzen we hier naar het nadenken over de verschillende *basisbegrippen* en *denktechnieken* die in de afzonderlijke vakken worden gehanteerd. Door verheldering van de basisbegrippen voegt men betekenis toe aan begrippen die voorheen een vagere betekenis hadden. Dit soort nadenken is filosofisch.

Door het 'metadenken', het nadenken over de denktechnieken en het nadenken over de denkoperaties zelf aan te moedigen, gaat men inzien dat het creëren van totaliteiten te maken heeft met het maken van analogieën en afleidingen, definiëren, interpreteren, het opstellen van hypothesen, etc.

'Leren leren' is het opstellen van normen voor die denkoperaties. Een lerende ontwikkelt zgn. 'metacognitieve kennis' en 'metacognitieve vaardigheden'. Metacognitieve kennis is kennis over ons eigen cognitief functioneren en de metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die de lerende nodig heeft om zijn leren te reguleren. Deze vaardigheden hebben te maken met de controle op en de sturing van het kennisverwervingsproces. Het proces wordt gepland, gestuurd, gecontroleerd en bijgestuurd. Deze activiteiten zijn niet-filosofisch.

Hieruit kunnen we besluiten dat filosoferen de kinderen kan helpen betekenis te vinden in wat hen op school wordt aangereikt, in ieder geval toch waar het *betekeniscreatie door reflectie* betreft.

2.5. Emotionele (en praktische) oriëntering in de schoolse kennis

Echte kennis is kennis waarmee je iets kan doen, dus kennis die niet buiten je ligt, maar die een deel is van jezelf. Datgene wat je op school leert mag dus zeker niet iets zijn waar je zoals een toeschouwer naar kijkt. Het is geenszins de bedoeling dat het onderwijs gewoon 'zin' geeft aan een wereld die buiten jou staat en die je van buitenaf observeert. De school zou veeleer ervaringen van zinvolheid moeten stimuleren in een wereld waarin je zelf ook 'actor' bent, een wereld die ook een deel is van jezelf.

Ik sluit me aan bij Deweys opvatting dat opvoeding niet gereduceerd mag worden tot louter een voorbereiding op het latere leven, maar dat opvoeding en onderwijs onderdelen vormen van het leven zelf, processen die het hele leven lang werkzaam zijn.

Volgens Leo Apostel is de wereld *“de grootste omgeving die cognitief, praktisch én emotioneel relevant is.”*

[Apostel L. & J. Van der Veken, *‘Wereldbeelden. Van fragmentering naar integratie’*, 1991]

Ervaringen van zinvolheid houden dus niet alleen verband met 'cognitie', maar hebben ook een praktische en emotionele relevantie.

Ervaringen van 'zin' hebben te maken met ons 'ik' binnen het groter geheel, maar zijn ook van belang in de kleinste handelingen die een individu uitvoert. Zinloosheid is nefast voor ons dagdagelijkse handelen en voor ons leven in zijn geheel. Zinloosheid veroorzaakt een demotivatie die consequenties kan hebben voor het verloop van de schooltijd als voor het omgaan met anderen en zichzelf. Demotivatie door een ervaring van zinloosheid en een tekort aan antwoorden op essentiële vragen kan leiden tot concentratieproblemen, faalangst, slechte resultaten, depressie, agressie, ...

Veel leerlingen hebben te kampen met een gebrek aan motivatie. Dat heeft dikwijls te maken met de ervaring van zinloosheid van de leerstof. Er wordt verwacht dat men allerhande dingen en zaken leert zonder te weten waarom en waartoe en zonder de samenhang in te zien.

Ook is die ervaring van zinloosheid vaak het gevolg van het niet kunnen vinden van de eigen emoties en waarderingen in wat op school wordt aangeboden. Soms gaat het zelfs nog verder: dan vindt men ook zijn eigen emoties en waarderingen niet terug in de wereld.

Bij filosofen staat dit bekend als 'vervreemding', het gevoel niet thuis te zijn in deze wereld. In hoeverre je het spel dan toch meespeelt ontstaat er zoiets als 'zelfvervreemding', het gevoel niet thuis te zijn in je eigen vel en je eigen emoties.

In deel III wordt uiteengezet hoe Deweys filosofie hier een oplossing voor aanbiedt.

2.6. Denknut

“Ten slotte is filosoferen ook gewoon nuttig. Filosoferen komt neer op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en disposities en van normen en criteria voor het denken die de kwaliteit van het denken op alle gebieden kunnen verbeteren.”

[Anthone R. & F. Mortier, ‘Socrates op de speelplaats’, 1999]

Kinderen ontwikkelen een aantal denkvaardigheden - en disposities die een gevolg zijn van het filosoferen en het vormen van ‘*een gemeenschap van onderzoek*’ in de klas. Kinderen leren een hele resem vaardigheden waarvan de meest essentiële vermeld zijn in 1.1. (De volledige lijst van Lipman is terug te vinden in bijlage.)

De kennis die ontwikkeld wordt door te filosoferen is dat wat Anthone en Mortier ‘*wijsgerige geletterdheid*’ noemen. Het is een geletterdheid van het ‘diepe’ soort met betrekking tot het denken als *proces*. Het gaat hier om fundamentele kennis die vereist is bij elke denkact. Bij elke denkactiviteit is het immers nodig dat men in staat is om te vergelijken, analogieën te herkennen, verbanden te leggen, voorbeelden te geven, oorzaak-gevolgrelaties te formuleren en te herkennen, etc.

Wat typisch is voor de filosofie, is dat zij zich inlaat met ‘het denken over het denken’; het ‘metadenken’. Van meet af aan was de filosofie bezig met denktechnieken (*“thinking skills”*). Vandaar dat de denkvaardigheden in het filosoferen meer aandacht krijgen dan in andere vakken. In de andere vakken leert men soms ook wel denken over de gebruikte denkprocedures, maar dat gebeurt dan vooral op de achtergrond. De disciplines epistemologie, moraaltheorie, logica, etc. zijn niet alleen interessant voor diegenen die zich voor de filosofie interesseren. Ze kunnen ook nuttig zijn voor de vooruitgang van het dagdagelijkse denken, om zin te kunnen geven aan de dagelijkse gebeurtenissen en om met anderen over die zin te kunnen communiceren.

Via allerlei kwantitatieve tests, zoals Lipman die uitvoerde, heeft men gepoogd om het transfer-effect van ‘filosoferen met kinderen’ naar andere leerdomeinen duidelijk te maken. Bij kinderen die minstens twee à drie maanden geregeld filosoferen met een goed opgeleide leerkracht, neemt men niet alleen een aanzienlijke leerwinst waar (voordelen op het vlak van wiskunde en taal), maar ze hebben bovendien ook vorderingen gemaakt op het gebied van zelfwaardering en het gebruik van morele begrippen.

Nog een reden waarom het goed zou zijn om het filosoferen te stimuleren in ons onderwijs is dat onze maatschappij nood heeft aan 'kritische denkers' en het filosoferen is een activiteit waarvan 'kritisch denken' een essentieel element uitmaakt. In onze samenleving wordt het zelfstandig handelen en leren steeds belangrijker: het is bijvoorbeeld van belang dat je een willekeurige tekst kan lezen en ontleden, dat je in staat bent om informatie snel en efficiënt te verwerken, dat je je handelen kan afstemmen op je denken, etc.

2.7. Pedagogiek van de abstractie

Volgens het huidige leerconcept maken de kinderen eerst kennis met het bijzondere en later pas met het abstracte; ze leren eerst detailkennis en pas veel later de ruimere samenhang. Een voorbeeld hiervan is dat men bij het aanleren van een taal vertrekt van het leren van een woordenschat en het lezen van tekstjes, en pas geruime tijd later de aandacht toespitst op het abstracte niveau van de taal, de grammatica. Een ander voorbeeld is dat de kinderen een aantal verschillende vakken krijgen, maar ze zien de onderlinge samenhang tussen die vakken niet; het zijn gewoon een aantal afzonderlijke vakken naast elkaar, die weinig of niets met elkaar te maken hebben.

Niet te onderschatten mogelijke gevolgen hiervan zijn zelfvervreemding en een 'desillusionering' m.b.t. de school (zoals in 2.5. reeds werd gezegd): kinderen die enthousiast naar het eerste leerjaar gaan kunnen na een aantal jaren behoorlijk gedemotiveerd zijn aangezien ze het nut van het onderwijs niet inzien. Ze hebben de indruk dat er een aantal vakken zijn waar je niets mee kunt doen. Dat geldt bijvoorbeeld voor de wiskunde en de (grammatica van de) klassieke talen. Dat zijn dan wel vakken met een hoog abstractieniveau, maar de kloof tussen deze abstracte vakken en de andere vakken is hier nog groter dan tussen de 'andere' vakken onderling.

Wat ons onderwijs dus nodig heeft, is een pedagogiek die de leerlingen *leert omgaan met abstracties* en dat kan het '*Philosophy for Children (P4C)* -programma' ons geven.

Volgens Matthew Lipman "*houdt iets leren niet alleen denken over een probleem of een onderwerp in, maar ook denken over de procedures van het denken. Denken doe je vanzelf, zoals ademen en verteren, maar het is tegelijkertijd ook een vaardigheid die kan worden verbeterd, net zoals je beter kan leren spreken en schrijven door te reflecteren op de regels van de grammatica en de retorica.*"⁵

5 M. Lipman, A. Sharp en F. Oscanyan, '*Philosophy in the Classroom*', Philadelphia,

Het is volgens pedagogen zoals Dewey, Piaget en Vygotsky (waarbij Lipman ten dele zijn inspiratie gehaald heeft) goed dat er in het leerproces een afwisseling is tussen *ervaringsgericht denken* en *reflexief denken*. Het zou van groot belang zijn dat er tijdens het 'denken over het denken' breuken met de ervaring zouden ingelast worden.

En dat is nu precies wat er wordt gedaan tijdens het filosoferen: je vertrekt van een gezamenlijk ervaringsmoment en van daaruit ga je naar denken over denken (het filosofische, socratische gesprek). Het 'P4C-programma' bestaat uit een spiraal waar je steeds van 'leefwereldervaring' naar 'denken over denken' gaat, en weer terug.

3. Wat is filosoferen met kinderen?

3.1. Historische situering van FMK

Robert J. Mulvaney plaatst in '*Thinking children and education*' (1993)⁶ de beweging van het 'filosoferen met kinderen' in een historisch perspectief: wat hij wil aantonen is dat het 'filosoferen met kinderen' ontstaan is uit een filosofische tendens die tegemoet komt aan een aantal algemene tendensen in de lange geschiedenis van Westerse opvoedingstheorieën. Hierbij legt hij de nadruk op die opvoedingstheorieën die vooral de idealen van *individuele groei* en *participatie* in zich dragen.⁷

Mulvaney behandelt:

- Plato
- Rousseau
- Dewey

Temple University Press, (1981) (*non vidi*) (in: Anthone R. & F. Mortier, '*Socrates op de speelplaats*', (1999), vertaling door Richard & Anthone)

6 '*Thinking children and Education*', (1993), werd door Matthew Lipman samengesteld uit een reeks artikels die gepubliceerd werden in het tijdschrift '*Thinking*'.

7 Deze twee concepten komen uitvoerig aan bod in Deel III, waar het denken van Dewey gebruikt wordt als filosofisch fundament voor het thema van deze eindeverhandeling, nl. de bijdrage die 'filosoferen met kinderen' kan leveren tot het stimuleren van actieve participatie als essentieel onderdeel van een deliberatieve democratie.

Hij ziet deze drie denkers als de belangrijkste in de lijst van de Westerse pedagogische (opvoedings-) theoretici. Volgens Mulvaney maakte Plato's intuïtie aangaande de onderlinge afhankelijkheid tussen filosofie, opvoeding en het politieke leven de weg vrij naar het FMK.

Samen met Rousseau's aandringen op de prioriteit van de psychologische analyse van het jonge kind en Dewey's centrale thema's aangaande integratie, synthese en continuïteit, zou dit de basis vormen voor het 'filosoferen met kinderen'. Deze drie leverden de aanzet voor drie hoofdaspecten van het 'P4C-program', namelijk:⁸

- de dialoog
- de oriëntering naar het kind
- het communitaristische aspect

Samengevat stelt Mulvaney dat Plato het 'filosoferen met kinderen' een concept van de filosofie bezorgde (i.e. de 'socratische dialoog'), dat Rousseau een rol heeft gespeeld in de gerichtheid op het kind en dat Dewey de link tussen Plato en Rousseau legde en hun theorieën heeft samengebracht.

Volgens Rousseau en Mulvaney is 'De Staat' ('Republiek') van Plato niet alleen een politiek, maar ook een pedagogisch werk. Plato geeft op politiek vlak de voorkeur aan de aristocratie. De school of opvoeding dient de spiegel te zijn van zijn politieke voorkeur. Volgens Plato heeft de ideale staat een filosoof als leider ('de filosoof-koning'). Enkel de besten worden geselecteerd en geschoold om later te kunnen heersen. Plato zag de scholen als elitaire, hiërarchische instellingen, waar slechts een klein aantal 'uitverkorenen' de noodzakelijke kennis en wijsheid konden verwerven die nodig geacht werd om de politieke macht aan te kunnen. De filosofie speelt in deze pedagogisch en politiek ideale staat een belangrijke rol: de toekomstige heerser dient de studie van de filosofie te ondergaan. De filosofie is immers de enige studie die de begrijpende en encyclopedische kennis verschaft, die van een (toekomstig) heerser vereist wordt. Het is de heerser die het politiek en pedagogisch beleid opstelt. Dat steunt op de ideale voorstelling van orde, waarheid en goedheid. De ideale heerser wordt dan de beroemde samenvoeging van 'koning en filosoof', de 'filosoof-koning'.

Heden ten dage worden de meeste details van Plato's bijzondere coördinatie

⁸ Hoewel deze aspecten aan de basis liggen van het 'filosoferen met kinderen', zijn ze relatief bijkomstig voor de meeste alternatieve 'thinking skills programs'.

tussen filosofie, politiek en opvoeding verworpen. Maar één centraal thema, dat crucialer is dan elk van deze details, heeft de tijd overleefd en vormt het fundament van programma's zoals het FMK. Dit thema kunnen we '*politics of dialogue*' noemen.⁹ Plato zelf schreef in dialoogvorm, en in die zin kunnen we zeggen dat '*De Staat*' zowel handelt over een ideale gemeenschap als het verslag is van een vorderende gemeenschap in opbouw; een mondeling verslag van hoe een maatschappij functioneert. De *dialoog* is dé aangewezen manier om samen na te denken in een ideaal politiek en pedagogisch systeem, waarin verschillende zielen elkaar tegenkomen, waarin onperfecte individuen elkaar compenseren in elkaars onwetendheden en fouten, waarin individuen elkaar vertrouwen en niet liegen, waarin ze duidelijk denken, praten en luisteren. Plato leverde het 'filosoferen met kinderen' een concept van de filosofie, meer bepaald het communitaristisch ideaal en de retorische dialoog, die aan de basis ligt en een essentieel onderdeel is van de filosofische activiteit.

Maar het was Jean-Jacques Rousseau die het programma naar de kinderen bracht. Door Rousseau heeft men de kinderen 'ontdekt' daar bij hem de volwassenheid niet meer zo hoog op 'de ladder van het zijn' geplaatst werd. Voor Rousseau zijn volwassenen weliswaar ouder, maar niet noodzakelijk 'beter' of 'echter' dan kinderen. Enkele sterke tendensen van het moderne denken en meer bepaald in de pedagogie, werden door Rousseau vertegenwoordigd, namelijk:

- de centrale positie van het fenomeen '*groeien*';
- de voorrang van het *individu* in de leerervaring;
- de houding van *onwetendheid* en *onverschilligheid* ten opzichte van metafysische vermenging en verwarring.

*"Each mind has a form of its own"*¹⁰, was een uitspraak van Rousseau die hij ten zeerste benadrukte. Zijn visie van opvoeding, waar het kind centraal staat, wordt bekroond door dit individualisme. Rousseaus individualisme versterkt zijn pedagogische idealen (en omgekeerd). Rousseau toont ons immers het psychologisch rijke, individuele, groeiende kind in de algemene context van een radicaal geherformuleerde visie over kennis en realiteit en hun relatie onderling.

De laatste stap die de baan breekt voor een programma zoals het 'filosoferen

9 In Deel III zal blijken dat de dialoog of het overleg (deliberatie) essentieel is in Deweys politieke filosofie, die uitgaat van het concept van een deliberatieve, participatieve democratie.

10 Lipman M., '*Thinking Children and Education*', 1993.

met kinderen', is de bijdrage van Dewey. Het FMK steunt op een zekere synthese en op een integrerende tendens, die gevonden werd in het Amerikaanse pragmatisme (en meer in het bijzonder in de culturele vormen van deze stroming). Deweys grootheid als pedagoog wordt meestal geassocieerd met zijn pragmatisme, zijn naturalisme en experimentalisme.

Het vermijden van extremen is de morele imperatief in Deweys liberalisme, of in zijn pragmatisch idealisme, wat misschien een betere benaming zou kunnen zijn.

Dewey is schatplichtig aan Plato en Rousseau, wat blijkt uit zijn thema's aangaande *groei*, *vrijheid* en *gemeenschappelijke ervaringen*.

Hij bevindt zich tevens op dezelfde golflengte inzake de continuïteit tussen opvoeding en politieke theorieën. De titel van zijn meesterwerk '*Democracy and education*' (1916) draagt de getuigenis van de onderliggende consensus tussen de drie denkers.

Toch verlaat Dewey in de verdere uitwerking van het verband opvoeding - politiek het denken van Plato en Rousseau: bij Dewey vertegenwoordigt elk individu een klasse op zich.

Plato had geen oog voor het unieke in elk individu; elk individu valt bij hem automatisch in een vaststaande klasse (de arbeiders of landbouwers, de wachters of soldaten en de filosofen). Tot de functie van de opvoeding behoort onder andere het aantonen tot welk van de drie klassen een bepaald individu behoort. Plato erkent dus niet dat elk individu als een klasse op zich moet gezien worden.

Volgens Plato zijn er slechts drie vermogens of krachten (de begeerte, het/de (ge)moed of drift en de geest) werkzaam in de samenstelling van een individu.¹¹

Dewey daarentegen meent dat een individu in staat is tot een oneindige diversiteit van actieve neigingen. Het is onmogelijk om de oneindige diversiteit aan actieve neigingen en combinaties van neigingen, waartoe een individu in staat is, te kennen. Daarom zegt Dewey dat de opvoeding snel haar statische grenzen zou bereiken indien er een beperking tot die drie klassen van Plato zou zijn.

Volgens Dewey is het immers enkel in en dankzij de diversiteit van mogelijkheden dat er verandering en vooruitgang mogelijk is. Het individu is dus te complex om beperkt te worden tot drie klassen. Hieruit kunnen we opmaken dat Dewey geen problemen heeft met het klassensysteem zelf; het probleem ligt bij het aantal, de hoeveelheid van klassen.

11 Elk van de sociale klassen komt overeen met een vermogen dat deel uitmaakt van het individu: bij de arbeiders en de boeren is de kracht 'begeerte' het sterkst aanwezig; bij de wachters of soldaten primeert de kracht 'drift' of '(ge)moed' boven de andere twee krachten en bij de filosofen ten slotte heerst het vermogen van 'de geest' over de andere twee krachten.

Deweys positie suggereert een bijzondere verzoening (synthese) van de antithese tussen aristocratie en democratie. Dat de sociale en politieke realiteit bestaat uit klassen, zou dan verwijzen naar het aristocratische, terwijl het feit dat elke klasse correspondeert met elk individu, overeenkomt met het democratische. Deweys systeem zou men dus een 'ge-universaliseerde aristocratie' kunnen noemen; een systeem waarin elk individu over zichzelf heerst in een programma van zelfbesturing. De 'burgerheerser' heeft begrijpende kennis van de externe wereld nodig en dient vanuit de wereld zelf een diep kritisch onderzoek te voeren naar zijn 'interne wereld'. Om die reden wordt de uitbreiding van de filosofie naar *alle* mensen een dringende noodzaak in de democratische opvoedingstheorie.¹²

Het zou evenwel duidelijk moeten zijn dat Deweys theorie even ver verwijderd is van Rousseau's romantisch individualisme als van Plato's hiërarchisch klassensysteem. Dewey synthetiseert, of houdt het midden tussen de grote Griekse visies over een burgerrepubliek en het moderne liberale individualisme, hoewel hij toch een zekere voorkeur voor de moderne aanpak laat uitschijnen.

Plato, Rousseau en Dewey delen dus de centrale intuïtie dat pedagogie en sociale en politieke theorieën op een sterke wijze met elkaar vervlochten zijn. Dit houdt in dat er in onze politiek-democratische maatschappij een relevante vorm van 'klassendemocratie' vereist is. We kunnen kinderen niet voorbereiden op een participatieve democratie door middel van hiërarchische klassenstructuren. Het FMK werkt met de dialoogvorm, die een erfenis is van Plato's (juiste) manier van filosofisch onderzoek, namelijk een open gesprek in een gemeenschap van gelijken. Want wanneer het FMK in een klas geïntroduceerd wordt, wordt de leerkracht een onderzoeker onder de andere onderzoekers (de leerlingen), waarbij hij zijn onwetendheid toegeeft.¹³

De strenge hiërarchie van Plato heeft in de loop der tijd zijn overtuigingskracht grotendeels verloren en kan enkel nog positief zijn in de private en individuele context: we weten allen immers dat we 'het best over onszelf heersen' door 'datgene in ons dat het beste is', en het is eveneens 'datgene in ons dat het beste is' dat we dienen te delen (met de anderen) in een gemeenschap van 'over zichzelf heersende' gelijken.

Een verdienste van het FMK is dat het er ons attent op heeft gemaakt dat er in elk kind een filosoof schuilt. Nu we dit hebben ingezien, rest de taak om die filosoof te behouden naar de volwassenheid toe. Want dat is net één van de

12 Dit alles wordt uitvoerig besproken in Deel III.

13 Dit is ook terug te vinden in Deweys '*philosophy of education*', zoals we zullen zien in Deel III.

tragedies van het opgroeien, dat we elke zin voor verwondering, nieuwsgierigheid en speelsheid verliezen doorheen de socialisatie op onze weg naar volwassenheid.

Het FMK benadrukt dat dit een deel is van het menselijk leren en dat kinderen eveneens burgers zijn die dienen geïntroduceerd te worden tot het geheel van de liberale en democratische opvoeding, zelfs vanaf hun vroegste schooldagen.

3.2. Situering van FMK (Lipman en diens invloeden) en de evolutie van het 'P4C-program'

'Filosoferen met kinderen' wordt voornamelijk gerelateerd aan de Amerikaanse filosoof en logicus Matthew Lipman, de grondlegger van het '*Philosophy for Children-program*' (het '*P4C-program*'). Dat is een methode om te filosoferen met kinderen van zes tot zestien jaar. Rond dit programma werd in het door Lipman gestichte '*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*' (IACP) van de Montclair State University in New Jersey heel wat onderzoek verricht. Daar werd een grote verzameling aan didactisch materiaal ontwikkeld, bedoeld als theoretische achtergrond en ondersteuning voor leerkrachten die in de klas willen filosoferen.

Lipman was eind jaren '60 van de vorige eeuw professor in de filosofie aan de Colombia University, New York. Daar viel het hem op dat zijn studenten niet over de nodige denkvaardigheden beschikten: het ontbrak hen ten eerste aan redeneringsvermogen en het vermogen tot kritisch oordeel (*'reasoning and judgement'*). Ze hadden namelijk problemen bij het begrijpen van de logicaregels en bleken niet in staat om bepaalde redeneringen te volgen.

Maar inmiddels was het te laat om hun denken significant te verbeteren, want dat zou reeds moeten gebeurd zijn in de kindertijd.

Lipman stelde vast dat heel jonge kinderen nieuwsgierig zijn en dat ze proberen om *zin* te geven aan hun leven. Maar, eens ze de leeftijd van ongeveer twaalf jaar hebben bereikt - en de basisschool verlaten - verliezen ze gewoonlijk die nieuwsgierigheid: onderzoekende kinderen worden immers gesocialiseerd en doorheen dat socialisatieproces gaat hun 'natuurlijke verwondering' geleidelijk aan verloren. Hun natuurlijke nieuwsgierigheid wordt, bewust of onbewust, steeds door volwassenen in de kiem gesmoord.

Lipman achtte de scholen én de maatschappij verantwoordelijk voor deze problematiek. Hij stelt voornamelijk volgende twee problemen in het onderwijs in het licht.

Een eerste probleem is van *cognitieve* aard: de scholen moedigen de ontwikkeling van de denkvaardigheden veel te weinig aan. Ze leren de kinderen te weinig zelfstandig denken, evenmin leren ze een meer onderzoekende houding aan te nemen.

Een tweede probleem situeert zich aan de *affectieve* kant van het onderwijs: het gaat hier om de houding van de kinderen tegenover de school.

Wat een mogelijke oplossing voor het probleem zou kunnen zijn, is dat er voor kinderen van elf à twaalf jaar lessen in '*Critical Thinking*' worden voorzien. Om dit onderwerp 'gebruiksvriendelijk' te maken, schreef Lipman de tekst in de vorm van een (didactische) roman - een roman die handelde over kinderen die de logica ontdekken, of nog breder: over kinderen die de filosofie ontdekken. In 1969 schreef Lipman een dergelijke roman: '*Harry Stottlemeier's Discovery*' (met een kleine woordspeling naar Aristoteles).

Na '*Harry Stottlemeier's Discovery*' verschenen er een aantal gelijkaardige romans die de basis zouden vormen van Lipmans 'P4C-programma'. Wanneer Lipman in 1970 het 'nut' van deze roman uittestte d.m.v. een experiment, bleek deze vrij goede resultaten te boeken en hij besloot om samen met Ann Margaret Sharp een handleiding voor leerkrachten te publiceren, die talrijke filosofische oefeningen bevatte. Ook deze publicatie leverde goede resultaten.

Lipman verliet de Columbia University en richtte '*The Institute for the Advancement of Philosophy for Children*' (IAPC) op binnen de Montclair State University, New Jersey. Daar wordt onderzoek verricht naar het 'P4C-programma'.

Begin jaren '70, na een klein maar intensief experiment met het 'P4C-programma', dat aantoonde dat men kinderen beter kan aanleren om deductief te redeneren dan '*teaching for the test*', werden er een aantal mensen opgeleid om de leerkrachten van verschillende scholen te laten kennismaken met het programma (en ze eventueel te onderwijzen). Het 'P4C-programma' heeft de afgelopen decennia een groot mondiaal succes gekend. In 1992 werd er in de V.S. door ongeveer 5000 scholen gebruik van gemaakt. Inmiddels was het materiaal ook reeds vertaald in 18 verschillende talen, maar elk land of elke taal beter, heeft nog zijn eigen, specifiek materiaal. Een aanpassing in functie van het land en de taal is nodig aangezien het 'P4C-programma' grotendeels gebaseerd is op taal en haar fijngevoeligheid. Het succes van het filosoferen is bijgevolg nauw gerelateerd aan de accurate ontwikkeling van het programma in de eigen taal. Bijgevolg zal er in de toekomst een grote diversiteit aan programma's voorhanden zijn, aangezien de grote diversiteit aan talen en culturen. Ook in België zijn er, tussen Lipmans 'P4C-programma' en de ontwikkeling van 'FMK-programma's' bij ons, een aantal verschillen. Er dient zelfs in zekere mate rekening gehouden te worden met verschillen tussen programma's die in Nederland en in Vlaanderen ontwikkeld werden, want zelfs hier zijn kleine

taalverschillen voelbaar.

Lipman zegt met betrekking tot het 'P4C-programma' geïnspireerd te zijn door de aanbevelingen van Dewey en de Russische opvoeder Vygotsky. Beide pleitten ervoor om de nadruk in het onderwijs te leggen op het *denken*, en niet alleen op het memoriseren. Memoriseren is een relatief povere denkvaardigheid; men moet kinderen ook onderwijzen in conceptvorming, kritisch oordelen, redeneren, etc. Het volstaat immers niet dat de kinderen zich slechts hoeven te herinneren wat hen werd verteld om dat vervolgens als papegaaien te reproduceren. Ze moeten de leerstof die hen wordt aangereikt ook leren onderzoeken en analyseren. Net zoals het denken het proces is van wat kinderen via hun zintuigen leren over de wereld, zo zouden ze ook moeten denken over wat ze leren op school.

Lipmans '*P4C-program*' vertrekt van de volgende ideeën:

- Kinderen zijn geïnteresseerd in de traditionele filosofische problemen en zijn tevens in staat om deze te behandelen;
- Het probleem is dat de specifieke terminologie van de filosofie hun mogelijkheden en interesses beperkt;
- Toch is het mogelijk om de traditionele filosofische problemen zo aan kinderen voor te leggen dat die voor hen toegankelijk worden, m.a.w. men kan deze omzetten in een alledaagse taal.

Oorspronkelijk dacht Lipman dat het voldoende was om zich te baseren op de '*Critical Thinking Movement*', een beweging die in Canada en de V.S. getracht heeft om het 'zelfstandig' of 'autonoom' denken te bevorderen. Centraal in deze beweging staat de opvatting dat kritisch denken zowel praktische attitudes (zoals het zoeken naar redenen en het correct formuleren van vragen en antwoorden) als praktische vaardigheden (zoals het analyseren van argumenten en het maken van analogieën) omvat. De kerngedachte is dat door reflectie op de denkpraktijk - door te denken over de procedures die men gebruikt bij het denken - de kritische instellingen en vaardigheden meer zouden kunnen ontwikkeld worden. '*Critical Thinking*' zou het denken van de kinderen trainen om het rigoureuzer, consistenten en meer coherent te maken. Maar, wat er in de '*Critical Thinking*' ontbreekt, is conceptvorming, formele logica en de studie van thema's uit de traditionele filosofie. Daarom bestaat de basis van het 'P4C-programma' uit twee componenten: '*Critical Thinking*', dat ervoor zorgt dat de geest van het kind nauwkeuriger en preciezer wordt, en filosofie, die de geest 'dieper maakt' en 'doet groeien'.¹⁴

Nu zou men kunnen opwerpen dat er in het onderwijs wel een aantal vakken ingebouwd zijn die de ontwikkeling van de denkvaardigheden en het redeneringsvermogen zouden moeten stimuleren. Hierbij denkt men dan in de

¹⁴ Zoals in Deel III zal blijken, hecht Dewey ook veel belang aan het concept 'groei'.

eerste plaats aan ‘abstracte’ vakken zoals wiskunde en het bestuderen van de grammatica van Latijn en Grieks. Maar niet zelden is het zo dat de kinderen die het redeneren aanleren ‘in abstracto’, er moeite mee hebben om dat om te zetten in het dagelijkse leven.

Pas wanneer een kind inziet dat ‘het denken over denken’ bruikbaar is voor zijn eigen leven, zal het zich inzetten om zelf na te denken en zal het in staat zijn zich de regels van de logica eigen te maken.¹⁵

3.3. ‘Filosoferen met kinderen’ verschillend van ‘de’ (academische) filosofie.

“Filosoferen is samen vragen stellen en nadenken, zonder te leren wat de grote filosofen voor ons erover te zeggen hadden. Het is een interpreteren van de werkelijkheid als samenhangend geheel, het ontwikkelen van nieuwe mogelijke interpretaties van die werkelijkheid, het vinden van openingen in het bestaande wereldbeeld.

Filosoferen is nadenken over de verbanden tussen onze ervaringen en over de kaders waarbinnen die ervaring wordt geplaatst, over het geheel van de wereld en onze plaats daarin en over de wijze waarop we ons leven inrichten.”

[De Swaef, G., internet, 2004]

(zie bijlage: www.gent.be/gent/onderwijs/pbd/)

Kenmerkend voor het FMK is dat het enkel betrekking heeft op *de praktijk* van het filosoferen zelf: het stellen van vragen en het samen nadenken nemen een centrale plaats in.

Dit wil zeggen dat het FMK niet te vergelijken is met academische wijsbegeerte. Bij het FMK keert men terug naar de essentie van de filosofie; men vergeet de hele traditie van grote denkers om met een schone lei te starten. FMK vertrekt van de verwondering, zoals Plato en Aristoteles de filosofie zagen. Er worden vragen gesteld waarop niemand een eenduidig antwoord kan geven. Het evidente wordt in vraag gesteld met de bedoeling om zichzelf op innerlijk niveau te ontwikkelen. Men doet niet aan FMK om ‘dé’ waarheid op zich te vinden, zoals de wijsgerige traditie gedurende geruime tijd (en nu soms nog) als einddoel stelde.

In het FMK daarentegen ligt de nadruk op de filosofische inhoud van de thema’s in de gesprekken en op de specifieke aanpak. Volgens Anthone en Mortier in ‘*Socrates op de speelplaats*’ (1999) wordt de wijsbegeerte niet zozeer gekenmerkt door een specifiek onderzoeksdomein, maar door *een specifieke methodische aanpak*. Filosoferen is dus eerst en vooral een activiteit. Een activiteit die begint met een vraag, waarin we doorheen een dialoog onze meningen over filosofische thema’s onder elkaar uitwisselen.

15 Cf. pragmatisme.

Deze thema's zijn universeel van aard en kunnen niet eenduidig opgelost worden. De thema's kunnen over de meest uiteenlopende zaken en domeinen handelen; ze kunnen handelen over taalfilosofie, logica, moraal, metafysica, etc.

Het 'filosoferen met kinderen' vertrekt vanuit de combinatie van een houding, een methode en een inhoud. Deze zullen in puntje 4. verder worden verduidelijkt.

Voor Anthone en Mortier¹⁶ bezit die specifieke filosofische aanpak de volgende kenmerken:

1. de principiële bereidheid om de eigen formuleringen van vragen, de antwoorden daarop en de eigen argumenten/ redenen voor die formuleringen/ oplossingsvoorstellen kritisch in vraag te stellen;
2. het respect voor de standaarden voor rationele argumentatie;
3. de betrekking van de vraagstelling op 'uiteindelijkheidsvragen', op 'ultieme' vragen.

Voor het FMK wordt deze specifieke aanpak ingevuld met wat bekendstaat als 'Socrates' actieve onderwijsmethode'. Het bijzondere aan deze onderwijsmethode is dat ze de 'antwoorden' op de vragen zelf doet ontdekken ('maieutiek').

3.4. De socratische methode: de vroedvrouwenkunst

"Wat nu mijn vroedkunde betreft, die komt grotendeels overeen met hun taak; zij verschilt evenwel hierin dat zij mannen en geen vrouwen helpt verlossen, en dat zij toezicht houdt op hun zielen en niet op hun lichamen, wanneer ze gaan baren. Het voornaamste in mijn kunde bestaat erin bij machte te zijn om, op alle mogelijke wijzen, uit te maken of het verstand van de jongeman drogbeeld en leugen baart, dan wel iets leefbaars en waarachtigs."

[Thaetetus, 'Plato verzameld werk', 1999]

De band tussen het FMK en de Socratische methode is niet onbelangrijk. Daarom, eerst een korte beschouwing over Socrates en zijn onderwijsmethode.¹⁷

Socrates (469 - 399 v.o.t.):

Socrates' speciale manier van 'onderwijs', de socratische dialoog, wordt getypeerd door zijn merkwaardige omkering van de leermeester-leerling verhouding: de leermeester stelt voortdurend vragen, die de leerling

¹⁶ Anthone R. & F. Mortier, 'Socrates op de speelplaats', (1999).

¹⁷ Voor deze paragraaf heb ik me gebaseerd op Anthone R. & F. Mortier, 'Socrates op de speelplaats', (1999).

vervolgens moet trachten te beantwoorden.

De achterliggende gedachte is de volgende: Socrates ging er van uit dat alle kennis aangeboren is. Iedereen heeft de kennis in zich, maar deze houdt zich ergens sluimerend op. Als men de juiste vragen stelt zal de persoon in kwestie zich deze kennis herinneren.¹⁸ (*mimèsis*).

De vragensteller of leraar vervult hier de rol van ‘verloskundige’. Het is daarom dat de Socratische methode ook wel *‘maieutiek’* of verloskunde wordt genoemd.

Socrates wou zijn medeburgers aanzetten tot zelfstandig inzicht en tot persoonlijk, zedelijk besef via het voeren van gesprekken. Hij wilde vertrekken vanuit het niet-weten om ‘schijnkennis’ te vermijden.

“Je zal immers verstandig genoeg zijn om niet in de waan te verkeren dat je weet wat je in werkelijkheid niet weet.”

[Thaetetus, ‘Plato verzameld werk’, 1999]

Vanuit het niet-weten wil Socrates zijn gesprekspartners laten opklimmen tot waarheden en normen¹⁹. Deze methode lijkt als vanzelfsprekend te passen in een klascontext. Kinderen worden door zichzelf en door hun leerkracht gezien als ‘niet-wetende’, maar het is precies vanuit die ‘naïviteit’ dat ze zeker kunnen meespreken over de grote filosofische vragen. Hoewel men volgens Socrates eigenlijk pas vanaf de leeftijd van dertig jaar kon beginnen met filosofie, bezitten ook kinderen de perfecte uitgangspositie waarop men zijn onderwijsmethode kan toepassen.

De ironische fase, dat is de fase waarin Socrates zijn gesprekspartner ertoe brengt zichzelf tegen te spreken teneinde hem op die manier te doen beseffen dat hij ‘niet weet’, kan in het FMK overgeslagen worden: kinderen vertrekken immers automatisch vanuit een ‘niet-weten’, zeker als ze geconfronteerd worden met diepzinnige vragen. In het FMK kan men, zonder door die negatieve fase heen te moeten, onmiddellijk overschakelen naar de positieve fase van de dialectische *maieutiek*.

De bedoeling van de *maieutiek* of de vroedvrouwenkunde is dat de gesprekspartner zélf de antwoorden op de vragen ontdekt. De taak van de gespreksleider, als geestelijke verlosser, is te vergelijken met die van vroedvrouw: zijn opdracht is immers de kennis, waarvan men zwanger is, aan de oppervlakte brengen. Via de *maieutiek* komt men, op inductieve wijze, tot een correcte begripshantering. Vervolgens dient men, op deductieve wijze, na

¹⁸ ‘Herinnering’ of *‘mimèsis’*, zie *‘Meno’* van Plato.

¹⁹ Walravens E., (2002).

te gaan of het begrip in kwestie toepasbaar is op alle mogelijke voorbeelden van dat begrip. Een correcte begripshantering is volgens Socrates nodig om blind handelen te vermijden.

“Deze vroedkunde is mijn moeder en mij van godswege ten deel gevallen: mijn moeder bezat ze voor de vrouwen, ik voor jonge mensen met een edele natuur en voor al wie mooi is.”

[Thaetetus, *‘Plato verzameld werk’*, 1999]

3.5. ‘Filosoferen met kinderen’ in België

In België is het filosoferen met kinderen vooral vertegenwoordigd door het werk van Richard Anthone en Freddy Mortier. Hun belangrijkste bijdrage is het boek *‘Socrates op de speelplaats’* (1999). Onze methode is zeker en vast nog niet zo goed ontwikkeld als in de Angelsaksische landen en er is ook veel minder lesmateriaal en literatuur beschikbaar. De werkwijze is eveneens ietwat verschillend. Voor het gezamenlijke ervaringsmoment, dat voorafgaat aan het (eigenlijke) filosoferen, wordt in de Verenigde Staten meestal gebruik gemaakt van een specifiek voor filosoferen geconstrueerde roman. Deze romans zijn geschreven met het de bedoeling om er verder op te filosoferen en zitten propvol filosofische thema’s. Een nadeel hiervan is dat er een groot deel van hun aantrekking en literaire gehalte verloren gaat, dat wel rijkelijk terug te vinden is in de normale roman. In België en Nederland vertrekt men vaak van gewone kinderboeken, een verhaaltje, een film, een theaterstuk,...²⁰ Het boek *‘Van boeken ga je denken’* (2002), van Richard Anthone en Silvie Moors biedt een uitgebreide waaier van bruikbare verhaaltjes en boeken die geschikt zijn om op een filosofische manier te gebruiken.

Verder is er nog *Zeno, centrum voor praktische filosofie vzw*, dat heel actief is in België. Maar ook *Initia vzw*, die in 2003 mede door de toenmalige minister van onderwijs M. Vanderpoorten, een steunpunt werd voor leerkrachten van het kleuter- en basisonderwijs om te leren filosoferen met hun leerlingen, levert belangrijk werk.

4. ‘Filosoferen met kinderen’ in de praktijk

4.1. De 3 pijlers van FMK

²⁰ zie ook 4.1.: *‘De 3 pijlers van FMK’*.

4.1.1. Inhoud

Het filosofische gesprek verschilt van het (gewone) kringgesprek doordat de onderwerpen die aan bod komen filosofisch van aard zijn. De thema's worden meestal in de vorm van een vraag geformuleerd en niet in stellingen, vermits een leidende en prikkelende vraag als uitgangspunt de start van het gesprek doorgaans vergemakkelijkt. Filosofische vragen zijn 'open' of 'ultieme' vragen, d.w.z. vragen waarop men niet meteen een antwoord kan geven of waarop de antwoorden zeer uiteenlopend zijn of waarvan het antwoord niet bekomen is door experiment of waarneming. Kortom, het gaat om vragen waarop men slechts een voorlopig antwoord kan geven.

Die ultieme of open vragen kan men onderbrengen onder de verschillende disciplines van de filosofie: de ontologie of metafysica, de epistemologie of kennisleer, de ethica, de esthetica en de wijsgerige antropologie.

4.1.2. Methode

Het filosoferen bestaat uit drie luikjes: het gezamenlijk ervaringsmoment, het filosofisch gesprek en de verwerkingsopdracht.

a) Het gezamenlijk ervaringsmoment

Om het gesprek te beginnen is het noodzakelijk dat alle kinderen vanuit dezelfde concrete situatie vertrekken. Aan het filosoferen moet een 'gemeenschappelijke ervaring' vooraf gaan. Die gemeenschappelijke ervaring kan door allerlei zaken aangehaald worden. Lipman gebruikt vooral de 'novel', de roman of het verhaal. Er zijn een heleboel boekjes uitgegeven met het oog op filosoferen met kinderen, maar ook vele andere (jeugd)boeken zijn hiervoor geschikt. Er zijn nog talrijke andere mogelijkheden. Zo kan men evengoed vertrekken van een film, een belangrijke gebeurtenis uit het leven van een van de leerlingen (de geboorte van een broertje of zusje, ziekte, pesten, ...), een uitstapje, een liedje, etc.

b) Het filosofisch gesprek

Essentieel voor het filosofische gesprek is de specifieke vraagtechniek, meer bepaald de vroedvrouwenteknik of '*maieutiek*', waarbij diegene die de vragen stelt helpt bij de 'geboorte' van de inzichten en de ideeën. Kenmerkend voor deze methode is dat er in het gesprek gewoonlijk een overgang plaatsvindt van het concrete naar het abstracte, van het particuliere naar het algemene.

Via de dialoog in een groep worden er antwoorden gezocht op de vragen.

De groep duidt men aan met ‘*gemeenschap van onderzoek*’ of ‘*community of inquiry*’. Het is de bedoeling dat de kinderen een team vormen waarin ze elkaar helpen een antwoord te vinden; ze trachten gezamenlijk, door naar elkaar te luisteren en zo hun eigen meningen al dan niet te herzien of aan te passen, tot een (voorlopig) antwoord te komen.

De leerkracht bekleedt een aparte rol in deze ‘gemeenschap van onderzoek’, hij of zij moet ervoor zorgen dat de juiste vragen gesteld worden, dient erop te letten dat de argumenten die worden aangehaald wel logisch correct zijn en dat ieder kind dat iets wenst te zeggen hier ook de kans toe krijgt. De leerkracht moet dus over het gesprek ‘waken’.

De dialoog is een essentiële eigenschap van de ‘gemeenschap van onderzoek’. In de dialoog - in tegenstelling tot de discussie, waar het behalen van het eigen gelijk op de voorgrond staat - is er ruimte om te luisteren naar elkaar en eventueel zijn meningen te herzien of bij te sturen. Het is daar waar de kinderen de gelegenheid krijgen om samen te denken, om samen een probleem te analyseren en vervolgens op te lossen. Iedereen kan zijn steentje bijdragen door kleine deeltjes van het probleem op te lossen om samen tot een ‘bevredigend antwoord’ te komen.

Er zijn een vijftal soorten vragen die kunnen helpen bij het op gang komen van een filosofisch gesprek of om het op een abstracter niveau te brengen. Hier volgt een overzicht van de verschillende ‘categorieën’ van vragen met enkele voorbeelden.

- *vragen om verheldering en verduidelijking*

Het is van groot belang dat alle kinderen tijdens het gesprek goed begrijpen waarover het gesprek handelt. Men doet er goed aan om regelmatig te controleren of iedereen het wel over hetzelfde heeft en of de andere kinderen wel begrepen hebben wat een klasgenootje zonet verteld heeft. Dergelijke vragen vertragen het gesprek meestal, maar dat is geen ramp want zo is de kans groter dat de kinderen naar elkaar luisteren.

Enkele voorbeelden:

Kan je dit uitleggen?

Wat bedoel je met...?

Kan je een voorbeeld geven?

Wie begrijpt dit (niet)?

Wat wordt er nu precies gevraagd?

Betekent wat je zegt dat...?

Wat heeft dit te maken met...?

Helpt dit ons vooruit?

- *vragen om argumenten, redenen en bewijzen*

Als een van de kinderen zijn mening uitdrukt, kan men vragen naar het 'waarom' ervan. Zo dwing je het kind om na te denken over zijn eigen mening en om deze met argumenten te bekrachtigen.

Enkele voorbeelden:

Waarom denk je dat?
Waarom is dat zo?
Hoe weten wij of dit waar is?
Waarop heb je dat gebaseerd?
Wat weten wij daarover?
Kan je dit aantonen of bewijzen?
Bestaat daar een regel voor?
Waar heb je dat vandaan?
Komt dit overeen met wat je daarnet zei?
Wat is het verschil tussen...?

- *vragen naar de gevolgen of consequenties*

Door te vragen naar de gevolgen van wat er gezegd is, moeten de kinderen verder denken.

Enkele voorbeelden:

Wat kunnen we daaruit afleiden?
Wat zou dat tot gevolg (kunnen) hebben?
Wat zou er gebeuren als?

- *vragen over het gesprek (metavragen)*

Dergelijke vragen bieden de gelegenheid om het gesprek even samen te vatten en na te gaan wat er nog zou moeten besproken worden of om kritiek te uiten op het gesprek.

Enkele voorbeelden:

Wat hebben we ontdekt?
Hebben we iets (nieuw) geleerd?
Wat kunnen we besluiten?
Kunnen we dit even samenvatten?
Zijn we tot een antwoord op de vraag gekomen? Zo ja, welk antwoord hebben we gevonden?
Wie heeft zijn mening een beetje veranderd?
Hoe zijn we van ... naar dat onderwerp gekomen?
Hoe zouden we het de volgende keer anders kunnen aanpakken?

- vragen die confronteren met alternatieve meningen

Nanda van Bodegraven zegt hierover: “*De eigen mening of visie is meestal heel vanzelfsprekend voor kinderen. Soms is het moeilijk om te zien hoe bepalend de eigen mening is. Door een kind te confronteren met een andere mening kan dit wel inzichtelijk worden.*”

[van Bodegraven N., ‘Kinderen en... filosoferend ontdekken’, 2000]

Enkele voorbeelden:

Kan je je iets voorstellen dat niet zo is / waarvoor dit niet geldt?

Denkt iemand daar anders over?

Kan het tegendeel waar zijn?

c) De verwerkingsopdracht

Meestal wordt de verwerkingsopdracht aan het einde van de filosofische activiteit geplaatst. De kinderen mogen dan hun bedenkingen neerschrijven in een speciaal 'filosofieschriftje' of in een opstel, een tekening of een knutselwerkje maken, ...

Bij erg jonge kinderen zoals kleuters kan deze verwerkingsopdracht ergens in het midden van de 'filosofiesessie' ingelast worden, bijvoorbeeld na ongeveer 15 minuten gefilosofeerd te hebben.²¹ Dit kan nuttig zijn omdat jonge kinderen nog niet goed in staat zijn om langer dan een kwartier geconcentreerd bezig te zijn met het filosoferen in dialogevorm. Na het verwerken in bijvoorbeeld een tekening, kan het gesprek weer voortgezet worden.

4.1.3. Houding

De houding die men als begeleider dient aan te nemen is de Socratische houding, nl. men dient zich op te stellen volgens Socrates' uitspraak: "*Ik weet dat ik niets weet.*" Wat hiermee bedoeld wordt is dat men zich tracht te onthouden van een eigen mening. De leerkracht moet erop letten dat hij de kinderen ruimte geeft en niet zijn eigen oordelen in het gesprek werpt; hij moet de typische leerkrachtenrol van kennisautoriteit afwerpen.

Tijdens de filosofische activiteit is het geenszins de bedoeling dat er een kennisoverdracht van leerkracht naar leerlingen plaatsvindt, zoals bij alle andere schoolvakken.

Wat men met het filosoferen tracht te bekomen is inzichtelijke kennis, kennis die van de leerlingen zelf komt, die ze in zichzelf en door elkaar hebben gevonden.

21 Zie: 4.1.2. b) 'Het filosofisch gesprek'

4.2. Kan een kind filosoferen?

Dat kinderen kunnen filosoferen blijkt ondertussen wel uit de praktijk; dit debat hoeft dus niet meer gevoerd te worden. Aan de zinvolheid ervan durft men wel nog eens te twifelen, maar mijn antwoord is zeker en vast bevestigend. Het is zelfs het resultaat niet dat zozeer van belang is, maar *het hele (denk-)proces*. G.B. Matthews gaat zelfs de ontwikkelingspsychologie van J. Piaget betwisten in zijn verdediging van het FMK. Matthews wijst ons op het feit dat Piaget tijdens zijn bespreking van de verschillende ontwikkelingsstadia van het kind geen oog had voor de filosofische gedachtegang en dat hij er zeker geen ruimte voor toegelaten heeft. Volgens Matthews ziet hij alles slechts in functie van zijn drie stadia.

Kinderen kunnen al veel sneller filosoferen dan men zou vermoeden en worden meer dan eens door volwassenen onderschat. Volgens Matthews zijn jonge kinderen zelfs nog veel 'filosofischer' dan kinderen boven de twaalf jaar. De reden hiervoor ligt in de natuur van het filosoferen zelf. Er is namelijk een zekere onschuld en naïviteit vervlochten met filosofische vragen; een onschuld en natuurlijke verwondering die filosofiestudenten en volwassenen opnieuw moeten aanleren en trachten op te wekken wanneer ze een filosofisch boek vastnemen. Kinderen daarentegen stellen op een natuurlijke wijze filosofische vragen. De drang om zulke vragen te stellen daalt naarmate men ouder wordt door middel van het socialisatieproces. Tijdens dit socialisatieproces leert het kind dat er enkel nuttige vragen dienen gesteld te worden. Kinderen worden dus tijdens het ouder worden ontmoedigd in het stellen van filosofische vragen.²²

"That neither the youngest should refuse to philosophize nor the oldest grow weary of it."

[Epicurus in zijn brief naar Menicus in: Lipman M., *'Thinking Children and Education'*, 1993]

Het doel van deze onderneming is aan te tonen dat de natuurlijke filosofische ingesteldheid van kinderen zo optimaal mogelijk door het onderwijs benut dient te worden. Door te filosoferen ontwikkelen kinderen vaardigheden die ze anders weinig of niet ontwikkelen en die van enorm belang zijn om participatief te functioneren in een democratische maatschappij.

Maar dit is niet alles, ze kunnen er zelf gelukkiger door worden. Door te filosoferen ontwikkelen kinderen hun eigen persoonlijkheid, hun relatie met de anderen en hun relatie tot de natuur en het geheel. Filosoferen draagt in onze postmoderne maatschappij bij tot een zingeving, tot een bepaling van waarden, die bij kinderen en jeugd vaak verloren zijn gegaan in de massa aan aanbod op alle vlakken, ook op het levensbeschouwelijke domein. Filosoferen

22 Matthews G.B., *'The Philosophy of Childhood'*, (1994)

met kinderen kan bijdragen tot het vinden van een evenwicht in een maatschappij vol diversiteit.

DEEL II:

Participatie

Inleiding

Mijn these houdt in dat de methode van het 'filosoferen met kinderen' kan bijdragen tot het stimuleren van kinderp participatie, democratie en actief burgerschap. In deel I kwam het 'filosoferen met kinderen' aan bod; deel II behandelt vervolgens het thema 'kinderparticipatie'.

Het eerste hoofdstuk is gewijd aan wat men precies verstaat onder het begrip 'kinderparticipatie'.

Eerst wordt een definitie van kinderp participatie gegeven.

Vervolgens gaat de aandacht uit naar de centrale begrippen bij participatie: 'democratie' en 'besluitvorming'.

Omdat 'democratie' en 'besluitvorming' een centrale positie innemen bij elk onderzoek naar participatie, moet men, indien men kinderp participatie onder de loep wil nemen, ook verder ingaan op deze begrippen. Beide begrippen zullen specifiek in het licht van kinderp participatie worden bekeken.

Daar het kenmerkend is voor kinderen dat ze voornamelijk aan 'informele participatie' doen, zal tevens het onderscheid tussen 'formele' en 'informele' participatie worden toegelicht.

In het tweede hoofdstuk worden vier argumenten of redenen gegeven voor het stimuleren van kinderp participatie.

Het vierde argument, (d.i. kinderen *willen* participeren omdat ze *zin geven*), zal uitvoeriger worden besproken, daar hier twee significante elementen van kinderp participatie aan bod komen: '*zingeving*' en '*communicatie*'.

A. Wat is kinderpaticipatie?²³

1. Definitie

“Kinderparticipatie is het democratisch proces waarbij kinderen actief betrokken worden bij besluitvorming die ook hen aanbelangt.”

[Van Gils J., ‘Duel of Duet’, 2001]

In bovenstaande definitie zijn de belangrijkste woorden ‘*democratie*’ en ‘*besluitvorming*’. Deze begrippen nemen een centrale positie in bij elk onderzoek naar participatie. Immers, de functie van participatieprocessen is gelegen in ‘het dienen van de democratie’ en in een democratische samenleving hebben de burgers het recht om deel te nemen (participeren) aan processen van collectieve besluitvorming aangaande politieke en maatschappelijke thema’s.

In wat volgt zullen beide begrippen worden bekeken in het licht van kinderpaticipatie.

2. Kinderparticipatie is een democratisch proces: democratie en actief burgerschap

2.1. Democratie

Het begrip democratie is van fundamenteel belang in elk onderzoek naar participatie: de taak van participatie is in de eerste plaats het dienen van de democratie, in de brede betekenis van het woord.

Het begrip democratie kent namelijk een brede en een smalle interpretatie. De term ‘*brede democratie*’ is van toepassing wanneer het gaat om *de betrokkenheid van de burgers bij het uitbouwen van de eigen gemeenschap*. Met de *smalle* interpretatie van de term ‘democratie’ wijst men op de betrokkenheid bij politieke instellingen (politieke partijen, stemrecht en stemplicht, parlementen, etc.), met andere woorden: het democratisch systeem.

Deze smalle en brede benaderingen zouden elkaar moeten aanvullen.

²³ Voor dit deel heb ik mij voornamelijk gebaseerd op Van Gils J., ‘*Duel of Duet*’, (2001).

2.1.1. Brede democratie

De laatste jaren wordt veel aandacht besteed aan de 'brede democratie': begrippen als 'actief burgerschap' en 'burgerzin' klinken ons niet onbekend in de oren. Men verwacht tegenwoordig dat de burger mee nadenkt en mee beslist over allerhande onderwerpen. Het is een soort oproep, een aanzet tot medeverantwoordelijkheid en meer betrokkenheid, tot de ontwikkeling van een breder maatschappelijk draagvlak voor talrijke beslissingen.

2.1.2. Smalle democratie²⁴

Om aan het beleid deel te nemen werd een grote variëteit aan mogelijkheden ontwikkeld, die ons toelaten een kijk te geven op de wisselende betrokkenheid en dus ook op de wisselende macht.

Enkele mogelijkheden zijn:

- *'De goede dictator'*: een leider die weet wat de behoeften en verlangens van de mensen zijn en die daar zo veel mogelijk rekening mee tracht te houden. Vele mensen geven de voorkeur aan een dergelijke 'goede dictator', omdat van hen dan geen verantwoordelijkheid wordt gevraagd en ze zich bijgevolg niet moeten inlaten met allerhande zaken en beslissingen.
- *'Delegatie van de verantwoordelijkheid'*: delen van de verantwoordelijkheid worden door de autoriteiten doorgegeven.
- *'Het kiezen van een aantal mensen om mee na te denken en te discussiëren, om zo een beslissing voor te bereiden of zelfs definitief te nemen'*: een passend voorbeeld hiervan is de door loting samengestelde assisenjury. (De leden van dergelijke jury zijn geen formele vertegenwoordigers en hebben dus ook geen mandaat.)
- *'Het kiezen van vertegenwoordigers'*: deze individuen praten niet voor zichzelf, maar voor de groep die hen heeft gekozen en gestuurd. Zij hebben wel een mandaat.
- *'Directe democratie'*: in dit geval is iedereen betrokken; iedereen mag deelnemen aan de discussie en bijdragen in de beslissing. Hier wordt een bijzonder hoog democratisch gehalte bereikt, maar het is tevens zeer moeilijk te realiseren.

²⁴ In Van Gils J., *'Duel of duet'* staat op p. 23: "voor deze paragraaf hebben wij ons geïnspireerd op Hart R., (1977), *'Children's Participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.'* London, Earthscan Publications United." In punt 2.1.2. heb ik een samenvatting van hoger vernoemde paragraaf (uit het boek van Van Gils) weergegeven.

2.1.3. Kinderen en macht

Het is mogelijk om kinderparticipatie te beschrijven in termen van ‘macht’ of ‘impact’.

Van Gils verwoordt dit als volgt:

“Bij participatieprocessen proberen kinderen meer macht te krijgen en leveren volwassenen al dan niet vrijwillig macht in. Er is dus een machtsstrijd aan de gang. Die machtsstrijd betreft evenwel niet dé macht, ze beoogt geen definitief en algemeen geldend overwicht; ze beoogt op concrete domeinen een betere verdeling van macht, een rechtvaardiger verdeling van macht. Zulk een proces van verdeling van de macht is continu bezig in onze samenleving: tussen de politieke partijen, tussen diverse beleidsniveaus, tussen bedrijven, tussen voetbalploegen, tussen wijken, binnen verenigingen, tussen kinderen en dus ook tussen kinderen en volwassenen.”

[Van Gils J., ‘Duel of Duet’, 2001]

2.2. Actief burgerschap

Het is niet vanzelfsprekend om democratie te realiseren: enerzijds omdat het de verdeling van de macht betreft en anderzijds omdat niet alle mensen bereid zijn om macht uit te oefenen, om mee de verantwoordelijkheid te dragen en om mee te beslissen.

We onderscheiden drie drives of motoren van waaruit de mens deelneemt aan het maatschappelijk leven. Deze kunnen ons duidelijk maken waar precies kan worden ingegrepen. We zullen zien dat dit heel wat genuanceerder is dan bovenstaande tegenstelling tussen het willen en niet willen van de macht.

De drie drives of motoren voor het actief burgerschap: verbondenheid, uitdaging en capaciteit

- a) *Verbondenheid*: de mate waarin men zich bij een bepaald gebeuren betrokken voelt; de verbondenheid met de omgeving, met de context. De verbondenheid kan de gedaante hebben van een sterke persoonlijke betrokkenheid bij een bepaald gebeuren, maar ze kan evengoed verschijnen in de vorm van solidariteit met een groep of een persoon die met een probleem of moeilijkheid heeft af te rekenen. Hier speelt het verantwoordelijkheidsgevoel mee.
- b) *Uitdaging*: de mate waarin men aan dat gebeuren wat wil doen of wil veranderen, dit heeft te maken met hoe sterk een bepaalde behoefte of

nood is.²⁵

- c) *Capaciteit*: de mate waarin men aan dat gebeuren wat kan doen; men overweegt zijn eigen mogelijkheden.²⁶

Geen van deze drie drives apart is voldoende om een actieve burger te worden. Ze zijn immers sterk met elkaar vervlochten: een grote verbondenheid zonder capaciteit of uitdaging kan een prettig 'wij - gevoel' opleveren, maar wordt pas actief als ze wordt gelinkt aan een uitdaging en capaciteit. Indien men alleen een uitdaging heeft, zonder capaciteit of verbondenheid, komt men uit bij frustratie en machteloze woede, terwijl capaciteit zonder uitdaging en verbondenheid tot niets leidt.

Om van 'actief burgerschap' te kunnen spreken, moeten we dus eerst en vooral deze drie drives op elkaar afstemmen.

2.2.1. Kinderen en actief burgerschap

a) Eigen nuances van kinderen

Indien men het 'actief burgerschap' met kinderen in verband brengt, zien we ook hier de drie drives meespelen, maar ze zijn op een eigen manier ingekleurd.

- a) *De verbondenheid* is bij kinderen heel sterk. Zo zien kinderen zich niet als een apart individu, dat per toeval bij één of twee volwassenen en eventueel nog enkele andere kinderen is beland, maar als een partikeltje van het gezin, een deel van een geheel. Dit gaat meestal samen met een zeker 'wij - gevoel'. Relatie en verbondenheid zijn in de wereld van het kind zeer reële kenmerken van de werkelijkheid. Met de begrippen 'samen', 'ons' en 'wij' wordt hun relatie tot de buurt, het gezin, de klas, etc. verwoord.²⁷
- b) *De uitdaging* kan eveneens sterk zijn bij kinderen: kinderen experimenteren en zoeken zelf naar oplossingen. Ze kunnen ook heel hardnekkig zijn in het uitdrukken van hun wensen en behoeften en gebruiken daar verschillende 'tactieken' voor: wenen, mokken, argumenteren, weigeren iets te doen, etc.²⁸

25 Deze drive is meer individueel; anders verwoord: het draait hier om de mate waarin men persoonlijk wordt geraakt.

26 Hier wordt dus de vraag gesteld of men al dan niet in staat, of bij machte is om met succes de uitdaging aan te gaan.

27 Deze verbondenheid is bij kinderen geenszins gebaseerd op ethische overwegingen, maar is integendeel heel direct en intuïtief: 'erbij horen' is ontzettend belangrijk voor een kind.

28 Maar men kan deze uitdaging ook beschouwen in de betekenis van een behoefte aan een

- c) *De capaciteit* van kinderen wordt vaak onderschat. Dat is meteen een reden waarom vele volwassenen menen dat kinderen nog niet in staat zijn tot actief burgerschap. Wat hier over het hoofd wordt gezien, is dat kinderen 'andere' capaciteiten bezitten dan volwassenen. Bij capaciteiten die nodig zijn voor actief burgerschap denken volwassenen al snel aan bekwaamheden als een zakelijke brief versturen, het scherp en duidelijk omlijnen en uitdrukken van een bepaald probleem, het instuderen van lijvige dossiers, etc.
- Maar kinderen hebben deze vaardigheden niet nodig om iets te doen of te veranderen aan een bepaald gebeuren of om een tegemoetkoming te krijgen aan hun noden. Dikwijls beschikken ze over veel overtuigingskracht. Zo kan een kind op het idee komen om zijn ouders met een of andere klus te helpen, alvorens met zijn vraag te komen of een hele klas kan neerslachtig worden na een incident tussen de leerkracht en een klasgenootje.

b) Evenwicht

Om actief burgerschap te bekomen, dienen ten eerste de drie drives samen aanwezig te zijn en ten tweede moeten ze in een bepaald evenwicht tegenover elkaar staan.

Indien één van de drie drives een overwicht krijgt en/of een andere erg zwak wordt, is het gevolg dat ook het actief burgerschap zwakker wordt of zelfs geheel verdwijnt. Hieruit kunnen we afleiden dat indien één van de drie drives wordt beïnvloed, dit ook een invloed heeft op het actief burgerschap. Hierbij moet echter worden opgemerkt dat deze drie drives niet in dezelfde mate 'bewerkbaar' zijn.

Hoe zwakker de verbondenheid, des te zwakker het actief burgerschap.

Het is vaak zo dat voor kinderen uit achtergestelde milieus de verbondenheid met de school eerder zwak is. Hier hebben we te maken met socio-culturele factoren en het is uiterst moeilijk om daar verandering in te brengen. Immers, leefgewoonten, taal en een bepaalde levensstijl zijn niet op korte termijn aan te passen of te wijzigen. Bovendien is het niet verkiesbaar om de verbondenheid met de school te bevorderen ten nadele van die met het gezin.

welbepaalde zingeving: dan ziet men dat een kind zijn persoonlijk aanvoelen, zijn persoonlijke betekenisverlening, op een uitermate vurige manier kan verdedigen.

Hoe zwakker de uitdaging, des te zwakker het actief burgerschap.

Hier kunnen we zowel een persoonlijk als een collectief perspectief onderscheiden. Een kind kan zich als individu tekort gedaan voelen, maar het is ook mogelijk dat een groep kinderen zich onrechtvaardig behandeld voelt. Tevens dienen we op te merken dat dit persoonlijk en dit collectief perspectief in een complex samenspel zijn verwickeld: men kan beide perspectieven illustreren aan de hand van de afnemende inzet tijdens het verloop van een project. Bij de aanvang van het project zal de inzet en het enthousiasme groot zijn, onder andere door het gevoel van verbondenheid en de makkelijke haalbaarheid. Maar indien men er geen direct belang in ziet, of indien de behoefte of nood verzwakt, zal de inzet sterk dalen. (Hier moet worden opgemerkt dat dit niet alleen voor kinderen geldt!)

In dit opzicht ziet men bijvoorbeeld ook dat kinderen veel meer enthousiasme aan de dag leggen om zich in te zetten voor het milieu dan de oudere generaties. Kinderen lijken de problemen aangaande het milieu meer aan te voelen als iets 'wat hen rechtstreeks aangaat'. Die grote motivatie van kinderen om zich in te zetten voor het milieu, is mogelijk te verklaren als zijnde het resultaat van de grote inspanningen van het onderwijs rond dit thema. Als dit zo is, kunnen we zeggen dat er op dit vlak toch enige ruimte is voor beïnvloeding (hoewel dit niet mogelijk zou zijn zonder de aanwezigheid van een voorafgaande voedingsbodem).

Hoe zwakker de capaciteit, des te zwakker het actief burgerschap.

Dit is de meest beïnvloedbare drive. Indien men kinderen intimideert, hun groep uit elkaar haalt of hen tracht te overtuigen dat zij de uitdaging onmogelijk aankunnen, is men bezig de 'capaciteit' te verminderen. Indien men kinderen aanmoedigt, begeleidt, ervaring laat opdoen, groepsvorming aanleert, ... wordt de capaciteit verhoogd.

2.2.2. Grenzen aan het actief burgerschap?

Een vraag die zeker moet worden gesteld is: 'hoever kan men gaan in het stimuleren van kinderparticipatie?'

Is het zo dat we kinderen zullen lastigvallen met problemen die hen niet interesseren, of waar ze nog niet aan toe zijn? Moeten we 'de kinderen niet gewoon kind laten zijn', moeten ze niet de kans krijgen om onbezorgd en onbekommerd te spelen 'zolang ze nog kind zijn'?

De uitdrukking 'laat de kinderen toch kind zijn' wordt zowel gebruikt door voor- als tegenstanders van het bevorderen en stimuleren van het 'actorschap' van het kind.

Beiden interpreteren het 'kind-zijn' anders: de ene groep benadrukt het zorgeloos en onbekommerde spelen van het kind en tracht daar het kind alle kansen te bieden; de andere groep richt zijn aandacht vooral op de grote leer- en exploitatiedrang van het kind, en wil hieraan zoveel mogelijk kansen

bieden.

Maar beiden zien niet in dat het geen zaak is van 'of - of' (het ene sluit het andere niet uit), maar dat het, integendeel, een kwestie is van 'én - én'.

Voor kinderen, net als voor volwassenen, zijn er 'verzadigingspunten'. We gebruiken de term 'verzadigingspunt' wanneer we reacties krijgen zoals: 'het hoeft niet (meer) voor ons'.

Bij het bereiken van verzadigingspunten kunnen zowel heel persoonlijke elementen, als factoren van een meer structurele aard, als een zekere betrokkenheid bij bepaalde thema's een rol spelen.

Het is van groot belang dat deze 'verzadigingspunten' of 'begrenzingspunten' worden gerespecteerd. Zo wordt de kans op manipulatie aanzienlijk beperkt.

Van Gils besluit dit deel als volgt:

"Als participatie een zaak is van democratie, dan hebben kinderen ook het recht om niet actief te participeren, om een andere vorm van participatie te kiezen of om grenzen te stellen aan hun participatie.

Als participatie een pedagogische doelstelling wordt (we moeten kinderen leren participeren, leren verantwoordelijkheid opnemen, etc.), dan wordt het moeilijk om ze op één lijn te krijgen met democratie. Dat kan slechts lukken als het pedagogisch denken en het pedagogisch systeem zich grondig heroriënteren en zich baseren op de circulaire interactie tussen evenwichtige partners, ..."

[Van Gils J., 'Duel of Duet', 2001]

3. Kinderparticipatie en haar besluitvormingsproces

Participatie en het nemen van beslissingen zijn inherent verbonden: als er geen beslissingen moeten worden genomen, kan er ook geen sprake zijn van participatie. Immers, participeren wil zeggen dat men een beslissing mee beïnvloedt.

Dergelijke beslissingen vloeien steeds voort uit een besluitvormingsproces. Daaruit volgt dat men inzicht moet hebben in het besluitvormingsproces als men op een degelijke manier wil participeren.

Een goed besluitvormingsproces omvat deze drie elementen: *probleem*, *doelstelling* en *oplossing*.

Ontbreekt er één, dan kan men niet tot een goede beslissing komen.

In een besluitvormingsproces moet men een overeenstemming bereiken tussen *probleem* en *doelstelling*, waaruit vervolgens een adequate *oplossing* kan worden gedistilleerd.

4. 'Informele' en 'formele' participatie

Wanneer men zich iets tracht voor te stellen bij kinderpacticatie, denkt men vaak aan formele besluitvorming, procedures, vergaderingen en raadplegingen. Meer concrete voorbeelden zijn projecten als een kindergemeenteraad of een leerlingenraad. Dergelijke projecten gebruiken instrumenten die volwassenen aanwenden voor participatieprocessen en vallen onder de categorie 'formele' participatie.

Onder 'formele' participatie verstaat men 'georganiseerde participatie': er zijn afspraken, regels en procedures.

'Informele' participatie daarentegen verloopt spontaan, achteloos, haast automatisch en zit ingebed in de dagelijkse interactie.

Wanneer men participatie bij kinderen nader gaat bekijken, merkt men op dat kinderen veeleer participeren in de informele sfeer. Vanuit het perspectief van het kind is dat ook het meest relevant.

Informele participatie vormt bovendien een uitstekende voedingsbodem voor formele participatie: zonder onderliggende informele participatiecultuur zullen formele participatieprocessen bijzonder statisch en steriel verlopen. Formele participatie die geen informele participatie als basis heeft, zal verworden tot een inhoudloze formaliteit met een miniem procesgehalte.

Daar informele participatie het fundament is voor formele participatie, is het van belang om kinderen (nog meer) vertrouwd te maken met een informele participatiecultuur. In deel III, (*'A. Filosofen en participatie'*) zal aangetoond worden dat het filosofen het ontstaan van dergelijke informele participatiecultuur kan bevorderen.

B. Waarom kinderpacticatie?

Volgens de *Werkmap Leerlingenparticipatie voor de Basisschool 'Oprechte Deelneming'* zijn er drie goede argumenten voor kinderpacticatie, nl:

- 1) Participatie hoort bij elke relatie;
- 2) Participatie is een aspect van democratie;
- 3) Mogen participeren is een recht van iedereen; het is een mensenrecht.

1. Participatie hoort bij elke relatie

In elke relatie, dus ook in een pedagogische relatie, is participatie essentieel. Participeren in een relatie betekent in de eerste plaats dat men respectvol en open met elkaar omgaat; men neemt elkaar serieus, men laat ieders betekenissen en ervaringen aan bod komen.

Het vertrekpunt voor kinderpacticatie is dat men kinderen als gelijkwaardig aan volwassenen beschouwt. Kinderen tellen echt mee en hun inbreng is even waardevol als die van volwassenen. Kinderen zijn in staat om zinvol mee te denken, mee te praten en mee te beslissen over tal van onderwerpen.

2. Participatie hoort bij democratisch samenleven

“Kinderen moeten opgroeien tot democratische burgers: tot verantwoordelijke en betrokken burgers.”

Deze uitspraak wordt algemeen aanvaard. Toch is er een moeilijkheid: hoe kunnen we dit verwezenlijken, indien we kinderen op talloze domeinen blijven uitsluiten? Het wordt een onmogelijke opgave om kinderen tot democratische, verantwoordelijke en betrokken burgers op te voeden, als we ze niet de kans geven om mee verantwoordelijkheid te dragen en zich mee verantwoordelijk te voelen. Men maakt echter vaak de bedenking of kinderen al wel 'bekwaam genoeg' zijn om mee verantwoordelijkheid te dragen. De vaardigheden van kinderen worden vaak onderschat. Kinderparticipatie schenkt aandacht aan de competenties en vaardigheden van kinderen. Natuurlijk is het zo dat de competenties van kinderen danig verschillen van die van volwassenen. Maar dit hoeft niet te betekenen dat de vaardigheden van een kind minder waardevol zouden zijn. Integendeel, de ervaring leert ons dat kinderen op bepaalde gebieden, meestal diegene die betrekking hebben op hun eigen leefwereld, over meer deskundigheid beschikken dan volwassenen. Kinderen meer ruimte geven om zelf dingen te doen en om zelf mee

verantwoordelijkheid te dragen, maakt dat ze zich meer betrokken voelen. Ook het wederzijds respect tussen volwassenen en kinderen kan hierdoor toenemen.

En zo worden drie essentiële kenmerken van de democratische burger aangemoedigd: betrokkenheid, verantwoordelijkheid en respect voor de andere.

3. Mogen participeren is een mensenrecht

Participeren is een mensenrecht en daardoor ook een kinderrecht. In *Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind* van 1989 werd hiervoor de juridische grond gelegd. Dit in 1991 door België geratificeerd verdrag onderschrijft een hele resem mensenrechten voor minderjarigen (d.w.z. voor kinderen of jongeren onder 18 jaar).

De essentie van het verdrag kan worden samengevat in één zin: kinderen hier en nu hun burgerschap laten ervaren.

Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind omvat 54 artikelen over onderwerpen die kinderen - en bij uitbreiding ook volwassenen die dagelijks met kinderen hebben te maken - aangaan. De volwassenen hebben als eerste taak de kinderen te informeren over hun rechten. Maar deze rechten moeten ook in de praktijk worden gerespecteerd en toegepast. Het resultaat is immers groter, als men ook ervaart, wat men leert.

De 54 artikelen van het verdrag kunnen worden gereduceerd tot drie groepen van kinderrechten:

- de protectierechten: alle rechten die verwijzen naar de bescherming van het kind tegen alle vormen van geweld en uitbuiting.
- de provisierechten: alle rechten betreffende basisvoorzieningen, zoals recht op voedsel, onderwijs, gezondheidszorg en hulpverlening.
- de participatierechten: alle rechten met betrekking tot de actieve betrokkenheid bij alles wat het kind aangaat. (vbn.: inspraak hebben, worden gehoord, situaties van meningsvorming,...)

Artikel 12 van het verdrag is bijzonder interessant in het pleidooi voor kinderp participatie.

Artikel 12:

“De Staten die partij zijn, verzekeren het kind dat in staat is zijn of haar eigen mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn of haar leeftijd en rijpheid. Hiertoe wordt het kind met name in de gelegenheid gesteld, te worden gehoord in iedere gerechtelijke en bestuurlijke procedure die het kind

betreft, hetzij rechtstreeks, hetzij door tussenkomst van een vertegenwoordiger of een daarvoor geschikte instelling, op een wijze die verenigbaar is met de procedureregels van het nationale recht.”²⁹

In ‘*Duel of duet*’ (2001) wordt er nog een vierde argument aangestipt:

4. Kinderen geven zin en willen daarom ook participeren

4.1. Zingeving en communicatie

Kinderparticipatie ontstaat wanneer men de eigen zingeving van kinderen laat samengaan met de communicatie met anderen. Dat dit niet zo evident is zien we in punt 4.2.

De zingeving is om twee redenen van uiterst belang voor participatie: ten eerste omdat participatie alleen nodig is als men met *verschillende zingevingen* te maken heeft; ten tweede omdat participatie slechts zinvol is indien ze tot *verdere zingeving* leidt.

Mensen verschillen van elkaar in hun opvattingen, in de wijze waarop ze iets ervaren en beleven,... Kortom, mensen zijn op zeer verschillende manieren met zingeving bezig. Het zijn deze verschillen die de aanzet vormen tot elk participatieproces. Over die verschillen wordt *gecommuniceerd*. Indien men in die communicatie samen zoekt naar verdere zingeving, wordt deze communicatie constructief. Immers, hét doel van participeren is zingeving.

Het is zo dat er een aantal niet onbelangrijke verschillen zijn in de manier waarop kinderen zin geven en die waarop volwassenen dat doen. Dat vormt echter geen probleem. Wel integendeel: net omdat er verschillen zijn in zingeving, wordt participatie mogelijk! (Men dient er dan wel rekening mee te houden dat deze verschillen moeten worden erkend en gerespecteerd). In de communicatie over zingeving bouwt men verder aan die zingeving, vanuit een respect voor de zingeving van anderen en vanuit het geloof dat ook de eigen zingeving daarmee ‘vorderingen’ zal maken.

4.1.1. Kinderen en zingeving

Hier zullen ‘de kinderen’ nader worden beschouwd, waardoor onder meer duidelijk zal worden waarin kinderparticipatie verschilt van de participatie van volwassenen.

²⁹ Zie bijlage: 3) *Verdrag inzake de rechten van het kind (enkele fragmenten)*

Eerst gaan we na waarom kinderen willen participeren, en we zullen zien dat dit te maken heeft met *hun behoefte aan zingeving*.³⁰ Kinderen hebben er nood aan hun wereld te ordenen en vorm te geven; vandaar hun behoefte aan zingeving en hun enthousiasme en motivatie om te participeren. Naast zingeving is *de communicatie met anderen* een essentiële karakteristiek van kinderparticipatie.

In puntje 4.2.1. wordt aangetoond dat de kinderparticipatie vlotter verloopt, naarmate de betrokkenheid groter is. De leefwereld wordt hier geordend in ecologische zones.

a) Het kind als actor

Men kan bij het kind drie types van 'rollen' onderscheiden:

1. consument;
2. verwerker van kennis en ideeën;
3. actor.

Deze drie rollen moeten bij elk kind aanwezig zijn en men mag een kind zeker niet herleiden tot slechts één enkele ervan.

Met de rol van *consument* geeft men aan dat het kind een passieve ontvanger is van kennis of ideeën. Deze rol komt duidelijk tot uiting in de schoolcontext.

In de rol van *verwerker van kennis en ideeën* zoekt het kind naar de betekenis van alles wat hem of haar wordt aangeboden en van wat hij of zij ontmoet. Elk kind analyseert, interpreteert en toont vervolgens dat het iets heeft begrepen.

In de rol van *actor* ten slotte, neemt het kind zelf initiatieven en verantwoordelijkheid: op die manier speelt het kind ook een positieve rol in de maatschappij.

In de westerse maatschappijen krijgen de twee laatste rollen weinig kansen. Daarom schenkt Van Gils in zijn boek (2001) veel aandacht aan deze rollen.³¹

"Zingeving is het proces waardoor kinderen greep krijgen op hun omgeving. Kinderen moeten hun hele omgeving kennen."

[Van Gils J., 'Duel of Duet', 2001]

30 Zie ook: Anthonie R. & F. Mortier, 'Socrates op de Speelplaats', (1999) en 'An Internet Interview with Matthew Lipman' (zie bijlage: 'internetbronnen').

31 Van Gils heeft zich voor deze 3 types van rollen laten inspireren door: Smith R., 'Order and Disorder: the Contradictions of Childhood', Children & Society, (2000), Vol. 14, p. 3 - 10.

Vanuit het perspectief van het kind is het hele proces van opgroeien er een van toenemende zingeving. In die zingeving voltrekt zich de ontwikkeling van een eigen karakter en een eigen 'levensproject'. Vele volwassenen beschouwen deze kinderlijke zingeving als een noodzakelijke fase in de weg naar de volwassen zingeving, die staat voor stabiliteit, 'niet meer bijleren' en 'zingeving beëindigd'. Gelukkig begint men de laatste tijd deze visie op de volwassenheid meer en meer als 'vals' te zien: ook de volwassene wordt gezien als dynamisch (in beweging blijvend), als iemand die zich steeds verder blijft ontwikkelen en op zoek blijft naar zin. (In tegenstelling tot vroeger: toen werd de volwassene beschouwd als de onveranderlijke, als een statisch iemand.) Zingeving wordt tegenwoordig ook niet meer automatisch geassocieerd met een of andere filosofie. Het heeft veeleer te maken met *een soort van persoonlijke taak om een eigen individuele visie of kijk op het leven te ontwikkelen*. Dit hoeft evenwel geen expliciete kijk te zijn: de zingeving voltrekt zich en wordt opgeslagen in de hele mens en in zijn hele 'zijn'. Hieruit kunnen we opmaken dat het zingevingproces uitermate persoonlijk is en nooit eindigt.³²

Ook kinderen zijn leden van de maatschappij en indien men ze ook als zingevers beschouwt, verkrijgen ze de positie van actoren. Dit wil zeggen dat ze geen louter 'passieve ontvangers' of 'passieve consumenten' zijn. Kinderen kijken op hun eigen, specifieke manier naar de maatschappij en geven er, eveneens op hun eigen manier, zin aan. Volgens Van Gils komt het er in participatie op aan om de verschillende zingevingen van de differente partners met elkaar te confronteren. Naar elkaar luisteren en elkaar respecteren is de eerste stap die een participatieproces vereist. Vervolgens dient men op die zingevingen te reageren, ze te interpreteren en ter discussie te stellen.

b) De ontwikkeling van zingeving: van beleving via ervaring naar mening

Een mens benadert zijn omgeving naargelang zijn leeftijd.³³ Een gevolg hiervan is dat mensen van verschillende leeftijden ook op een verschillende wijze omgaan met *beleving, ervaring* en *mening*.

32 In Anthone R. & F. Mortier, *'Socrates op de speelplaats'*, (1999), wordt gesteld dat iemands zingeving implicaties zou hebben voor verschillende aspecten van zijn of haar leven. Een voorbeeld hiervan: volgens de zingeving van een bepaalde persoon is het doden van dieren gelijk aan 'moord'. Een waarschijnlijke implicatie van deze overtuiging is dat deze persoon vegetariër is.

33 Dit wil zeggen dat mensen van verschillende leeftijden hun omgeving op een andere manier zullen benaderen.

“Kinderen geven zin: in hun omgang en interacties met de omgeving doen ze kennis op. De ontwikkeling van kennis of zingeving gebeurt doorheen drie fasen: die verschillen qua densiteit van de kennis en kunnen gezien worden als verschillende maten van verstolling, van kristallisatie van de interacties met de omgeving.”

[Van Gils J., ‘Duel of Duet’, 2001]

Het eerste moment in de ontwikkeling van de zingeving of de kennis is de *beleving*. De afstand tot de concrete en onmiddellijke interactie met de omgeving is hier erg klein en de zingeving is vaag. Elke mens - en bijgevolg ook elk kind - heeft de hele dag door verschillende belevingen. Zo loopt een kind bijvoorbeeld tegen een brandende kachel aan en voelt dat deze warm is en pijn veroorzaakt, of het heeft dorst, of het hoort een mooi liedje, etc. Wat vervolgens dient te gebeuren, is al deze belevingen te ordenen. Hierbij moet wel worden vermeld dat heel veel belevingen nooit worden geordend en indien er geen gelijkaardige belevingen aan worden toegevoegd, zullen er enkel vage indrukken van overblijven, die alleen nog aan de oppervlakte zullen komen wanneer men iets dergelijks ervaart (dan krijgt men een soort déjà-vu-gevoel).

Wanneer meerdere belevingen met elkaar worden verbonden - dit wil zeggen wanneer meerdere belevingen ten aanzien van elkaar worden geordend - wordt die beleving een *ervaring*. Zo zal het kind de belevingen van ‘kachel’, ‘warmte’ en ‘pijn’ met elkaar verbinden en beseffen dat hier voorzichtigheid is geboden. In de fase ‘ervaring’ krijgt de kennis die het kind opbouwt een vastere vorm die makkelijker hanteerbaar en nuttiger wordt: in soortgelijke situaties duikt deze kennis opnieuw op en wint aan invloed.

Een *mening* of een *opinie* komt tot stand door het verbinden van meerdere ervaringen. Deze kennis is nog meer gekristalliseerd dan de ervaring en is ook veel moeilijker te wijzigen. Kenmerkend voor de fase ‘mening’ is dat hier geen beleving of ervaring meer is vereist om kennis op te roepen: een mening kan zonder probleem worden gebruikt, zonder dat men weet welke belevingen of ervaringen aan de basis lagen. Daarom is deze vorm van kennis nog makkelijker hanteerbaar. De mens is zelfs in staat om meningen af te leiden uit andere meningen. Dat kinderen in staat zijn om te filosoferen en dus in staat zijn om algemene ideeën te ontwikkelen over abstracte onderwerpen, wijst erop dat zij reeds op vrij jonge leeftijd eigen meningen kunnen vormen. Kinderen veranderen wel sneller van mening als volwassenen. Dat komt omdat ze hun meningen baseren op belevingen en ervaringen: een nieuwe ervaring kan al voldoende zijn om een mening radicaal te herzien. Daar belevingen en ervaringen niet veranderen, lijken deze vormen van kennis voor kinderen meer betrouwbaar.

De kennis van het kind verschilt met die van de volwassene doordat het kind zich voornamelijk baseert op belevingen en ervaringen: de kinderlijke kennis situeert zich in de directe omgeving van wat het meemaakt en wie het ontmoet. Daarom gaat een kind op zoek naar belevingen en ervaringen. Het ervaringsgericht onderwijs houdt met dit gegeven rekening. Hier staat tegenover dat de meeste volwassenen zich veiliger en zekerder voelen wanneer ze communiceren over meningen of opinies.³⁴

Schema: de ontwikkeling van zingeving of kennis

beleving 1
beleving 2 ERVARING I
beleving 3

=> MENING

beleving 4
beleving 5 ERVARING II
beleving 6

[Van Gils J., 'Duel of Duet', 2001]

Bij elke vorm van kennisverwerving wordt eveneens aan zingeving gedaan: de mens poogt iedere nieuwe beleving en ervaring te ordenen, er een 'zin' of 'betekenis' aan te geven. Volwassenen zijn nog wel in staat om hun meningen te ontwikkelen vanuit hun belevingen en ervaringen. Hun zingeving daarentegen zullen ze eerder afleiden uit inzichten, meningen en visies. In tegenstelling tot volwassenen construeren kinderen zingevingen vanuit hun belevingen en ervaringen.

"Vanuit deze eigen wijze van kennis opdoen, is er een groeiend pleidooi niet voor meer kansen om mee te discussiëren, maar voor meer kansen om meer te ervaren, voor een jeugdervaringsbeleid."

[Van Gils J., 'Duel of Duet', 2001]

Als men onderzoek wil verrichten naar de zingeving van kinderen, dient men niet zozeer de meningen van kinderen onder de loep te nemen. Men doet er beter aan te focussen op hun belevingen en ervaringen. De methode van het 'filosoferen met kinderen' blijkt hiervoor uitermate geschikt, daar men via ervaringen tot betekenissen en zin(gevingen) wil komen. De specifieke vraagtechniek die kenmerkend is voor de socratische dialoog blijkt tevens een uitstekend instrument om uit belevingen en ervaringen betekenissen te distilleren.

Wat ook vermeld dient te worden, is dat de communicatie over belevingen en ervaringen op een heel verschillende wijze gebeurt als die over meningen en

³⁴ In het 'filosoferen met kinderen' vertrekt men ook vanuit een 'gemeenschappelijk ervaringsmoment' (zie Deel I, 4.1.2., a)). Ook John Dewey beklemtoont het belang van de 'ervaring'.

opinies. Zowel de inhoud als de manier van communiceren vraagt bijgevolg een eigen benadering.

4.1.2. Kinderen en communicatie

Zoals reeds werd aangehaald, is communicatie eveneens een essentieel element van het participatieproces. Dat kinderparticipatie hetzelfde zou zijn als een kinderdictatuur is een veel voorkomend misverstand: kinderparticipatie betekent niet dat de kinderen het voor het zeggen zouden hebben en dat volwassenen zomaar al hun wensen zouden moeten vervullen.

“Kinderparticipatie betekent dat kinderen recht hebben op hun wensen en dat ze die wensen mogen uiten, maar ook dat zij recht hebben op een antwoord betreffende die wensen. Kinderen hebben recht op dialog, zij hebben er recht op gezien te worden als een volwaardige partner in het gesprek. Een volwaardige partner krijgt niet zomaar gelijk; daarmee ontstaat een discussie. Kinderparticipatie impliceert discussie.”

[Van Gils J., ‘Duel of Duet’, 2001]

Alle gesprekspartners, zowel kinderen als volwassenen, hebben recht op hun eigen individuele zingeving. De bedoeling van de communicatie is dat men een nieuwe zingeving bekommt, waarin alle zingevingen zo goed mogelijk op elkaar zijn afgestemd, zodat min of meer tegemoet wordt gekomen aan ieders wensen.

Men mag het aangaan van de dialoog, met wederzijds respect voor ieders zingeving, niet onderschatten: de dialoog vormt het meest problematische en moeilijkste moment van het participatieproces.

4.1.3. Hinderpalen voor zingeving en communicatie

Het is dus uiterst belangrijk dat in het kinderparticipatieproces aandacht wordt geschonken aan de zingeving van kinderen. Het probleem is echter dat volwassenen er dikwijls niet in slagen om op een degelijke en ernstige manier over die zingeving te communiceren. Indien men de zingeving van kinderen ernstig wil nemen, moet er een *perspectiefwissel* plaatsvinden. Dit wil zeggen dat men zich in de plaats van het kind kan stellen. In onze westerse samenleving blijken volwassenen het nogal moeilijk te hebben met een dergelijke perspectiefwissel. Een oorzaak hiervan is dat volwassenen doorheen de tijd een bepaald beeld over het kind hebben ontwikkeld, waarmee een aantal ‘typische reacties’ gepaard gaan (zie voorbeelden). Dat gebrek aan een perspectiefwissel en dat ‘algemene beeld’ van het kind, heeft tot gevolg dat de communicatie omtrent de zingeving ook gemakkelijker spaak zal lopen. Gelukkig komt hierin de laatste jaren stilaan verandering: het

‘algemene beeld’ van het kind lijkt te vervagen, terwijl de communicatie rond de zingeving lijkt te verbeteren.

Men kan vier stappen onderscheiden in ‘de groei naar kinderparticipatie’:

- De eerste fase is *aandacht hebben voor de eigenheid van kinderen: men heeft aandacht voor hun eigen cultuur en eigen zingeving*. Hier voltrekt zich reeds een - weliswaar geringe - vorm van perspectiefwissel. We zien hier appreciatie en respect voor de kenmerken van het kind-zijn en voor de dingen waarmee kinderen bezig zijn. Voorbeelden hiervan zijn de interesse van de volwassene voor een spel van een kind, een kindertekening, knutselwerkje, toneeltje of dansje op het schoolfeest, etc.
- In de tweede fase zien we dat er *meer waardering voor de competenties van kinderen* wordt toegevoegd (aan de eerste fase). Men ziet dat kinderen reeds tot vele dingen bekwaam zijn, maar men moet kinderen ook de kans geven om hun vaardigheden en bekwaamheden werkelijk uit te voeren. Indien het om de leefsituatie van de kinderen gaat, zoals bv. de inrichting van de speelplaats, zijn de kinderen zelf de grootste deskundigen. De laatste tijd worden kinderen ook in toenemende mate betrokken bij de zoektocht naar een oplossing voor een dergelijk probleem. Dat is positief, maar het gevaar bestaat hierin dat men de vaardigheden en kundigheden van kinderen slechts ernstig gaat nemen indien ze te maken hebben met de wereld van het kind. In de wereld van de volwassenen daarentegen worden hun bekwaamheden verre van ernstig genomen. De perspectiefwissel is in deze fase enigszins solider; er is plaats voor de eigen zingeving van kinderen, maar hun inbreng blijft beperkt tot hun eigen wereld (de wereld van het kind als een soort reservaat; alleen in dat reservaat heeft het kind enige inspraak). Er is hier sprake van isolement.
- Indien er ook *oog is voor de integratie van kinderen in de volwassenenwereld* is men aangekomen bij de derde fase. Het isolement (beperking tot de eigen leefwereld van kinderen) wordt hier verbroken en de kinderen krijgen toegang tot de wereld van de volwassenen. Dat ziet men vaak in projecten rond de vorming van kinderen tot democratische burgers. Positief hieraan is dat men kinderen de kans geeft om te ‘proeven’ van de manier waarop de samenleving functioneert. Maar ook hier schuilt gevaar, namelijk dat de kinderen als ‘alibi’ worden gebruikt.³⁵ Hoewel de kinderen hier wel worden bevraagd, krijgen ze weinig of geen kansen om hun eigen meningen uit te drukken. Kindergemeenteraden, kinderbuurtcomités, leerlingenraden, etc. vallen vaak onder deze categorie. De perspectiefwissel is ook hier nog niet optimaal. Misschien

³⁵ Dit is ‘tokenism’ (zie in bijlage: 2) *De ladder van de kinderparticipatie, opgesteld door Hart*).

moet men zelfs stellen dat de perspectiefwissel uiteindelijk van de kinderen zelf zal moeten komen.

- In de vierde fase ten slotte, wordt ruimte gemaakt voor *niet-vrijblijvende communicatie*. In deel I, punt 4.1.2. werd de term 'gemeenschap van onderzoek' ('*community of inquiry*') reeds verklaard. Niet-vrijblijvende communicatie is pas ten volle geslaagd als er een voortdurende perspectiefwissel is, en die is aanwezig in de 'gemeenschap van onderzoek'. In deze fase zet men zich ervoor in dat de communicatie tussen kinderen en volwassenen concrete resultaten oplevert tijdens het besluitvormingsproces. Hier wordt voldoende aandacht geschonken aan de opvattingen van de kinderen. De specifieke zingevingen en eigen belangen van alle gesprekspartners (dus zowel van de kinderen als van de volwassenen) worden in de communicatie binnengebracht.

4.2. Zingeving en communicatie: een spannende relatie

Zoals reeds werd vermeld, zijn zingeving en communicatie belangrijke elementen van het kindparticipatieproces. Immers, waar het bij kindparticipatie om gaat, is *de communicatie tussen mensen met een verschillende zingeving*.

Indien we een onderzoek willen doen naar kindparticipatie, moeten we de zingeving en communicatie bij zowel kinderen als volwassenen nader bekijken. We merken dan dat er een kloof bestaat tussen de manier waarop kinderen zin geven en daarover communiceren en de wijze waarop volwassenen dat doen. Wanneer kinderen aan zingeving doen, zullen ze zich daarvoor eerder baseren op beleving en ervaring en ze zijn dan ook beter in het uiten van hun belevingen en ervaringen. De communicatie van kinderen staat dicht bij hun dagelijkse bezigheden, is meer fragmentair, meer emotioneel en meer momentgebonden.

Volwassenen daarentegen onderbouwen hun zingevingen gemakkelijker met meningen en opinies en ze voelen zich bijgevolg zekerder bij het communiceren op het niveau van de meningen.

Deze kloof zorgt uiteraard voor moeilijkheden in de communicatie tussen kinderen en volwassenen: volwassenen hebben vaak moeite met het begrijpen van de manier waarop kinderen hun benadering van de werkelijkheid uiten. En omgekeerd vinden kinderen het moeilijker om hun zingevingen duidelijk te maken met de communicatiemethodes uit de volwassenenwereld. Om deze kloof te vernauwen, moeten beide partijen een stapje naar elkaar toe zetten. Het is belangrijk dat het kind leert om zich uit te drukken volgens de communicatiemethodes die de volwassene het gemakkelijkst hanteert, maar de volwassene zou er eveneens baat bij hebben indien hij de communicatiemethodes van het kind (opnieuw) zou leren gebruiken. Kinderen baseren hun kennis immers op ervaring. Dergelijke

kennis kan ook nuttig zijn voor de volwassene, daar ze een uitstekende toetsing kan zijn voor hun opinies en abstracte ideeën. Discussies waarin men voor de verdediging van zijn mening teruggrijpt naar de belevingen en ervaringen die er de grondslag van vormen, zijn doorgaans makkelijker te volgen en beter verstaanbaar.

4.2.1. De (levens)domeinen waarin kinderen bij voorkeur participeren

De ecologische zones in de leefwereld of de ecologische zones van Baacke.³⁶

- 1) **het ecologisch centrum:**
Hier is de emotionele binding en de betrokkenheid het grootst. Ook de communicatie is hier het meest direct. Het ecologisch centrum heeft te maken met datgene wat het individu alleen aangaat en bevindt zich meestal in het gezinsleven. Van hieruit gaat men stapje voor stapje op weg naar de andere zones; het is de uitvalsbasis.
- 2) **de ecologische nabijheid:**
Vanuit het ecologisch centrum gaat het kind geleidelijk de periferie verkennen, te beginnen met de ecologische nabijheid waaronder men onder andere de familie, de vriendenkring, het speelpleintje uit de buurt etc. kan onderbrengen.
- 3) **de ecologische sectoren:**
De school, de jeugdbeweging, de sportclub, etc. behoren tot de ecologische sectoren. Deze zone heeft te maken met specifieke functies en is nog een stapje verder van het centrum verwijderd.
- 4) **de ecologische periferie:**
De gelegenheidscontacten situeren we in deze zone, die zich het verst van het centrum bevindt. Voorbeelden hiervan zijn het vakantieverblijf, verre familieleden, etc.

Opmerking:

Baacke stelde deze zones op voor jongeren van 13 tot 18 jaar, maar Van Gils gebruikte deze ook voor jongere kinderen.³⁷

36 De 4 ecologische zones werden overgenomen uit Baacke D., *'Van 13 tot 18. Jongeren en de mogelijkheden van pedagogische begeleiding'*, (1997); de verdere toelichting bij deze zones is gebaseerd op de interpretatie van Van Gils in zijn boek *'Duel of Duet'*, (2001). Ik heb hier getracht om een synthese van de interpretatie van Van Gils weer te geven.

37 Zie ook: Van Gils J., *'Kinderen filosoferen over de stad.'* Een belevingsonderzoek op basis van filosofische gesprekken van Brusselse kinderen van 10 à 12 jaar, (2000), Meise, Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.

Via deze ecologische zones van Baacke kan worden aangetoond dat kinderpaticipatie wordt opgebouwd vanuit de binnenste kringen: als men reeds participeert in het ecologisch centrum (bijvoorbeeld als men thuis participeert) dan zal men bijna vanzelf ook gaan participeren in de andere zones. Zo ziet men dat kinderen die thuis niet of amper participeren, later vaak een desinteresse vertonen voor bijvoorbeeld politiek; indien men niet participeert in de binnenste zones, wordt een uitnodiging tot participatie in de buitenste zones vaak als ongeloofwaardig beschouwd.

De afstand van de ecologische zones tot het kind mag men zeker niet reduceren tot afstand in de ruimte. Met die afstand wordt ook de mate van *betrokkenheid* bedoeld. Zo voelen de meeste kinderen een sterke betrokkenheid aangaande het lot van de natuur; ze zijn gewoonlijk (meer dan volwassenen) met het milieu begaan en ervaren deze problematiek als iets dat hen persoonlijk raakt en aanbelangt.

De ecologische zones tonen aan dat kinderen zich aanvankelijk het meest betrokken voelen bij de zones die zich het dichtst bij het centrum bevinden. Maar daarnaast ziet men dat ze binnen elke aparte zone ook nog bepaalde zaken onderscheiden die hen meer persoonlijk of direct raken dan andere zaken uit diezelfde zone. Kinderen zullen eerder bereid zijn mee te praten over dingen die hen persoonlijk aangaan en zullen enthousiaster zijn om mee te werken, als ze er onmiddellijk het nut van inzien. Zo zal een kind meer gemotiveerd zijn in het mee bepalen van de inrichting van het lokaal van de eigen leeftijdsgroep in de jeugdbeweging dan in de inrichting van het lokaal van de oudere leden. Het opstellen van een dagschema voor de schoolreis zal hen meer interesseren dan de uurregeling van de schoolbus.

Opmerking:

Deze ecologische zonebenadering heeft niet alleen betrekking op kinderen; ze is eveneens toepasbaar op volwassenen.

4.2.2. Kinderparticipatie en de zonebenadering

Indien men een kind wil warm maken voor participatie, kan men best beginnen met onderwerpen die concreet en tastbaar zijn, met thema's die het meest evident zijn voor kinderen. De zones waarin kinderen bezig zijn met zingeving genieten vaak de voorkeur. De indeling van de leefwereld van het kind in ecologische zones kan helpen bij het zoeken naar dergelijke thema's.

Samenvattende conclusie

Ter voorbereiding op 'actief burgerschap' in een democratische samenleving, dient men kinderen reeds vanaf jonge leeftijd te leren participeren. 'Participatie' is immers onlosmakelijk verbonden met 'democratie', om die reden dat de functie van participatieprocessen gelegen is in het dienen van de democratie: kenmerkend voor een democratische samenleving is dat haar burgers het recht hebben om *deel te nemen of te participeren aan besluitvormingsprocessen* aangaande politieke en maatschappelijke thema's.

Als men kinderen wil laten participeren, dan dient men zich niet in de eerste plaats te concentreren op formele participatieprojecten zoals leerlingenraden of kindergemeenteraden. Indien een (voorafgaande) informele participatiecultuur ontbreekt, zullen dergelijke projecten "*verworden tot een omhulsel van schone schijn*", en in hoofdzaak slechts een "*alibifunctie*" vervullen.

[Van Gils J., 'Duel of Duet', 2001]

Dat komt doordat informele participatie het fundament is waarop formele participatie kan worden (uit)gebouwd. In deel III zal worden aangetoond dat 'de activiteit van het filosoferen'³⁸ het ontstaan van een informele participatiecultuur in de hand werkt en versterkt.

Als antwoord op de vraag waarom we kinderpaticipatie zouden moeten stimuleren, werden vier argumenten gegeven. Het vierde en laatste - '*kinderen geven zin en willen daarom ook participeren*' - lijkt mij het belangrijkste omdat hier twee sleutelbegrippen met betrekking tot participatie worden verduidelijkt, namelijk '*zinggeving*' en '*communicatie*'.

De 'zinggeving' is op twee manieren van groot belang voor participatie: ten eerste omdat participatie pas mogelijk wordt indien men te maken heeft met *verschillende zinggevingen*; ten tweede omdat participatie slechts zinvol is indien ze leidt tot *verdere zinggeving*.

De 'communicatie' is eveneens belangrijk bij participatie: door te communiceren over de verschillen in zinggeving kan er samen gezocht worden naar *verdere zinggeving* en – in de mate van het mogelijke – naar *gemeenschappelijke zinggeving*.

De manier waarop kinderen aan zinggeving doen verschilt weliswaar van die waarop volwassenen dat doen, maar dat is geen probleem – integendeel – die verschillen in zinggeving zorgen er juist voor dat er een beginpunt is voor participatie!

38 Bv.: cf. de methode van het 'filosoferen met kinderen'

In processen van *kinder*participatie communiceren kinderen en volwassenen over hun zingeving met de bedoeling om tot een 'verdere zingeving' te komen. Indien men dit wenst te bereiken, is een 'voortdurende perspectiefwissel' vereist. In deel III zal getoond worden dat een dergelijke perspectiefwissel aanwezig is in de 'gemeenschap van onderzoek'.

Bovendien zal blijken dat door het filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek' een aantal communicatiebevorderende vaardigheden en attitudes worden ontwikkeld, die de communicatie tussen mensen met diverse zingevingen vergemakkelijkt.

DEEL III:

De meerwaarde van filosoferen voor het
stimuleren van participatie en actief
burgerschap in een meer democratische
samenleving

A. Filosoferen en participatie (democratie)

“Tijdens het filosoferen leren kinderen hun gedachten en meningen te ontwikkelen en te formuleren. Vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het verloop van de filosofeesessie leren zij actief luisteren en de opinies van anderen kritisch te beoordelen. Door de dialoog zijn zij expliciet betrokken op elkaar.

Aan de hand van het filosoferen ontstaat er zowel op school – als op klassenniveau een informele participatiecultuur die gebaseerd is op wederzijds respect. Op die manier worden kinderen op jonge leeftijd gestimuleerd om zich voor te bereiden op actief burgerschap.”

[Initia vzw]

(zie bijlage: www.initia.be)

1. De relatie tussen goed filosofieonderwijs en democratische ontwikkeling

1.1. Het UNESCO-programma: ‘filosofie en democratie in de wereld’

1.1.1. Inleiding

Indien een democratische maatschappij behoorlijk wil functioneren, heeft deze vrije, maar tegelijk ook ‘oordeelsbekwame’ burgers nodig. De methode van het ‘filosoferen met kinderen’ kan in belangrijke mate bijdragen tot de vorming van dergelijke burgers. Filosoferen zorgt er immers voor dat het oordeelsvermogen wordt geoefend, dat men wordt geconfronteerd met de meest uiteenlopende argumenten, dat men in staat is om respect en interesse op te brengen voor de mening en de woorden van anderen, én dat men slechts dié welbepaalde houding aanneemt, om zich enkel te onderwerpen aan de autoriteit van juiste argumenten. Filosoferen zet bovendien vaak aan tot nadenken over de beste vorm van politieke en sociale organisatie.

Ter ere van de vijftigste verjaardag van UNESCO werd in 1994 het programma ‘*Filosofie en democratie in de wereld*’ opgestart met een wereldwijde bevraging (enquête) naar de relatie tussen ‘goed filosofieonderwijs’ en ‘democratische ontwikkelingen in de wereld’.³⁹

³⁹ Deze bevraging staat bekend als ‘de internationale UNESCO-enquête naar de relatie tussen goed filosofieonderwijs en democratische ontwikkelingen in de wereld’. De enquête, die

Op 15 en 16 februari 1995 werden in Parijs internationale studiedagen ter evaluatie van de resultaten van de UNESCO-enquête georganiseerd. Tijdens deze studiedagen kwam *'De Verklaring van Parijs voor de Filosofie'* tot stand.⁴⁰

In 1996 en 1997 worden verschillende 'regionale' conferenties georganiseerd met als doel de specifieke problemen voor het filosofieonderwijs in de verschillende regio's van de wereld te onderzoeken.

1.1.2. Vooronderstellingen van het UNESCO-programma

Alvorens de belangrijkste bevindingen van de enquête uiteen te zetten, zullen eerst, om misverstanden te vermijden, enkele vooronderstellingen van het programma geformuleerd worden:

- 1) Filosofieonderwijs mag geenszins worden opgevat als de 'dienstmaagd van de democratie': de filosofie mag haar autonomie niet verliezen. De filosofie mag nooit in dienst worden gesteld van een of ander politiek regime, ideologie of levensbeschouwing en dient alles te toetsen aan een kritische en rationele bevraging, impliciet haar *eigen* bestaan en haar *eigen* methodes.
Daarom kan men stellen dat filosofie en democratie een gemeenschappelijk fundament hebben, namelijk *het vermogen tot zelfkritiek*. Zowel de filosofie als de democratie moedigen *'een vrije en kritische ingesteldheid met behoud van respect voor de waardigheid van de ander'* aan.
- 2) Filosofie en democratie kunnen misschien wel een gemeenschappelijk element bezitten, maar de 'daadwerkelijke' relatie tussen filosofie en democratie wordt wel eens in vraag gesteld. De geschiedenis toont ons immers voorbeelden van situaties die kunnen wijzen op het tegendeel: beroemde filosofen die antidemocratisch waren, de ontwikkeling van bloeiende filosofische scholen en betekenishebbende theorieën onder totalitaire en dictatoriale regimes, en democratische maatschappijen die geen of amper belangstelling toonden voor de filosofie.
Toch zijn filosofie en democratie sterker met elkaar verbonden dan men aanvankelijk zou denken: ze hebben beiden een wezenlijke relatie met 'taal', 'gelijkheid' en 'zelfbepaling'.

bestond uit 82 zorgvuldig voorbereide vragen die polsen naar (1) de feiten en problemen die zich voordoen in verband met filosofie in het onderwijs en de cultuur; (2) de plaats van de filosofie in het onderwijs en de samenleving; (3) de relatie tussen filosofieonderwijs en het democratisch ideaal, werd bezorgd aan de 184 lidstaten van UNESCO plus de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Singapore. 66 landen hebben geantwoord op deze vragenlijst. Alle data werden verzameld en verwerkt in minder dan één jaar.

40 Zie bijlage

- Dat de *taal* een belangrijke rol speelt, blijkt uit het gegeven dat zowel politieke standpunten in een democratie als filosofische gedachten pas wérkelijk beginnen te bestaan vanaf het moment dat ze worden uitgesproken, of - indien de bereidheid aanwezig is om deze standpunten en gedachten ter discussie te stellen - om deze te toetsen aan de argumenten van anderen.
- In de politieke democratie en het filosofisch gesprek is *'iedereen gelijk'*: er is slechts één voorwaarde vereist om te mogen deelnemen aan de politiek (in een democratische maatschappij) of aan een filosofisch debat, en dat is: kunnen argumenteren en deze argumentatie vervolgens duidelijk kunnen verwoorden.
- Zowel de democratie als het filosoferen ontvangen hun kracht van niets of niemand anders dan van zichzelf; beiden zijn slechts onderworpen aan dat gezag dat ze zélf ontworpen hebben. De filosofie en democratie *bepalen* bijgevolg *zichzelf*.

1.1.3. De belangrijkste bevindingen van de UNESCO-enquête

a) Een min of meer parallelle ontwikkeling tussen filosofie en het democratisch ideaal

Eén van de belangrijkste constatering van de enquête is de feitelijke vaststelling dat democratiseringsprocessen en de introductie van goed filosofieonderwijs min of meer parallel lopen.⁴¹ Dit is niet zo verwonderlijk, gezien totalitaire regimes en dictaturen de filosofie verbieden of perverteren. Zoals hoger reeds werd vermeld, zou het een misvatting zijn om hieruit te concluderen dat de democratie en de filosofie elkaar wederzijds (zouden moeten) ondersteunen.

Nogmaals, de filosofie mag haar autonomie nooit verliezen: ze mag aan geen enkel politiek systeem of aan geen enkele ideologie of confessie schatplichtig zijn.

De ontwikkeling van democratiseringsprocessen en het invoeren van filosofieonderwijs lopen min of meer parallel doordat ze een gemeenschappelijke eigenschap hebben, namelijk *'het vermogen tot zelfkritiek'*.⁴²

41 Een patroon dat voor talrijke landen model kan staan is het volgende: *"de overgang van autoritair gezag naar democratisch pluralisme met de parallelle ontwikkeling van dogmatisme naar vrije reflectie. Het wordt teruggevonden, met alle soorten nuances: in de republieken van de voormalige Sowjet-Unie, in de landen van ex-socialistisch Europa, in Afrikaanse landen waar het marxistische model dominant was, in vele Latijns-Amerikaanse en Aziatische landen waar nieuwe democratieën gebouwd worden na lange jaren van militaire dictaturen. De filosofie komt terug als, na dictatuur of dogmatisme, de democratie herboren wordt."*

[Poppelmonde W. (red.), *'Een School voor Vrijheid'*, 1997]

42 De filosofie onderwerpt haar eigen bestaan en haar eigen methodes aan een rationele en

b) De wereldwijde ontwikkeling en introductie van een nieuwe vorm van filosofieonderwijs

De resultaten van de enquête wijzen op de wereldwijde ontwikkeling van een nieuwe vorm van filosofieonderwijs.

Dit filosofieonderwijs mag nieuw worden genoemd omdat het gaat om *open en pluralistisch* filosofieonderwijs, *onafhankelijk van scholen en levensbeschouwingen*, op dezelfde manier bestemd voor *alle* leerlingen, gegeven door daartoe *speciaal opgeleide leerkrachten* en *georganiseerd door de overheid*. Het is allesbehalve een restant van een antieke, ten dode opgeschreven traditie, maar (ook dankzij het mondiale perspectief) een *veelbelovende educatieve mogelijkheid met de toekomst voor zich*.

c) Twee posities of 'kampen'

Aangaande de plaats van de filosofie in het onderwijs kunnen twee posities worden onderscheiden:

- 1) Volgens de verdedigers van de ene positie bestaat er geen enkel verband tussen filosofie en democratie. Filosofieonderwijs biedt geen enkel praktisch nut, noch voor de algemene ontwikkeling (zoals bijvoorbeeld wordt beweerd van de klassieke talen), noch voor politieke vorming van de leerlingen. De filosofie, als fundamenteel en hooggespecialiseerd onderzoek, hoort alleen thuis aan de universiteit.
- 2) Volgens de aanhangers van de andere positie *"is een filosofische basisvorming voor iedereen een noodzakelijk onderdeel voor de realisatie van het democratisch ideaal. En wel als sleutelement in de vorming van kritische en tot oordelen bekwame burgers. Ze kan en moet ieder individu helpen en oefenen in kritisch denken en handelen, ook tegenover de eigen overtuigingen; in het begrijpen van de veelheid van problematieken, gezichtspunten en argumenten van anderen; in het verwerven van inzicht in het beperkt statuut van onze kennis; in de bekwaamheid om met anderen een constructief inhoudelijk gesprek te voeren. Kortom: de stelling dat de uitbreiding van goed filosofieonderwijs ipso facto een uitbreiding van de democratie betekent. Aldus bekeken is de filosofie helemaal geen wereldvreemd specialisme, maar een zaak voor iedereen."*

[Poppelmonde W. (red.), 'Een School voor vrijheid', 1997]

Uit de resultaten van de enquête blijkt dat de landen die zich achter de

kritische bevraging. Bovendien is er in de wijsbegeerte ruimte voor twijfel, wat niet het geval is bij dogmatische denksystemen.

Ook de democratie ondervraagt zichzelf voortdurend en erkent haar eigen onvolmaaktheden en tekortkomingen, in tegenstelling tot totalitaire regimes.

tweede positie scharen, talrijker zijn dan men in eerste instantie vermoedde.

d) Nadruk op *indirecte* politieke vorming

Volgens de bevindingen van de enquête dient men, bij het zoeken naar de optimale vorm en inhoud van het filosofieonderwijs, de klemtoon te leggen op de *indirecte* politieke vorming. M.a.w., de meest verkieslijke vorm van filosofieonderwijs is één die de mogelijkheid creëert om aan politieke vorming te doen, zonder bepaalde politieke onderwerpen ter sprake te brengen.

De filosofische vorming die zich voornamelijk concentreert op wijsgerige vaardigheden en attitudes, op filosoferen als activiteit, als werkwoord, voldoet aan deze voorwaarde.⁴³ _

43 Dit is filosoferen zoals wordt bewerkstelligd in het '*P4C-program*' (FMK in ons taalgebied) van Matthew Lipman. Via de methode van het 'filosoferen met kinderen', waar men eveneens de nadruk legt op filosoferen als werkwoord, als activiteit, kunnen ook talrijke wijsgerige vaardigheden en attitudes worden verworven.

1.1.4. 'De Verklaring van Parijs voor de Filosofie':

(zie bijlage)

'De Verklaring van Parijs voor de Filosofie' werd opgesteld door de deelnemers van UNESCO's internationale studiedagen 'Filosofie en democratie in de wereld' (te Parijs, 15 en 16 februari 1995).

'De Verklaring van Parijs voor de Filosofie' bepaalt dat een aantal fundamentele vaardigheden en attitudes, die de burger van een democratische samenleving zou moeten bezitten, worden aangeleerd of op zijn minst bevorderd door de praktijk van het filosoferen. Zo oefent het filosoferen het oordeelsvermogen en het zelfstandig denken, bevordert een openheid van geest, begrip en tolerantie tussen individuen en groepen en stimuleert de burgerlijke verantwoordelijkheidszin.

De Verklaring wordt afgesloten met de volgende zin, die nog eens de band tussen filosofie en democratie aantoont:

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

In dit citaat kan men een 'regel' van de democratie ontdekken, nl.: "eenieders vrijheid reikt tot dat punt waar de vrijheid van de ander in het gedrang komt."

1.1.5. Het filosofische fundament van de democratie

De argumentatie van Magdalena Sroda:

De Poolse filosofe Magdalena Sroda stelde op de UNESCO-conferentie 'Filosofie en democratie in Europa' (1996):

"In de constructieve, betrokken dialoog ligt het filosofisch fundament van de democratie." ⁴⁴

Sroda vertrekt van *het conflict als basisgegeven van sociale realiteiten*: waarden en normen, interesses en meningen, levensbeschouwingen en ideologieën, etc. bevinden zich in een voortdurende toestand van conflict. Dit vormt echter geen probleem daar 'een politiek van cohabitatie met het conflict'

⁴⁴ Sroda M., 'Conflict et dialogue dans la société ouverte', (1996) (*non vidi*) (in: Poppelmonde W., Van Rooy W., Vandendriessche D., 'Leren filosoferen en levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003', (2003))

een essentiële vooronderstelling is van democratie. Dit vereist wel een competentie tot *open en voortdurende dialoog*, willen eventuele gemeenschappelijke waarden een werkelijke gestalte krijgen. 'Dialoog' dient hier te worden opgevat in een specifieke betekenis: alleen dié dialoog die gekarakteriseerd wordt door een 'effectieve betrokkenheid op de ander' kan constructief zijn voor een politieke samenleving en het is de activiteit van het filosoferen, die een mogelijkheid biedt tot oefening in dergelijke dialoog. Het filosoferen is bijgevolg de best denkbare voorbereiding op een open en permanente dialoog, die een noodzakelijke voorwaarde is voor een politiek van democratie en vrijheid. In filosoferen als activiteit wordt de nadruk gelegd op goede argumentaties, kritische rationaliteit en een houding van respect voor alle deelnemers aan het gesprek. In eerste instantie gaat het om participatie aan de Logos of de Ratio (het Woord), waardoor de meest gedifferentieerde perspectieven en ideeën bij elkaar worden gebracht. 'Wederkerigheid' vormt een fundamenteel onderdeel van deze participatie aan de Logos: dit betekent dat men niet alleen de ander moet overtuigen, maar dat men eveneens moet kunnen aanvaarden dat men zelf door de ander kan worden overtuigd, en dat vergt op zijn beurt de bekwaamheid om de argumentaties van de ander grondig te onderzoeken (zelfstandig, logisch en kritisch kunnen denken).

1.1.6. Kritiek en tegenargumenten m.b.t. de relatie tussen filosofieonderwijs en het democratisch ideaal

Er werden een aantal tegenargumenten (een soort van wantrouwen) geformuleerd m.b.t. het nut van de filosofie voor de democratie. Al deze kritieken en tegenargumenten hebben te maken met de wijze waarop men 'filosofieonderwijs' opvat, met de vraag naar de *vorm* en *inhoud* van filosofieonderwijs. Deze kritieken vloeien in grote mate voort uit een betekenisverwarring m.b.t. filosofieonderwijs.

De specifieke vorm van filosofieonderwijs die de commissie van UNESCO beoogt en die een wezenlijke band heeft met democratie, mag in geen geval worden verward met:

- Filosofieonderwijs als een neutrale inleiding in de geschiedenis van de westerse wijsbegeerte. Indien men filosofieonderwijs op die manier zou opvatten, is het inderdaad moeilijk om een verband te ontdekken tussen filosofie en democratie. Er zijn in de geschiedenis immers genoeg voorbeelden te vinden van totalitaire en dictatoriale regimes die betekenishebbende filosofische scholen herbergden. Met filosofieonderwijs wordt geen 'museumvak' bedoeld!

- Filosofieonderwijs als een soort van 'nieuwe catechismus': uit de relatie tussen filosofie en democratie leidt men af dat aan filosofieonderwijs de taak van het *overbrengen* van democratische waarden en normen moet worden toegeschreven. Nu werd reeds gesteld dat, indien men wil bekomen dat personen hun handelen afstemmen op bepaalde waarden, deze niet louter moeten worden overgebracht, maar dat ze moeten worden *verworven*. Voorts benadrukt de commissie van UNESCO dat een 'kritische ingesteldheid' een wezenlijk kenmerk is van de filosofie en dat de filosofie erover moet waken dat ze deze kritische vrijheid nooit verliest. Indien men filosofieonderwijs zou opvatten als een nieuwe catechismus, wordt deze kritische ingesteldheid overboord gegooid en kan men bijgevolg niet écht meer spreken over filosofie.
- Een filosofievak als een soort van 'babbeluurtje' waarin doelloos over koetjes en kalfjes kan worden gepraat of waarin men commentaar op de actualiteit uit. Vele tegenstanders van het invoeren van filosofieonderwijs vrezen hiervoor. Maar, de commissie van UNESCO waarschuwt zelfs voor zulk een 'populaire oppervlakkigheid': de begeleiders van filosofische gesprekken moeten er ten strengste over waken dat het gesprek niet vervalt tot een 'gewoon gesprek' of zelfs tot een 'gewone discussie'. Integendeel, het gesprek wordt pas een *filosofisch* gesprek indien men gebruik maakt van de rede; omdat men redenen en argumentaties moet aanhalen. De 'gemeenschap van onderzoek' (*community of inquiry*), die een centrale rol speelt in die vorm van filosofieonderwijs die door de commissie wordt beoogd, heeft als streefdoel om samen, doorheen het gesprek, via het gebruik van de rede, naar een antwoord te zoeken. De deelnemers van een filosofisch gesprek dienen zich te houden aan een aantal regels, namelijk: alles mag worden gezegd, op voorwaarde dat datgene wat werd gezegd, gebaseerd is op een rationele argumentatie; iedereen mag zijn mening uiten, maar er dient tevens een bereidheid te zijn om te luisteren naar en open te staan voor de meningen van anderen; het gesprek mag niet doelloos zijn, dit wil zeggen dat de bereidheid om samen naar een antwoord te zoeken niet mag ontbreken.
- Sommige tegenstanders vrezen dat filosofieonderwijs een bedreiging vormt voor de levensbeschouwelijke vakken. Anderen stellen dat in deze vakken reeds filosofieonderwijs wordt aangeboden. De commissie van UNESCO antwoordt hierop dat het filosofieonderwijs dat zij voor ogen hebben verre van gelijk is aan datgene wat in de levensbeschouwelijke vakken wordt gedaan (of zou moeten worden gedaan) en dat het er evenmin een bedreiging voor vormt. In tegendeel zelfs! Goed filosofieonderwijs zou de levensbeschouwelijke vakken hun eigenheid kunnen teruggeven.

1.2. Filosoferen als politieke vorming

Het filosoferen kan, via twee kenmerken die eigen zijn aan de activiteit, een politieke vorming bewerkstelligen :

1. Vanuit de specifieke *houding*⁴⁵ (de attitudes en vaardigheden) die men leert aannemen door het filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek': het filosoferen in een '*community of inquiry*' schept een kader waarbinnen die vaardigheden en attitudes, die noodzakelijk zijn voor actief burgerschap, ten volle kunnen worden ontwikkeld.

Deze vaardigheden en attitudes zijn:

- zelfstandig leren denken, leren argumenteren, argumentaties leren verwoorden, oefenen van het oordeelvermogen;
- in een 'gemeenschap van onderzoek' wordt, via dialoog, samen naar een antwoord gezocht en elke deelnemer is gelijk: bijgevolg leert men zijn eigen mening (te durven) verwoorden, naar elkaar en elkaars meningen luisteren en de opvattingen van eenieder respecteren (tolerantie);
- openheid van geest en inlevingsvermogen in de gedachtewereld van anderen;
- een kritische ingesteldheid;
- bereidheid om de eigen mening te herzien, te durven bevragen (en eventueel in te ruilen voor een andere).

Uit de ervaringen die ze hebben opgedaan tijdens het filosoferen (in een '*community of inquiry*') kunnen leerlingen - op een bewuste en constructieve manier - leren wat de rationele vereisten zijn voor hun toekomstige gedeelde vrijheid. (Ze leren uit de ervaring van het filosoferen over welke rationele kenmerken een burger van een democratische maatschappij moet beschikken.)

Op die manier is het dus mogelijk om aan politieke vorming te doen zonder bepaalde politieke onderwerpen ter sprake te brengen. Vandaar dat we hier kunnen spreken van een *indirecte* politieke vorming.

2. Door de *methode*⁴⁶ van het filosoferen: de socratische dialoog.
Op dit moment wordt *kennisoverdracht* te veel benadrukt in de didactiek:

45 In Poppelmonde W. (red.), '*Een School voor Vrijheid*', (1997), wordt geopperd dat de specifieke houding (vaardigheden en attitudes) die men leert aannemen door het filosoferen, een indirecte politieke vorming mogelijk maakt.

46 Volgens Anthone R. & F. Mortier, '*Socrates op de speelplaats*', (1999), biedt 'de socratische dialoog' de mogelijkheid om een rationele basis op te bouwen voor het onderschrijven van waarden (en dus ook voor *democratische waarden*).

men moet *uitleggen* hoe belangrijk en waardevol de democratie is; *uitleggen* hoe we tot de 'Universele Verklaring van de Rechten van de Mens' zijn gekomen; de waarden van een democratische, pluralistische multiculturele samenleving moeten *overgebracht* worden,...

Al te vaak wordt vergeten hoe men de leerlingen ertoe moet aanzetten om die waarden ook *wé*rkelijk 'aan te hangen' (om hun 'denken / gevoel' en hun 'handelen' op elkaar af te stemmen). Terwijl dit net de essentie is van de hele opzet.

Immers, volgens Matthew Lipman "*kunnen betekenis en zin niet worden overgedragen, maar moeten deze worden verworven. Betekenis en zin zijn *capta*, geen *data*."*

[Lipman M. e.a. in 'Philosophy in the Classroom', 1980]

De socratische methode biedt de mogelijkheid om de leerlingen *zél*f redenen te laten ontdekken om de waarden van actief burgerschap en het ideaal van de democratie te onderschrijven.

Men dient er hier uiteraard wel voor te zorgen dat men als begeleider van het gesprek niet zijn eigen mening opdringt. (Eigenlijk mag men als begeleider zelfs zijn eigen mening niet te kennen geven.)

Indien men leerlingen wil stimuleren om *zél*f argumenten aan te halen voor de beste vorm van politieke en sociale organisatie, zou men bijvoorbeeld een filosofeesessie kunnen organiseren waarin men de kenmerken, de voor- en nadelen en realiseerbaarheid van de technocratie, het anarchisme, de democratie, de dictatuur, de oligarchie,... onderzoekt en tegen elkaar afweegt. De waarden die men op die manier 'ontdekt', zullen beter 'blijven hangen' en meer betekenis hebben, daar ze *verworven* zijn en bijgevolg ingebed in hun persoonlijkheid.

Hiermee wordt uiteraard de mogelijkheid nog niet geëlimineerd dat bepaalde leerlingen een ander model dan de democratie als ideaal zullen beschouwen. Maar men kan in dergelijke gevallen bijna met zekerheid stellen, dat men die leerlingen zeker niet had kunnen overtuigen door de waarden van het democratisch ideaal louter *over te brengen*.

De leerlingen die daarentegen - na de filosofeesessie - *wél* overtuigd zijn van de waarden van het democratische ideaal, kunnen deze ook ten volle integreren in hun 'individuele waardestelsel' en zullen heel waarschijnlijk ook in overeenstemming daarmee handelen. Ze hebben deze waarden als het ware 'verworven'. Doordat ze zelf een rationele basis hebben opgebouwd voor deze waarden, zal hun overtuiging sterker zijn, en de waarden beter ingeworteld, dan bij een loutere overdracht.

Filosoferen kan dus op twee manieren bijdragen tot een 'democratische' vorming:

Enerzijds *indirect*, door de attitudes en vaardigheden die men zich eigen maakt via de praktijk van het filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek';

anderzijds biedt de socratische methode de mogelijkheid om een rationele basis op te bouwen voor het onderschrijven van de democratische waarden.

2. De onderzoeksgemeenschap of 'community of inquiry' en haar (specifiek) belang voor kinderparticipatieprocessen

Het filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek' blijkt eveneens 'bruikbaar' indien men zich louter wil concentreren op het stimuleren van *kinderparticipatie*, d.i. kinderen de kans geven om mee te beslissen over allerhande zaken die betrekking hebben op hun eigen leefwereld.

In deel II werd gesteld dat kinderen en volwassenen op verschillende manieren aan zingeving doen. Dit bleek echter geen probleem, want waar het bij kinderparticipatie precies om gaat, is dat er op een 'niet-vrijblijvende manier' gecommuniceerd wordt over die verschillende zingevingen: dat betekent dat de communicatie (tussen volwassenen en kinderen) concrete gevolgen moet hebben, maar ook dat de verschillende zingevingen, benaderingen en belangen van andere partners in de communicatie worden binnengebracht. Uit deel II, 4.1.3. weten we dat dergelijke communicatie slechts gemakkelijk (en ongedwongen) verloopt indien er een '*voortdurende perspectiefwissel*' is, zoals gebeurt in de 'gemeenschap van onderzoek'.

In de 'gemeenschap van onderzoek' gaat een groep kinderen samen nadenken en discussiëren over een bepaalde vraag of een bepaald probleem. Het verschil tussen een gewone discussie en het gesprek dat wordt gevoerd in de 'gemeenschap van onderzoek', is dat het er in de gewone discussie op aan komt het eigen gelijk te halen. Dat is in de 'gemeenschap van onderzoek' geenszins het geval: daar staat het oplossen van een bepaalde vraag of een bepaald probleem centraal en in functie daarvan gaat men naar elkaar luisteren, terwijl men openstaat voor de meningen van anderen. Men gaat als het ware samenwerken en door de verschillende inzichten (of: 'zingevingen') tegen elkaar af te wegen, tracht men 'een groter, gemeenschappelijk inzicht' (of: 'een *verdere* zingeving') te bereiken.

Kenmerkend voor de 'gemeenschap van onderzoek' is *het samenspel of de interactie tussen individu en collectiviteit*. Het gedrag van de individuen en dat van de gemeenschap wordt duidelijk in onderstaande lijst:⁴⁷

Gedrag van individuen	Gedrag van leden van een gemeenschap
<ul style="list-style-type: none">• stellen vragen aan zichzelf• denken na over de redenen voor hun	<ul style="list-style-type: none">• stellen vragen aan elkaar• verlangen van elkaar redenen voor hun

⁴⁷ Deze lijst werd ontleend aan Anthonie R. & F. Mortier, '*Socrates op de speelplaats. Filosoferen met kinderen in praktijk.*', 1999

eigen gedachten <ul style="list-style-type: none"> • vormen hun eigen ideeën • overleggen met zichzelf • anticiperen tegenvoorbeelden bij beweringen van zichzelf • anticiperen mogelijke consequenties van hun eigen ideeën • gebruiken specifieke criteria bij het vormen van oordelen 	beweringen <ul style="list-style-type: none"> • bouwen verder op de ideeën van de ander • overleggen met elkaar • opperen tegenvoorbeelden bij beweringen van anderen • tonen mogelijke consequenties aan van ideeën van anderen • gebruiken specifieke criteria wanneer zij oordelen vormen
---	---

De interactie of wisselwerking tussen individu en de leden van een onderzoeksgemeenschap is een geschikte voedingsbodem voor *inzichtelijke kennis* (i.p.v. feitelijke kennis), daar men zich begeeft op het reflexieve niveau. Een essentieel kenmerk van de ‘gemeenschap van onderzoek’ is dat iedereen gelijk is: iedereen heeft het recht zijn mening te uiten, op voorwaarde dat hij / zij er inhoudelijke argumenten en redenen voor kan geven. Bij kinderparticipatie vinden we deze eigenschap ook terug: de inbreng van kinderen is evenwaardig aan die van volwassenen.

Bovendien kan door het filosoferen in een ‘gemeenschap van onderzoek’ een forum ontstaan, waar allerhande vragen aan bod kunnen komen: vragen waarbij de volwassene en de kinderen / jongeren op hetzelfde niveau staan. En een gelijkwaardig niveau maakt betere communicatie mogelijk: vandaar dat het filosoferen in een ‘gemeenschap van onderzoek’ de communicatiekloof tussen kinderen / jongeren enerzijds en volwassenen anderzijds kan doorbreken.

Leerkrachten die regelmatig filosoferen, merken op dat hun manier van omgaan met de leerlingen is veranderd: enerzijds luisteren ze aandachtiger en beter naar de leerlingen; anderzijds zijn ze eerder geneigd in te gaan op bepaalde opmerkingen.

Samenvattende conclusie

'Er bestaat een relatie tussen goed filosofieonderwijs en democratische ontwikkelingen in de wereld.'

Tot deze conclusie kwam het UNESCO-programma 'filosofie en democratie in de wereld'. Volgens datzelfde programma kan het filosoferen een indirecte politieke vorming bewerkstelligen: immers, door te filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek' ontwikkelt men een aantal attitudes en vaardigheden, die het mogelijk maken om aan politieke vorming te doen zonder bepaalde politieke onderwerpen ter sprake te brengen.

Anthone R. & F. Mortier (1999) wezen m.b.t. 'politieke vorming' op een ander kenmerk dat eigen is aan de activiteit van het filosoferen: de 'socratische methode' of de 'socratische dialoog' biedt leerlingen de mogelijkheid om zélf een rationele basis op te bouwen voor het onderschrijven van de democratische waarden.

Vervolgens werd Sroda's argumentatie uiteengezet, die aanvangt met de 'stelling' dat de democratie een filosofisch fundament heeft en dat deze gelegen is in "*de constructieve, betrokken dialoog.*"

'Dialoog' moet hier worden opgevat in een specifieke betekenis: alleen dié dialoog die wordt gekenmerkt door een 'effectieve betrokkenheid op de ander', kan constructief zijn voor een politieke samenleving. De vaardigheden die nodig zijn voor het deelnemen aan dergelijke dialoog, kunnen worden geoefend of verworven tijdens de 'activiteit van het filosoferen', waar men door middel van de socratische methode (of 'dialoog') in een 'gemeenschap van onderzoek' antwoorden of oplossingen tracht te vinden op vragen of problemen.

Ten slotte werd aangetoond dat indien men zich specifiek wenst te concentreren op het bevorderen van participatie bij *kinderen*, het filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek' ook hier haar vruchten afwerpt.

B. Filosofische onderbouwing van het thema: de filosofie van John Dewey

1. Inleiding

Ik zal eerst enkele argumenten geven ter rechtvaardiging voor het feit dat ik me, voor de filosofische onderbouwing van mijn these, bijna uitsluitend heb gebaseerd op de inzichten die Louis Logister uiteenzet in zijn boek *'Creatieve Democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving'* (2004).

Het denken van Dewey bleek uitermate geschikt als filosofische onderbouwing voor de these dat het 'filosoferen met kinderen' een aanzet kan geven tot (kinder)participatie, democratie en actief burgerschap:

Dewey ontwikkelde immers een onderwijsmethode die de taak heeft kinderen op te voeden tot democratische, betrokken burgers, om op die manier tot een meer participatieve democratie te komen. Voor Matthew Lipman was deze onderwijsmethode (onder andere) een belangrijke inspiratiebron bij de uitwerking van zijn *'P4C-program'*.⁴⁸ Men kan bijgevolg stellen dat Deweys onderwijsmethode in zekere zin mee aan de basis ligt van het 'filosoferen met kinderen'.

Ik had aanvankelijk de intentie om de relevantie van Deweys denken voor het oplossen van hedendaagse politieke problemen aan te tonen aan de hand van een eigen synthese van zijn filosofie. Na de lectuur van *'Creatieve Democratie'* (2004) heb ik dit plan laten varen, daar Logister hier datgene wat ik vaag in gedachten had, op een heldere manier verwoordt.

Aan de hand van een reconstructie van Deweys denken, biedt Logister een filosofisch fundament voor een deliberatieve en participatieve democratie, die een alternatief vormt voor de huidige problematische representatieve democratie.

Ik zal in wat volgt Logisters inzichten grotendeels overnemen, maar wens wel één 'correctie' aan te brengen: daar waar Logister de essentiële rol van Deweys onderwijsmethode of *'philosophy of education'* voor het realiseren van een deliberatieve democratie benadrukt, zou ik het 'filosoferen met kinderen' in de plaats willen zetten.

48 zie Deel I: 3.1. en 3.2.

1.1. Louis Logister: de problemen van de hedendaagse liberale rechtsstaat en de filosofie van John Dewey

Het doel van deze onderneming is aantonen dat het filosoferen met kinderen een positieve bijdrage kan leveren voor het aanzetten van kinderen en jongeren tot participatie. Indien we kinderen reeds op jonge leeftijd leren participeren, maken we de weg vrij voor een toekomstige maatschappij waarin burgers, meer dan nu, geneigd zullen zijn zich te betrekken bij en deel te nemen aan politieke besluitvorming. Op die manier kunnen we tot een meer deliberatieve vorm van democratie komen. Daar de huidige representatieve democratie met moeilijkheden kampt, is het wenselijk te streven naar een meer deliberatieve democratie.

Het denken van de Amerikaanse filosoof John Dewey blijkt hier bijzonder 'bruikbaar'.

Tot dit inzicht kwam ook de Nederlandse filosoof Louis Logister, bij het nadenken over actuele ethische, sociale en politieke problemen. Logister verschaft in zijn boek *'Creatieve Democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving'* (2004) een filosofische onderbouwing voor een democratieconcept waar burgers, meer dan nu, betrokken zijn bij politieke besluitvorming. Dit doet hij door middel van een reconstructie van Deweys denken. Dewey pleit voor een participatieve, deliberatieve democratie. Logister werkt deze uit als 'interactieve beleidsvorming'. Voor de realisatie hiervan speelt het onderwijs een belangrijke rol. Dewey ontwikkelde een eigen *'philosophy of education'*, die ten dienste staat van het opvoeden van kinderen tot democratische, betrokken burgers, om zo tot een meer participatieve staatsvorm te komen.

Logister toont in zijn boek aan dat Deweys filosofie een belangrijke bijdrage kan leveren aan het zoeken naar een oplossing voor de problemen waarmee onze huidige democratie heeft af te rekenen. Hiervoor verwijst hij ook naar Deweys onderwijsmethode.

1.2. De studie van Logister en 'filosoferen met kinderen'

In navolging van Logister, meen ik dat Deweys (politieke) filosofie inderdaad vruchtbaar kan zijn bij de benadering van hedendaagse politieke problemen. In tegenstelling tot Logister zou ik Deweys *'philosophy of education'* echter willen 'vervangen' door het 'filosoferen met kinderen'.

Ook Matthew Lipman, de grondlegger van het 'filosoferen met kinderen', baseerde zich bij de uitwerking van zijn methode gedeeltelijk op de

pedagogische en educatieve inzichten van Dewey.⁴⁹ Men zou dus kunnen stellen dat het 'filosoferen met kinderen' in zekere zin een 'herschrijving' is van Deweys *'philosophy of education'*.

Deweys onderwijsmethode blijkt, zoals zal worden aangetoond, nogal moeilijk realiseerbaar. Het 'filosoferen met kinderen' daarentegen lijkt wel haalbaar te zijn. Door het invoeren van het 'filosoferen met kinderen' in het onderwijs kunnen we misschien wel Deweys 'droom' waarmaken.

Om te beginnen zal ik, aan de hand van de inzichten van Logister, de bruikbaarheid van het denken van Dewey voor het beschouwen van hedendaagse problemen rond democratie, uiteenzetten. Deweys politieke filosofie en *'philosophy of education'* komen hierbij aan bod.

Daar Deweys filosofie als een samenhangend geheel moet worden neschouwd, ben ik genoodzaakt om ook de andere wijsgerige domeinen waarop hij zich begeeft, kort uit te leggen. Drie ervan zal ik uitvoeriger bespreken. Een eerste gebied dat essentieel is voor het goed begrijpen van Deweys denken is zijn *ervaringsbegrip*, omdat dit het filosofisch fundament is waarop hij zijn hele filosofie uitbouwt. De twee andere gebieden die met meer aandacht zullen worden beschreven, zijn Deweys *politieke filosofie* en zijn *'philosophy of education'*, omdat deze domeinen gewoonweg het meest relevant zijn voor deze onderneming.

Nadat de samenhang binnen Deweys filosofie en de belangrijkste begrippen die hij hanteert verduidelijkt zijn, zal ik de onderwijsmethode van Dewey vergelijken met de methode van Matthew Lipman, die zich voor de uitwerking van zijn *'P4C-program'* onder andere liet inspireren door Dewey.⁵⁰

Ten slotte zal ik trachten aan te tonen dat 'het filosoferen met kinderen' kan worden ingepast in Logisters theorie en bijgevolg een stap in de goede richting kan zijn, op de weg die leidt naar een meer deliberatieve, participatieve democratie.

Voor de puntjes 2., 3. en 4. heb ik me gebaseerd op het boek van Logister L., *'Creatieve Democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving'* (2004).

49 Zie Deel I: 3.1. en 3.2.

50 Zie Deel I: 3.2.: de invloed van Deweys pedagogie voor het *'P4C-program'* van Matthew Lipman.

2. Het denken van John Dewey als bijdrage voor het oplossen van hedendaagse politieke en sociale problemen

2.1. Problematiek

De laatste decennia wordt steeds meer verkondigd dat de liberale democratische staatsvorm op sterven na dood zou zijn. Onze steeds sneller veranderende hedendaagse maatschappij lijkt geen boodschap meer te hebben aan negentiende-eeuwse politieke opvattingen, die de grondslag vormen van onze staatsvorm.

“Hoewel de democratische staatsvorm nog steeds bestaat, kampt het democratiebegrip zowel op praktisch als op theoretisch niveau met moeilijkheden.”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Op *praktisch niveau* uit zich dat enerzijds door de lage opkomstpercentages bij verkiezingen (in landen met stemrecht) of een stijgend aantal ‘ongeldige’ stemmen (in landen met *stemplicht*, zoals o.a. bij ons in België), anderzijds door ‘een structureel dalend ledenaantal van politieke partijen’. Hieruit kan men opmaken dat de burger geen vertrouwen meer heeft in de *hedendaagse representatieve democratie* (en haar volksvertegenwoordigers). Kenmerkend voor een representatieve democratie is dat deze functioneert op basis van democratisch verkozen volksvertegenwoordigers (‘representanten’). Er is hier sprake van een *kwantitatieve besluitvorming* (‘de meerderheid beslist’): de volksvertegenwoordigers die het meeste aantal stemmen halen mogen deelnemen aan de politieke besluitvormingsprocessen. Soms vindt er ook een peiling naar de mening van de burger plaats door het houden van referenda.

Er kan bijgevolg worden gesteld dat de burgers volgens dit concept van democratie *niet direct betrokken* zijn bij de politieke besluitvormingsprocessen, wat op een *gering democratisch gehalte* wijst. Bovendien worden volksvertegenwoordigers steeds meer gedwongen zich te binden aan partijprogramma’s en regeerakkoorden. Een gevolg hiervan is dat de mogelijkheden om het bestuur te controleren steeds meer worden ingeperkt en dat een kritische evaluatie van ‘beleidsvoornemens’ alsmaar moeilijker wordt. Dit laatste wijst ook allesbehalve op een hoog democratisch gehalte. Al deze waargenomen problemen resulteren uiteindelijk in een groeiende desinteresse en een slinkend vertrouwen in de politiek van de kant van vele burgers. De burger heeft niet echt het gevoel dat hij iets te zeggen heeft in het tot stand komen van het beleid en gaat er steeds meer van uit dat zijn stem ‘er toch niet toe doet’ en ‘geen verschil zal uitmaken’.

Bovendien wordt het publieke domein (publieke dienstverlening zoals openbaar vervoer, gezondheidszorg, onderwijs, veiligheid,...), dat aanvankelijk werd beheerd door de overheid, steeds meer beïnvloed door de kapitalistische marktwerking.⁵¹

Concluderend kan men stellen dat de vernoemde problemen en moeilijkheden die zich in de hedendaagse (representatieve) liberale democratische rechtsstaat voordoen een 'ontevredenheidsgevoel' opwekken bij vele burgers. Daardoor ontstaat er een ideale voedingbodem voor 'populistische retoriek'.

Op *theoretisch niveau* wijst Logister op het gegeven dat een aantal praktische problemen van de liberale samenleving opnieuw in het discussieforum worden geworpen: machtsverhoudingen, de positie van minderheden, de verhouding tussen overheid en individu, concepties van de multiculturele samenleving,... Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw hebben de liberale en communitaristische denkers zich over deze problematische thema's gebogen, maar ze zijn er niet in geslaagd een bevredigende en toepasbare 'oplossing' te vinden.

Sinds enkele jaren is er in het domein van de politieke theorievorming een interesse op te merken voor *het concept van een deliberatieve democratie*. Dit concept van democratie kan een alternatief bieden voor dat van de representatieve democratie. In een deliberatieve democratie is veel aandacht voor *de actieve betrokkenheid van de burgers bij het politieke besluitvormingsproces*. Men onderstreept het belang van publieke participatie in de vorm van politiek *overleg* (of: politieke beraadslaging, deliberatie). Men kan hier spreken van een *kwantitatieve besluitvorming* aangezien de kwaliteit van het *debat* of de *dialog*, waaraan alle burgers *vrij* mogen deelnemen, tot het besluit leidt.

Het concept van een deliberatieve en participatieve democratie heeft bijgevolg een duidelijk *hoger democratisch gehalte* dan het concept van een representatieve democratie.

Volgens Logister kan Deweys gedachtegoed een filosofisch fundament vormen voor een samenleving die bestaat uit betrokken burgers. Deweys denken "*vormt een geschikte basis om te komen tot een politieke filosofie die geschikt is om de huidige maatschappelijke problemen op theoretisch en praktisch vlak te analyseren en te reconstrueren.*"⁵²

51 Logister wijst erop dat democratische criteria als rechtvaardigheidsgrond voor beleidsbeslissingen in het publieke domein steeds meer worden vervangen door economische criteria in naam van 'efficiëntie'. Daarbij wordt de vraag niet gesteld of het publieke belang wel optimaal gediend is met 'economische efficiëntie'.

(Logister L., 'Creatieve Democratie', (2004))

52 Logister: "*Het begrip 'reconstructie' moet bij Dewey niet begrepen worden in de Nederlandse betekenis van het herstellen van iets in de oorspronkelijke staat. In het Engels heeft reconstruction daarnaast de betekenis van reorganiseren, wat verandering en vernieuwing impliceert.*"

[Logister L., 'Creatieve Democratie', 2004]

2.2. Deweys filosofie

John Dewey (1859 – 1952)

2.2.1. Pragmatisme

Dewey vat zijn filosofie op als een methode “*cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men.*”⁵³

De filosofie heeft tot taak “*to clarify men’s ideas as the social and moral strifes of their own day.*”⁵⁴

Uit deze opvattingen blijkt dat Dewey bij de filosofische stroming van het klassiek Amerikaans pragmatisme kan worden geplaatst.

Gewoonlijk wordt Dewey in één adem genoemd met Charles Sanders Peirce, William James en George Herbert Mead, die bekend staan als de grondleggers van het pragmatisme.

De pragmatisten vertonen veel verschillen in hun opvattingen, maar ze hebben wel één gemeenschappelijk punt, waarmee ze tevens onderscheiden kunnen worden van de ‘main stream’ van de filosofie. Dat gedeelde punt is dat ze hun aandacht niet alleen richten op de wijsgerige traditie, maar dat ze allen een grote interesse tonen voor het (natuur-)wetenschappelijk gedachtegoed en daar ook in hun filosofische overwegingen gebruik van maken. Inzichten uit de evolutietheorie (Darwin) nemen in dit verband een belangrijke plaats in.⁵⁵

“*Pragmatisme kan omschreven worden als een wijsgerige stroming die ervan uitgaat dat de geestelijke activiteit (denken en kennis) van de mens in functie staat van aanpassing aan de natuurlijke en sociale omgeving.*”⁵⁶

“*De pragmatisten verwerpen zowel de correspondentietheorie van logici als Aristoteles die ervan uitgaan dat waarheid bestaat uit de overeenkomst tussen uitspraken en feiten, als van realisten als Hume die ervan uitgaan dat waarheid of ware kennis van iets gelijkstaat aan een exacte mentale weergave ervan.*”

53 Dewey J., ‘*The Need for a Recovery of Philosophy*’, (1917) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘*Creatieve Democratie*’, (2004))

54 Dewey J., ‘*Reconstruction in Philosophy*’, (1920) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘*Creatieve Democratie*’, (2004))

55 Biesta G. en S. Miedema, in de inleiding van hun vertaling van Dewey J., ‘*Experience and Education*’, (1938) als ‘*Ervaring en opvoeding*’, (1999)

56 cf. Evolutieleer van Darwin.

De redenering van de pragmatisten luidt als volgt: indien denken beschouwd wordt als een weerspiegeling van zaken die extern zijn aan het denken, dan kan niet verklaard worden hoe het mogelijk is dat de menselijke rationaliteit de werkelijkheid beïnvloedt.⁵⁷

De pragmatisten gooien de correspondentietheorie overboord en stellen een theorie van *betekenis* in de plaats, die gestoeld is op een *handelingstheoretische benadering van het menselijk bestaan*.

Aanhangers van het pragmatisme gaan ervan uit dat kennis experimenteel tot stand komt. Bovendien staat kennis in dienst van de anticipatie op toekomstige ervaringen en de consequenties van het handelen.⁵⁸

Reflectie of denken komt tot stand door ervaringskennis en staat niet in dienst van representatie of weerspiegeling van waargenomen dingen, maar staat daarentegen in functie van het tegemoet komen aan het menselijk streven naar 'zekerheid', in een voortdurend veranderende en daardoor contingente wereld.⁵⁹

Vertrekkende vanuit het perspectief van Deweys filosofie kan men het pragmatisme interpreteren als een filosofie waarbij de centrale plaats uitgaat naar de mens als *handelend wezen*. Het menselijk handelen staat daarbij in dienst van een *reconstructie van de omgeving* waarvan de mens deel uitmaakt.

De behoefte van de mens tot het reconstrueren van zijn omgeving resulteert uit zijn confrontatie met praktische problemen (die van individuele of persoonlijke aard kunnen zijn, maar evengoed een sociaal of maatschappelijk karakter kunnen hebben).

Dewey noemt zijn eigen pragmatische filosofie '*instrumentalisme*' (*'Instrumentalism'*).

*"Instrumentalism...assigns a positive function to thought, that of reconstituting the present stage of things instead of merely knowing it."*⁶⁰

Samenvattend kan gesteld worden dat de filosofie zich niet alleen moet bezighouden met het oplossen van theoretische en abstracte problemen, maar dat ze haar aandacht eerst en vooral moet richten op *het verbeteren van de menselijke leefwereld*.

3. De samenhang binnen Deweys filosofie

57 Immers, kenmerkend voor de menselijke soort is dat deze zich niet alleen kan aanpassen aan de veranderende omgeving, maar dat de mens eveneens over het vermogen beschikt om de omgeving in zekere mate aan te passen aan zijn behoeften.

58 Cf. Deweys 'consequentialistische ethiek'.

59 Dewey gaat uit van een procesmatig wereldbeeld.

60 Dewey J., '*The Development of American Pragmatism*', (1925) (*non vidi*) (in: Logister L., '*Creatieve Democratie*', (2004))

3.1. Inleiding

Zoals reeds vermeld, fungeert Deweys ervaringsbegrip als een soort fundament in zijn filosofie, waarop alle andere wijsgerige disciplines die hij bespreekt, gegrondvest zijn. De verschillende disciplines binnen Deweys filosofie vormen bovendien één samenhangend geheel. Voor deze onderneming zijn vooral Deweys politieke filosofie en zijn *'philosophy of education'* van belang, maar daar deze pas ten volle begrepen kunnen worden in hun samenhang met de andere wijsgerige domeinen in Deweys filosofie, is het noodzakelijk om alle domeinen kort te bespreken.⁶¹

3.2. Het ervaringsbegrip

Deweys ervaringsbegrip is het fundament waarop de verschillende wijsgerige disciplines die hij behandelt, (uit)gebouwd zijn. Dit betekent dat men, als men Deweys antropologie, ethiek, politieke en sociale filosofie en zijn *'philosophy of education'* ten volle wil begrijpen, eerst notie dient te nemen van zijn ervaringsbegrip. Daarom volgt nu eerst een uiteenzetting over Deweys ervaringsbegrip, waarbij er een aantal concepten uitgelegd zullen worden die van pas zullen komen voor het begrijpen van de kern van Logisters studie.

Dewey heeft altijd veel aandacht gehad voor de zintuiglijke waarneming. Volgens hem is theoretische kennis die werd opgebouwd uit gegevens die los staan van de zintuiglijke ervaring waardeloos: begrippen en theorieën moeten door middel van zintuiglijke ervaring tot stand gekomen zijn. Alleen kennis die tot stand is gekomen door de ervaring levert een adequaat beeld van zowel de materiële wereld als van het menselijk gedrag.

In Deweys denken vindt men diverse punten van overeenkomst met theorieën uit het empirisme én het rationalisme. Toch spuit Dewey heel wat kritiek rond een aantal veronderstellingen die door beide stromingen geïmpliceerd worden. Met betrekking tot het empirisme bekritiseert Dewey de dualismen tussen lichaam-geest en subject-object; met betrekking tot het rationalisme verwerpt hij de a priori principes van het denken, die de vertegenwoordigers van deze stroming helpen bij het opbouwen van empirische kennis.

61 Dit kan op het eerste zicht overkomen als 'niet ter zake zijnde', maar daar Dewey in de verschillende gebieden van zijn filosofie voortdurend verwijst naar opvattingen die hij verklaard en uiteengezet heeft in andere deelgebieden, is een korte bespreking van alle deelgebieden en van de wijze waarop deze in Deweys gehele filosofie samenhangen - naar ik meen - noodzakelijk. Bovendien gebruikt Dewey een aantal begrippen waaraan hij een andere betekenis toeschrijft dan de betekenis die wij er in de gewone omgangstaal aan geven. Om begripsverwarring te voorkomen, worden deze begrippen ook kort verklaard.

Het meest fundamentele onderscheid dat men kan maken tussen Deweys ervaringsbegrip en dat van de empiristen en rationalisten, is te vinden in de wijze waarop hij de ervaring beschouwt. In tegenstelling tot de rationalisten en empiristen, die de ervaring vanuit een epistemologisch perspectief benaderen - waarbij de ervaring in functie staat van het kennen van de werkelijkheid, in de zin van een weerspiegeling van die ervaring in het mentale - interpreteert Dewey de ervaring vanuit een handelingstheoretisch perspectief. Dit betekent dat ervaring voor Dewey in dienst staat van *“het oplossen van praktische problemen die worden opgeroepen in een situatie van verstoorde transactie tussen de mens en zijn omgeving.”*

[Logister L., *‘Creatieve Democratie’*, 2004]

Dewey combineert het neohegeliaanse sociale ervaringsbegrip met de darwinistische en pragmatische psychologie van James en komt op die manier tot een nieuw ervaringsbegrip.

Uit het neohegelianisme neemt Dewey de idee van eenheid tussen lichaam en geest over, evenals de beschouwing van de menselijke geest als een actief orgaan.

Het darwinisme gaf hem inspiratie voor zijn opvatting van de natuur, als iets dat voortdurend in verandering is en voor de idee dat alle levende organismen het vermogen delen om zich aan deze veranderende natuur aan te passen.

3.2.1. Deweys dynamisch ervaringsconcept: een eerste omschrijving

Dewey stelt dat ‘ervaring’ een begrip is dat van toepassing is op alle levende organismen. Deze stelling volgt uit de specifieke betekenis die Dewey aan ‘ervaring’ geeft, namelijk ervaring als iets dat te maken heeft met de manier waarop levende organismen invloed uitoefenen op elkaar of op de levenloze omgeving waarin ze zich bevinden. Uit de opvatting dat levende organismen constant in een actieve interactie met de omgeving staan, leidt Dewey vervolgens af dat ervaring iets is dat onophoudelijk en voortdurend plaatsvindt.⁶²

Opvattingen die de menselijke ervaring beschouwen als een mentaal proces, dat zich afspeelt in het hoofd, in de zin van ideeën die geconstrueerd zijn op basis van weerspiegelingen van zintuiglijk waargenomen gegevens, zijn volgens Dewey het resultaat van misconcepties.

Daartegenover plaatst hij de idee van ervaring als een interactief proces tussen de mens en de natuurlijke omgeving waarin deze mens zich bevindt en waarvan hij deel uitmaakt. Daarbij benadrukt Dewey de misvatting dat deze interactie slechts in een enkele richting zou plaatsvinden, namelijk als een

⁶² Dewey J., *‘Art as Experience’*, (1934), (*non vidi*) (in: Logister L., *‘Creatieve Democratie’*, (2004))

informatiestroom van object naar het waarnemende subject. Dewey stelt immers in zijn naturalistisch wereldbeeld dat de relatie tussen een organisme en diens omgeving een *transactioneel* karakter heeft, dit wil zeggen dat de interactie in beide richtingen plaatsvindt.

Uit de transactionele relatie tussen een organisme en zijn omgeving komt een bepaald proces tot stand. Dat proces noemt Dewey 'ervaring'.

Geïnspireerd door de evolutieleer gaat Dewey ervan uit dat alle organismen, en dus ook de mens, uitgerust moeten zijn met het vermogen om zich aan te passen aan hun omgeving. Als uitzondering tussen alle andere levende organismen beschikt de mens, door zijn intelligentie, ook over de mogelijkheid om zijn omgeving in een bepaalde mate aan te passen (te reconstrueren of reorganiseren) aan zijn behoeften.

"Ervaring als transactionele relatie impliceert dat ervaring kan leiden tot een verandering in de eenheid van organisme en omgeving."

[Logister L., 'Creatieve Democratie', 2004]

Volgens Dewey kan men in het proces van de menselijke ervaring twee componenten onderscheiden: een actief element ('*doing*') en een passief of receptief element ('*undergoing*').⁶³

Het actieve element van een ervaring bestaat uit een handeling. Kenmerkend voor een handeling is dat consequenties ervan nooit honderd procent zeker zijn: een handeling is dus altijd in een zekere mate experimenteel.

Het passieve of receptieve element van een ervaring komt te voorschijn wanneer de handelende persoon zich bewust wordt van de consequenties van zijn handelen of met andere woorden, wanneer de handelende persoon de reactie ondergaat van de natuurlijke of sociale omgeving op de 'uitgevoerde' handeling.

Indien de persoon die de handeling heeft uitgevoerd een verband kan leggen tussen zijn handeling en de consequenties die zijn handeling heeft teweeggebracht (en waarbij ook de intentie voor het uitvoeren van de handeling mee in beschouwing wordt genomen), krijgt de ervaring '*betekenis*'. Dewey verwoordt dat als volgt: "*Inzicht in de relatie tussen het actieve en het receptieve element biedt de mogelijkheid tot 'groei' van ervaring in de zin van een toename in betekenis.*"⁶⁴

Voor Dewey is loutere ervaring (ervaring op zich) 'een objectief natuurlijk proces' van interactie⁶⁵ en geenszins een mentaal proces.

Wat wel mentaal van aard is, omdat het zich op het niveau van het denken

63 Deze termen '*doing*' en '*undergoing*' gebruikt Dewey in '*Democracy and Education*', (1916) en in '*Art as Experience*', (1934), (*non vidi*) (in: Logister L., 'Creatieve Democratie', (2004))

64 Dewey J., '*Democracy and Education*', (1916), (*non vidi*) (in: Logister L., 'Creatieve Democratie', (2004))

65 Berding J., '*De participatiepedagogiek van John Dewey: Opvoeding, ervaring en curriculum*', (1999) (*non vidi*) (in: Logister L., 'Creatieve Democratie', (2004))

situeert, is de 'betekenis' van de ervaring (en dus niet de ervaring op zich).

3.2.2. Verdieping 1: Contextuele eenheid van de ervaring en de rol van de cultuur

In het empirisme wordt 'ervaring' begrepen als het in de geest opslaan van afbeeldingen van gebeurtenissen of objecten, waarbij het subject dat waarneemt en de gebeurtenis of het object dat waargenomen wordt, opgevat worden als twee verschillende entiteiten. Dewey daarentegen benadrukt in de formulering van zijn ervaringsbegrip *de actieve rol van de mens* (het subject dat waarneemt) in zijn ervaring. (Datgene wat wordt waargenomen is niet iets dat louter van buitenaf inwerkt op het subject.) Bovendien beschouwt hij het subject dat waarneemt en het waargenomen object niet als twee tegenover elkaar staande entiteiten, maar als een *eenheid* van actie en reactie: uit de interactie tussen de mens en zijn omgeving, waarbij men deze relatie moet opvatten als een eenheid, komt de menselijke ervaring voort. Het onderscheid tussen mens en omgeving is niet reëel, maar dient analytisch opgevat te worden.

In '*Democracy and Education*' (1916) schrijft Dewey: "*Experience, in short, is not a combination of mind and world, subject and object, ..., but is a single continuous interaction of a great diversity (literally countless in number) of energies.*"⁶⁶

Logister spreekt van de '*contextuele eenheid van de ervaring*', daar de *specifieke* context waarin de ervaring zich voordoet (waarin dus de relatie tussen mens en omgeving plaatsgrijpt) de inhoud van een ervaring bepaalt. (Met 'de inhoud van een ervaring' bedoelt men de betekenis die tot stand komt tijdens het ervaringsproces.)

Menselijke ervaring kan op twee punten onderscheiden worden van de ervaring van andere levende wezens: enerzijds doordat de mens dankzij zijn intelligentie in staat is een verband te leggen tussen een handeling en de consequenties die deze handeling meebrengt; anderzijds doordat de omgeving waarin een menselijke handeling zich voordoet, een *sociale* omgeving is. Van nature bevindt de mens zich in een sociale context, die ook steeds een *culturele* context is: de manier waarop mensen zich ten opzichte van hun omgeving gedragen, wordt immers grotendeels bepaald door hun cultuur.

Vandaar dat men Deweys begrip van de menselijke ervaring ook een '*cultureel naturalisme*'⁶⁷ of '*naturalistisch humanisme*'⁶⁸ kan noemen.

66 Dewey J., '*Democracy and Education*', (1916) (*non vidi*) (in: Logister L., '*Creatieve Democratie*', (2004))

67 Biesta G., '*John Dewey: Theorie en praktijk*', (1992) (*non vidi*) (in: Logister L., '*Creatieve Democratie*', (2004))

Zoals reeds vermeld, heeft een ervaring een actief en een passief of receptief element. Zowel de handeling (het actieve element) als de reactie van de sociale omgeving op die handeling (die voor het subject als het receptieve element van de ervaring verschijnt) worden bepaald door cultureel bepaalde gedragingen.

Logister verduidelijkt dit als volgt:

“Het is dus de sociale setting waarin de mens zich van nature bevindt die constitutief is voor de contextuele eenheid van het ervaringsproces. Daarnaast is het de contingente culturele context die constitutief is voor de betekenis die tijdens dit proces tot stand komt. Het sociale aspect van de ervaring bepaalt de vorm van het ervaringsproces, terwijl het culturele aspect van de ervaring bepalend is voor de inhoud van de ervaring in de vorm van een bepaalde betekenis die tijdens het ervaringsproces ontstaat. De inhoud van de (contextuele eenheid van de) ervaring wordt bepaald door de specifieke cultuur.”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

a) Rationaliteitsverbreding en objectief relativisme

Volgens Biesta kan men bij Dewey twee soorten modi onderscheiden waarop de interactie tussen mens en omgeving gebeurt: de ene soort kan men aanduiden als ‘*cognitieve modus*’, de andere soort zijn *alle modi die verschillend zijn van de cognitieve modus* (bijvoorbeeld: emotionele, religieuze, morele, esthetische,...modi). Ervaring volgens de cognitieve modus is ervaring die gestoeld is op kennis die bekomen werd volgens de werkwijze van de experimentele wetenschappen (de methode van ‘*trial and error*’).⁶⁹

Hoewel de realiteitswaarde van beide soorten modi eigenlijk evenwaardig is – beiden kunnen een significante invloed hebben in het ervaringsproces – wordt er aan de cognitieve modus van de ervaring een grotere realiteitswaarde én rationaliteitswaarde toegekend als aan de niet-cognitieve modi. Dit is volgens Dewey een gevolg van het succes van de moderne experimentele wetenschappen.

Deze uitsluiting van de niet-cognitieve modi van de ervaring als zijnde irrationeel poogt Dewey op te heffen omdat deze leidt tot een reductie van ons wereldbeeld. Dewey probeert een rationaliteitsverbreding te introduceren door de specifieke methode van de experimentele wetenschappen ook toe te passen op het terrein van de niet-cognitieve modi van de ervaring. De zogenaamde ‘irrationele gedragingen’, die in de kantlijn geplaatst worden omdat ze niet passen in het wetenschappelijke wereldbeeld, zullen door deze rationaliteitsverbreding wél ernstig worden genomen.

⁶⁸ Hoy T., ‘*The Political Philosophy of John Dewey: Towards a Constructive Renewal*’, (1998) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘Creatieve Democratie’, (2004))

⁶⁹ Biesta G., ‘*John Dewey: Theorie en praktijk*’, (1992) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘Creatieve Democratie’, (2004))

Hierdoor komt Dewey tot een '*objectief relativisme*', waarin alle vormen van ervaring dezelfde werkelijkheidswaarde hebben doordat de methode van de experimentele wetenschappen toegepast wordt in alle gebieden van de ervaring.

Een veel voorkomend misverstand, waarvoor men zich moet behoeden, is dat men deze rationaliteitsverbreding opvat als een poging van Dewey om andere disciplines dan de natuurwetenschappelijke (bijvoorbeeld wijsgerige disciplines als esthetica, ethiek,...) te 'positiveren'.

Wat Dewey wil doen, is de proefondervindelijke methode van de natuurwetenschappen uitbreiden naar de domeinen van de niet-cognitieve modi van de ervaring. Daardoor kan ook in deze domeinen op een intelligente manier vorm worden gegeven aan het menselijke handelen.

3.2.3. Verdieping 2: primaire en secundaire ervaring

In '*Experience and Nature*' (1925) maakt Dewey een onderscheid tussen primaire en secundaire ervaring. Dit onderscheid ontstaat door de causale relatie tussen het actieve en het passieve of receptieve element van een ervaring op verschillende manieren te denken.⁷⁰

Op het niveau van de *primaire ervaring*, ook wel 'onmiddellijke ervaring' genoemd, begrijpt men het verband tussen de handeling en de consequenties van die handeling niet. Men is zich bij een primaire ervaring niet bewust van het verband tussen de handeling en de consequenties ervan. Daarom doet zich hier ook geen leermoment voor; er komt geen nieuwe betekenis tot stand en er ontstaat geen nieuwe kennis.

Met het begrip 'primaire ervaring' wil Dewey een misverstand in de filosofie aan het licht brengen door aan te tonen dat niet elke ervaring tot nieuwe kennis leidt.⁷¹

Primaire ervaringen zijn die ervaringen die men dagelijks opdoet in de omringende omgeving.

Een *secundaire ervaring* (synoniemen zijn reflectieve, cognitieve of intellectuele ervaring) komt pas tot stand, wanneer men te maken heeft met een situatie waarin de interactie tussen zichzelf en de omgeving wordt geblokkeerd en daarmee het verlangen ontstaat om deze geblokkeerde interactie te herstellen.

⁷⁰ Dewey J., '*Experience and Nature*', (1925) (*non vidi*) (in: Logister L., '*Creatieve Democratie*', (2004))

⁷¹ De opvatting dat elke ervaring kennis oplevert, noemt Dewey "*dé intellectualistische drogreden binnen de filosofie*". Dewey J., '*Experience and Nature*', (1925) (*non vidi*) (in: Logister L., '*Creatieve Democratie*', (2004))

Indien men deze geblokkeerde interactie wil herstellen dient men zijn gedrag aan te passen aan de nieuwe situatie. Dit gebeurt niet door in het wilde weg andere gedragingen uit te proberen. Doordat de mens in het bezit is van intellectuele vermogens, zal hij proberen om inzicht te verwerven in het oorzakelijk verband tussen zijn handeling en de reactie (de consequenties) van zijn omgeving op zijn handeling. Op grond van dit inzicht tussen subject en object tracht hij tot een 'oplossing', een 'gecorrigeerd gedrag' te komen. Om tot een inzicht in het oorzakelijk verband tussen twee dingen te kunnen komen, moet men eerst twee dingen (polen) weten te onderscheiden. Daarom maakt de mens een mentaal onderscheid tussen zichzelf als ervarend subject en zijn omgeving of datgene wat hij ervaart als waargenomen object. Dewey onderlijnt dat dit onderscheid *analytisch* (en dus niet reëel) van aard is. Dit onderscheid maakt de mens alleen maar als hulpmiddel bij het denken om tot een opheffing van de blokkade te komen.

Het onderscheid tussen primaire en secundaire ervaringen kan ook als volgt worden verwoord.

Een *primaire* ervaring doet zich voor in de *concrete* omgang met de omgeving. Kennis wordt hier naar de achtergrond verplaatst.

Een *secundaire* ervaring wordt gekenmerkt door een meer *abstracte* of *theoretische* omgang met de omgeving doordat ze, om het handelen richting te kunnen geven, betekenis tot stand tracht te brengen. Deze betekenis kan slechts ontstaan door op een bewuste manier een verband te leggen tussen een bepaalde handeling, de intentie waarop de handeling gebaseerd is en de consequenties die uit de handeling voortvloeien.

In tegenstelling tot primaire ervaringen moeten secundaire ervaringen *verworven* worden. Primaire ervaringen heeft men altijd al van nature. Het verwerven van secundaire ervaringen, die in dienst staan van het opheffen van een geblokkeerde interactie, moet *aangeleerd* worden. Volgens Dewey is hierin een belangrijke taak voor het onderwijs weggelegd. Bovendien ziet Dewey in het concept van secundaire ervaring de mogelijksvoorwaarde voor het reconstrueren van maatschappelijke instituties, wat van essentieel belang is voor zijn sociale en politieke filosofie, zoals we later zullen zien.

a) Reflectief denken

Dewey definieert denken, reflectie of reflexief denken als “*het bewust onderscheiden van en een verband leggen tussen het actieve en het passieve of receptieve element van de ervaring.*”⁷²

Het is dus het menselijk *vermogen tot denken* dat ervoor zorgt dat er secundaire ervaringen kunnen bestaan.

Door middel van het denken of de reflectie wordt een primaire ervaring omgezet in een secundaire ervaring. Het louter hebben van een ervaring wijst op een *primaire* ervaring; pas wanneer er ook wordt nagedacht over de beleefde ervaring, kan men spreken van een *secundaire* ervaring. Bij een secundaire ervaring gaat de aandacht uit naar kennis van datgene wat ervaren wordt: daarom is een dergelijke ervaring essentieel *cognitief* van aard. Door te denken is de mens in staat om via het manipuleren van factoren die deel uitmaken van de ervaring, de omgeving (in zekere mate) naar zijn hand te zetten.⁷³

Met andere woorden: het is door het denken dat de mens in staat is zich intelligent te gedragen. Door te denken of te reflecteren krijgt men inzicht in de oorzakelijke verbanden tussen het actieve en het passieve of receptieve element van de ervaring. Vervolgens kiest men op basis van deze ‘blootgelegde’ verbanden voor een bepaalde handeling, die ervoor moet zorgen dat de blokkering opgeheven wordt. Hieruit volgt dat het denkvermogen de mens in staat stelt om een doel voorop te stellen.⁷⁴

Het denken is *plaats- en tijdsgebonden* volgens Dewey. Denken gaat immers altijd samen met het hebben van een ervaring, die zich *in een bepaalde context* en *op een bepaald moment* voordoet. Daardoor kan het resultaat van het denken, d.i. het opheffen van de blokkade, alleen maar functioneel zijn voor een door een specifieke context bepaald probleem. Het resultaat van het denken is dus slechts tijdelijk functioneel.

Het beschouwen van het denken als iets functioneels, sluit aan bij Dewey's pragmatisme of instrumentalisme.

De mens heeft zijn denkvermogen van de natuur gekregen, maar het is wel de taak van de mens zelf om dit vermogen verder te ontwikkelen en te verbeteren. Volgens Dewey bestaat er nu één methode die superieur is aan andere in het ontdekken van oorzakelijke verbanden en dat is de experimentele of proefondervindelijke methode (*‘trial – and – error’*), die voor het eerst op een systematische manier werd gehanteerd in de moderne

⁷²Dewey J., *‘Democracy and Education’*, (1916), & *‘The Social-Economic Situation’*, (1933) (*non vidi*) (in: Logister L., *‘Creatieve Democratie’*, (2004))

⁷³Dewey J., *‘Democracy and Education’*, (1916) (*non vidi*) (in: Logister L., *‘Creatieve Democratie’*, (2004))

⁷⁴ Daardoor wordt dus ook het handelen met een bepaalde ‘intentie’ mogelijk.

natuurwetenschappen. Dewey gelooft dan ook dat het denkproces optimaal verloopt indien het ongeveer dezelfde stappen volgt als de natuurwetenschappelijke methode.

b) De vijf stadia van het denkproces

Volgens Dewey is het denkproces niet iets dat onophoudelijk in werking is; het denkproces gaat pas van start wanneer een individu in een problematische situatie terechtkomt, d.i. een situatie waarin het in zijn handelen geblokkeerd wordt.

Vooraleer het denkproces in werking treedt, bevindt het individu zich in een *prereflectief* stadium of een stadium van primaire ervaring.⁷⁵

Het prereflectief stadium wordt gekenmerkt door niet-cognitieve modi van de ervaring. Onder 'normale' omstandigheden, waarin er geen sprake is van enige blokkade in het ervaren, ervaart de mens zijn omgeving 'passief-routineus'. (En niet 'cognitief-actief'; de mens ervaart zijn omgeving in niet-problematische situaties niet door middel van kennis die hij via reflectie heeft bekomen volgens de methode van de natuurwetenschappen.)

In dit prereflectieve stadium heerst een toestand van rust en evenwicht.

Indien het handelen in een problematische situatie terechtkomt; wanneer het individu door een blokkade geremd wordt in zijn handelen, wordt de evenwichtige toestand uit het prereflectieve stadium verstoord of opgeheven. Doordat de mens een natuurlijke neiging heeft om zijn handelen voort te zetten, zal hij een sterk verlangen voelen om verder te gaan met zijn activiteit. Op die manier loopt de toestand van *primaire (prereflectieve)* ervaring over in een toestand van *secundaire (reflectieve)* ervaring.

Wat hier moet worden opgemerkt, is dat volgens Deweys opvatting het denken niet in werking zou worden gezet door reflectie, maar door een *emotie*, namelijk het verlangend gevoel om een oplossing te vinden voor de problematische situatie, zodat men zijn handelen verder kan zetten.

Wanneer het individu er in slaagt een oplossing te vinden voor de problematische situatie en deze vervolgens toepast in zijn handelen, wordt de verstoorde toestand van evenwicht en rust weer hersteld. Men duidt dit stadium aan als *postreflectief* stadium van de ervaring, wat eveneens een stadium van *primaire* ervaring is, daar het denkproces beëindigd is en de handelingen weer routineus van aard zijn.

Uit dit alles blijkt dat Dewey een *handelingstheoretische opvatting van denken* huldigt; immers, buiten een handelingscontext is denken niet mogelijk.

De methode die men het beste hanteert bij het zoeken naar een oplossing om

⁷⁵ Dewey J., 'How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process', (1933) (*non vidi*) (in: Logister L., 'Creatieve Democratie', (2004))

zich uit een problematische situatie te bevrijden is volgens Dewey de methode die wordt toegepast in de moderne positieve wetenschappen. Deze methode, de zogenaamde *'Inquiry'*, verloopt via vijf diverse stadia.

Stadium 1: *'de emotionele benadering van de problematische situatie: het suggereren van een voorbarige oplossing'*

De mens heeft van nature de neiging om zijn vertrouwd gedrag verder te zetten. Wanneer een individu in een problematische situatie terechtkomt (waarbij zijn handelen geremd wordt), zal het nog steeds een drang voelen zijn handelen voort te zetten. Het verlangen om een oplossing te zoeken voor de problematische situatie wordt opgewekt door deze natuurlijke neiging.

Stadium 2: *'de intellectualisering van het probleem: het omschrijven of het definiëren van het probleem'*

De emotionele benadering van de probleemsituatie wordt omgezet in een intellectuele benadering: de natuurlijke neiging om meteen te handelen wordt uitgeschakeld en het subject gaat zich concentreren op de factoren die de interactie tussen subject en omgeving blokkeren. Door de problematische situatie aan een grondige analyse te onderwerpen (dit gebeurt via een nauwkeurige waarneming van alle kenmerken van de problematische situatie), komt het subject tot een definitie of omschrijving van het probleem. Op die manier verwerft het subject inzicht in het probleem, waarmee een eerste stap is gezet in de richting van de gewenste oplossing.

Stadium 3: *'het opstellen van een idee of hypothese: het subject stelt een werkhypothese op'*

Een werkhypothese is een hypothese die steeds kan aangepast en bijgestuurd worden op grond van gegevens bekomen door waarneming. Het bijsturen van de hypothese gebeurt hier louter op grond van empirische gegevens (empirisch niveau).

Stadium 4: *'verdere intellectualisering van de oplossing: het subject begint te redeneren, waarbij het de hypothese toetst op mentaal niveau'*

Het bijstellen van de hypothese gebeurt hier – in tegenstelling tot in het vorige stadium – op basis van reeds aanwezige kennis (mentaal niveau).

Stadium 5: *'het daadwerkelijk toetsen van de opgestelde hypothese in de realiteit of werkelijkheid: het uitvoeren van een empirisch experiment in de concrete werkelijkheid'*

Daar het denkproces in werking werd gezet door een concrete problematische situatie, zal het subject, indien het weer in een toestand van rust en evenwicht wil komen, de hypothese in de concrete werkelijkheid moeten toetsen op haar werkzaamheid.

c) 'Inquiry'

Dewey geeft in *'Logic: The Theory of Inquiry'* (1938) een omschrijving van het proces van onderzoek (*'Inquiry'*):

*"the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole."*⁷⁶

Onderzoek of *'Inquiry'* heeft als doelstelling veranderingen aan te brengen in een verstoorde interactie tussen het subject en de omgeving, zodat deze interactie opnieuw in een evenwichtige toestand terechtkomt. Daar het subject en de omgeving tegenover elkaar staan in een transactionele relatie, dienen zowel subject als omgeving veranderingen te ondergaan.

Volgens Logister kunnen in Deweys reconstructie van het denkproces twee verschillende vormen van onderzoek onderscheiden worden: een eerste manier van onderzoek is *'het redeneren of reflectief onderzoek'*, die voorafgaat aan en een noodzakelijke voorwaarde vormt voor de tweede manier van onderzoek, d.i. de methode van *'trial-and-error'* of *'het proefondervindelijk toetsen van hypothesen in de empirie'*.

Logister wijst er ook op dat Deweys reconstructie van het denkproces geïnterpreteerd moet worden in het kader van zijn poging om de niet-cognitieve domeinen van de ervaring toch min of meer, en op een intelligente manier, te kunnen controleren. De methode van onderzoek of *'Inquiry'* heeft in het verleden haar functionaliteit reeds bewezen bij het oplossen van praktische problemen. Vandaar dat Dewey deze methode bestempelt als 'blauwdruk' voor het denken. Toch duidt Dewey deze methode niet aan als dé absolute en enige 'juiste' methode, volgens dewelke het denkproces zich moet voltrekken: als er in de toekomst een methode zou worden ontwikkeld, die functioneler en succesvoller blijkt te zijn dan de methode van *'Inquiry'*, dient deze nieuwe methode de 'blauwdruk' van het denken te worden.

d) 'Gewaarborgde bevestiging' of 'Warranted assertability'

Volgens Dewey leiden de resultaten van onderzoek en van het denken niet tot 'kennis' of 'waarheid', maar tot *'warranted assertability'*.⁷⁷

Logister vertaalt de term *'warranted assertability'* als 'gewaarborgde bevestiging' of 'gegarandeerde bevestiging'.

Met dit concept verwijst Dewey naar eerdere geslaagde oplossingen om een verstoorde interactie tussen individu en omgeving op te lossen. In deze vroegere problematische situatie heeft het subject op grond van een

⁷⁶ Dewey J., *'Logic: The Theory of Inquiry'*, (1938) (*non vidi*) (in: Logister L., *'Creatieve Democratie'*, (2004))

⁷⁷ Dewey J., *'Logic: The Theory of Inquiry'*, (1938) (*non vidi*) (in: Logister L., *'Creatieve Democratie'*, (2004))

hypothese een aantal handelingen uitgevoerd die effectief bleken te zijn voor het opheffen van de blokkade. Hieruit kunnen we volgens Dewey opmaken dat we in gelijkaardige problematische situaties in de toekomst, *waarschijnlijk* ook tot een opheffing van de blokkade kunnen komen, indien we op basis van de eerder voorgestelde hypothese handelen. Maar doordat we in een voortdurend veranderende wereld leven, is zekerheid nooit écht te garanderen. Omdat er in onze veranderende wereld toch ook periodes van stabiliteit zijn, kunnen we wel spreken van een ‘waarschijnlijkheid’ of ‘*warranted assertability*’ (*gewaarborgde bevestiging*). Volgens Dewey is ‘waarheid’ een ‘argumentatief dwingend concept’ (en geen ‘logisch dwingend concept’). Met het concept van de ‘*warranted assertability*’ van een hypothese wil Dewey aantonen dat het probleemoplossend vermogen of de ‘waarheid’ van deze hypothese erop wijst dat het toepassen van deze hypothese waarschijnlijk wel tot succes zal leiden, maar men moet er tevens rekening mee houden dat het ook wel eens niet zo zou kunnen zijn. Ook al leidt een bepaalde hypothese meerdere malen tot een succesvolle oplossing van problematische situaties, dan kan men nog niet zeggen dat dit in de toekomst altijd en met zekerheid zo zal zijn.

3.2.4. Verdieping 3: educatieve ervaring: continuïteit en groei

Met het principe van ‘*continuïteit van de ervaring*’ of ‘*ervaringscontinuüm*’ wil Dewey duidelijk maken dat elke ervaring iets bevat van een eerdere ervaring en iets bijdraagt aan toekomstige ervaringen. Men kan dus stellen dat ervaringen nooit helemaal los staan van elkaar: ervaringen volgen elkaar chronologisch op en ze bepalen elkaar inhoudelijk.⁷⁸

Dewey spreekt van een ‘*educatieve ervaring*’ of van ‘*groei*’ van ervaring, indien de continuïteit van de ervaring in de richting van een *toename van betekenis* verloopt. Kenmerkend voor een educatieve ervaring is dat ze ‘rijker aan betekenis’ is dan alle ervaringen die eraan voorafgingen.⁷⁹

Bij de confrontatie met een problematische situatie, stelt men zich een doel, d.i. de problematische situatie oplossen. Wanneer dit doel is bereikt en er ‘*groei*’ in betekenis heeft plaatsgevonden, spreekt Dewey van ‘*having an experience*’ of van ‘*an experience*’.

⁷⁸ Dewey schrijft: “*Every experience affects for better or worse the attitudes which help decide the quality of further experiences...*”

Dewey J., ‘*Experience and Education*’, (1938) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘*Creatieve Democratie*’, (2004))

“*Moreover, every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had.*”

Dewey J., ‘*Art as Experience*’, (1934) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘*Creatieve Democratie*’, (2004))

⁷⁹ Dewey J., ‘*Experience and Education*’, (1938)

Logister zegt dat het gerechtvaardigd is om Deweys term '*an experience*' te vertalen als '*voltooide ervaring*' of '*consummatoire ervaring*' daar dit een secundaire ervaring is, die geleid heeft tot een oplossing van een probleemsituatie.

Het is niet zo dat elke problematische situatie automatisch effectief denken bewerkstelligt. Een voorwaarde is immers dat de ervaring van de problematische situatie, die het denkproces in werking zet, een aantal overeenkomsten of overlappings vertoont met vroegere ervaringen van vertrouwde situaties. Deze overeenkomsten met vroegere ervaringen zorgen er voor dat het individu bepaalde aanknopingspunten heeft, die hulp kunnen bieden bij het kiezen van een geschikte oplossing.

Doordat ervaringen tot inzicht en betekenis kunnen leiden, kan men zeggen dat ervaringen een educatieve waarde kunnen hebben. De functie van deze educatieve waarde van ervaringen heeft betrekking op het aanpassen *aan* de omgeving én het aanpassen *van* de omgeving. Deze opvattingen brachten Dewey ertoe een verband te leggen tussen ervaring en een specifieke vorm van praktisch leren.

Dewey baseert zijn theorie van opvoeding en onderwijs op de natuurlijke educatieve waarde van ervaringen en bekomt op die manier een vorm van 'ervaringsgericht onderwijs'.

3.2.5. Conclusie

Deweys ervaringsbegrip vormt dus een fundament waarop de overige deelgebieden van zijn filosofie, namelijk zijn wereldbeeld, antropologie, ethiek, politieke (en sociale) filosofie en '*philosophy of education*', gegrondvest zijn. De verschillende deelgebieden vertonen ook onder elkaar een onderlinge samenhang: op basis van de opvattingen die hij heeft uiteengezet in zijn wereldbeeld, antropologie en ethiek bouwt hij een politieke (en sociale) filosofie uit. Daarbij doet zijn '*philosophy of education*' dienst als verbindende schakel tussen enerzijds zijn wereldbeeld, antropologie en ethiek en anderzijds zijn politieke (en sociale) filosofie.

Deweys ervaringsbegrip werd hierboven reeds uiteengezet. Nu volgt een korte bespreking van zijn wereldbeeld, antropologie en ethiek. Zijn politieke (en sociale) filosofie en zijn '*philosophy of education*' zullen uitvoeriger worden besproken, daar deze deelgebieden het meest relevant zijn voor deze onderneming.

3.3. Wereldbeeld

Het wereldbeeld waar Dewey van uitgaat, wordt gekarakteriseerd door een voortdurende verandering en kan daarom terecht aangeduid worden als een '*procesfilosofisch wereldbeeld*'.

3.4. Antropologie

Zich baserend op dit procesfilosofisch wereldbeeld, ontwikkelt Dewey een bepaalde opvatting over de mens, waarbij hij *'plasticiteit'* en *'intelligentie'* toeschrijft als twee essentiële kenmerken van de menselijke soort. Daar de mens zich bevindt in een culturele context, die *inhoudelijk contingent* is, zijn het menselijke handelen en de menselijke intelligentie afgestemd op het reconstrueren van een wereld waarin voortdurend problematische situaties voor het handelen opduiken. Met andere woorden: de mens wordt in zijn dagelijks handelen voortdurend geconfronteerd met problematische situaties, waarin hij zich in zijn handelen geremd ziet door blokkeringen in de interactie tussen zichzelf en de omgeving waarin hij zich bevindt. Zijn plasticiteit en zijn intelligentie stellen hem echter in staat om deze problemen op te lossen en zodoende de weg vrij te maken om zijn geplande handelen alsnog uit te voeren.

3.5. Ethiek

Deweys ethiek is een empirische en consequentialistische ethiek. Zijn ethiek is *empiristisch* in die zin, dat Dewey meent dat morele waarden voortkomen uit concrete situaties uit het dagelijkse leven. Wanneer een mens een moreel besluit moet nemen, gebruikt hij zijn intelligentie om inzicht te krijgen in de samenhang tussen het natuurlijke (de concrete situaties uit het dagelijkse leven) en het morele (de morele waarden).

Een morele handeling komt als volgt tot stand: zich baserend op gegevens uit de empirische wetenschappen, bedenkt de mens een aantal handelingsalternatieven. Vervolgens dient hij via deliberatie (overleg) te kiezen voor een bepaald handelingsalternatief. De te verwachten consequenties van de verschillende handelingsalternatieven worden tegen elkaar afgewogen; de keuze zal uiteindelijk uitgaan naar dat handelingsalternatief dat (waarschijnlijk) tot de meest geschikte consequentie zal leiden.⁸⁰

Daar een morele handeling tot stand komt door de consequenties van verschillende handelingsalternatieven tegen elkaar af te wegen, kan Deweys ethiek ook *consequentialistisch* worden genoemd. Deze consequentialistische ethiek is wel van een bijzondere aard omdat de gewenste gevolgen van het handelen niet op voorhand vastliggen. Het is in het kader van Deweys filosofie immers onmogelijk om de gewenste gevolgen van het handelen *vooraf* vast te leggen, doordat hij uitgaat van een procesmatig wereldbeeld.

⁸⁰ 'waarschijnlijk' duidt hier op *'warranted assertibility'*

Daarnaast vormt 'het sociale', als bron van empathie en verantwoordelijkheidsgevoel, eveneens een belangrijk onderdeel van Deweys ethiek. Het 'sociale' speelt ook een rol in die zin dat de gekozen handelingsalternatieven op hun effectiviteit 'getoetst' moeten worden in de sociale werkelijkheid. Dat kan door aandacht te hebben voor de wijze waarop anderen reageren op de gekozen handeling. Ondanks de nadruk op 'het sociale'⁸¹, garandeert Deweys ethiek toch vrijheid, in de betekenis van de vrijwillige keuze⁸² voor (intelligent en sociaal) gedrag.

3.6. Politieke (en sociale) filosofie

Dewey huldigt de opvatting dat de invulling die mensen geven aan politieke concepten, afhangt van concrete historische omstandigheden. Nu is het wel zo dat de omstandigheden die hebben geleid tot bepaalde concepties snel veranderen, zonder dat de concepties die erbij horen, mee veranderen. Het gevolg hiervan is dat er een *discrepantie* ontstaat tussen *de reële vorm van samenleven* en *de bestaande concepties van instituties die deze samenleving moeten reguleren*.

Deze discrepantie vormde volgens Dewey de bron waaruit de sociaal-politieke crisis in de Verenigde Staten, tijdens de jaren twintig van de vorige eeuw, is ontsprongen.

Dewey onderwerpt deze crisis aan een analyse, waarbij hij een historische reconstructie geeft van de maatschappelijke veranderingen die de oorzaak waren van de problemen die zich in zijn tijd voordeden. Deze historische reconstructie is van essentieel belang om de methode die hij voorstelt ter oplossing van de sociaal-politieke problemen ten volle te kunnen begrijpen.

3.6.1. Historische reconstructie van het ontstaan van de 'Great Society'

a) Traditionele plattelandsgemeenschappen

Dewey huldigt in zijn politieke filosofie het concept van een participatieve democratie. Een eerste verwerkelijking van dat concept meent hij te vinden in de traditionele Amerikaanse plattelandsgemeenschappen die in de 18^{de} en 19^{de} eeuw door pioniers werden opgericht.

Dewey beschouwt deze traditionele plattelandsgemeenschappen als een soort *paradigma* voor een goed functionerend '*publiek*'⁸³ en een juiste

81 Nadruk op 'het sociale' in Deweys ethiek betekent 'controle door anderen' door de reacties die ze geven op je handelen.

82 Vrijwillige keuze voor je daden impliceert volledige verantwoordelijkheid voor je daden.

83 Met 'publiek' bedoelt Dewey een groep mensen die zich bewust zijn van de indirecte

invulling van het democratieconcept in de betekenis van 'regering door het volk'.

Dewey gebruikt de term '*gemeenschap*' ('*community*') om die samenlevingen te benoemen, die de kenmerken vertonen van deze traditionele Amerikaanse plattelandsgemeenschappen. Een '*gemeenschap*' wordt gekenmerkt door: sociale verhoudingen met een '*face-to-face*-karakter'; nauwe sociale banden tussen de leden, die in stand worden gehouden door instituties die de vorm hebben van lokale samenwerking; inzichtelijke onderlinge relaties tussen de mensen; de burgers nemen allen deel aan de besluitvorming aangaande zaken waarbij ze direct betrokken zijn (bijvoorbeeld: het bouwen van scholen en het aanleggen van wegen); de burgers kiezen uit hun eigen midden vertegenwoordigers van hun gemeenschappelijke belangen. Bovendien functioneert een '*gemeenschap*' als een onafhankelijke politieke eenheid.

b) De overgang van 'gemeenschap' ('community') naar 'samenleving' ('Great Society')

Tijdens het laatste decennia van de 19^{de} eeuw vonden er ingrijpende sociale veranderingen plaats ten gevolge van de toepassing van de moderne technologie op allerhande domeinen van het leven. De ontwikkeling van de moderne techniek en de toepassing ervan in het leven van de mens, zorgde voornamelijk op drie grote vlakken voor grote sociale en politieke veranderingen.

Op het domein van de *mobilititeit* maakte de technologische vooruitgang het mogelijk in een relatief korte tijdspanne grote afstanden af te leggen. Mensen die op grote afstanden van elkaar wonen, konden elkaar voortaan veel gemakkelijker contacteren.

Op het domein van de *communicatie* brachten de telegrafie en nog later de telefonie grote veranderingen teweeg. De communicatie tussen mensen die zich op een grote afstand van elkaar bevonden, verliep nooit eerder zo gemakkelijk.

De ontwikkelingen op het gebied van de mobiliteit en de communicatie zorgden ervoor dat de relaties tussen mensen op het einde van de 19^{de} eeuw niet meer noodzakelijk een '*face-to-face*-karakter' hadden. Bovendien maakten deze ontwikkelingen het voor de samenleving mogelijk om zich uit te breiden over een groter gebied, wat logischerwijze tot *nieuwe politieke samenwerkingsvormen* leidde.

Een derde domein dat onder de invloed van de nieuwe technologische ontwikkelingen een bijdrage leverde aan sociale en maatschappelijke

consequenties van de handelingen van anderen. Via een bepaalde vorm van politieke organisatie zorgden ze er voor dat deze indirecte consequenties gereguleerd kunnen worden.

veranderingen, was de *economie*. De toepassing van de moderne technologie bij het produceren en verhandelen van producten bracht machtige bedrijven en organisaties voort. Dergelijke machtige bedrijven konden via hun greep op de media invloed uitoefenen op het denken en het handelen van de mensen. De combinatie van een *toenemend individualisme* en de *manipulatie van het denken en handelen* van de mensen door machtige ondernemingen genereerde een maatschappij waarin *sociale relaties een onpersoonlijk karakter* krijgen. (In tegenstelling tot de sociale relaties in een ‘*gemeenschap*’, die worden gekarakteriseerd als ‘*face-to-face-relaties*’).

Dewey spreekt in dit opzicht van “*a new age of human relations.*”⁸⁴

Als gevolg van de moderne technologische ontwikkelingen werd de ‘*gemeenschap*’ plots overspoeld met ingrijpende (niet-politieke) krachten die ze, ten eerste, niet bewust had geschapen en waar ze, ten tweede, geen greep kon op krijgen. Het gemeenschapsleven onderging grondige wijzigingen die door andere dan politieke krachten werden veroorzaakt.

Volgens Dewey kon men niet langer spreken van een ‘*gemeenschap*’. De nieuwe maatschappij die een veel groter territorium omvat - met een groter aantal leden - en waarin de sociale verhoudingen onpersoonlijk geworden zijn, noemde Dewey ‘*The Great Society*’ (‘*samenleving*’)⁸⁵.

Deze nieuwe sociale ontwikkelingen schonken geboorte aan nationale en territoriale staten. De hedendaagse (representatieve) democratische regeringsvorm werd tot stand gebracht om de burgers van dergelijke staten enige inspraak te geven in de regulering ervan.

c) Kenmerken van ‘The Great Society’

Volgens Dewey is ‘*The Great Society*’, beschouwd vanuit politiek perspectief, ‘*een gedegeneerde versie van de traditionele gemeenschap*’: in deze vorm van samenleven worden burgers immers niet meer direct betrokken bij de politieke besluitvorming. De burger is vervreemd van de politiek. Deze toestand is geen *rechtstreeks* gevolg van de moderne technologische ontwikkelingen. Het eigenlijke probleem is dat de politieke concepten die nu worden gehanteerd, reeds in de 19^{de} eeuw ontstonden, terwijl de materiële omstandigheden, waarin deze 19^{de}-eeuwse concepten moeten opereren, grondig veranderd zijn. De burgers beschikken bijgevolg niet over de juiste politieke instrumenten, om de sociaal-politieke problemen die ze ervaren, op een effectieve manier te kunnen oplossen.

84 Dewey J., ‘*The Public and its Problems*’, (1927) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘*Creatieve Democratie*’, (2004))

85 Dewey heeft deze term overgenomen van Graham Wallace, die deze term gebruikt in zijn werk ‘*The Great Society: a Psychological Analysis*’ (1914), Dewey J., ‘*The Public and its Problems*’, (1927) (*non vidi*) (in: Logister L., ‘*Creatieve Democratie*’, (2004))

Door de moderne technologische ontwikkelingen werden de consequenties van het menselijk handelen uitgebreid in aantal, complexiteit en reikwijdte. Bovendien werkten ze het ontstaan van onpersoonlijke samenwerkingsverbanden in de hand.

De *'face-to -face-relaties'*, die kenmerkend waren voor de *'gemeenschappen'* van de 19^{de} eeuw, werden in *'The Great Society'* – in het begin van de 20^{ste} eeuw - vervangen door *"regionale, nationale en internationale netwerken van onderlinge afhankelijkheid die voor de gemiddelde burger niet meer inzichtelijk zijn."*

[Logister L., *'Creatieve Democratie'*, 2004]

In *'The Great Society'* is er een grote kloof ontstaan tussen de burgers en hun volksvertegenwoordigers. De burgers beschouwen ambtenaren niet langer als vertegenwoordigers van hun belangen. De lage opkomst bij verkiezingen wijst op het verlies van vertrouwen in de vertegenwoordigers.

De volksvertegenwoordigers, van hun kant, weten niet meer welk publiek ze vertegenwoordigen. Ze percipiëren de burgers als een amorfe massa.

d) Methodologie van Deweys politieke filosofie: sociale reconstructie

Deweys politieke theorie heeft als doelstelling *de bestaande politieke concepten te reconstrueren, zodat deze van toepassing zijn op de huidige sociale werkelijkheid en in dienst staan van de oplossing van sociale problemen.*

Het is de taak van de filosoof om de best mogelijke methode te bedenken voor het verwerkelijken van sociale reconstructie. Dewey verzet zich tegen de opvatting dat de filosofen zich moeten bezighouden met het uitwerken van een concrete inhoudelijke reconstructie van instituties.

De beste methode voor het doorvoeren van sociale reconstructie kan men opdelen in twee niveaus.

Het eerste niveau bestaat uit een *intellectuele reconstructie* en behoort tot de taak van de filosofen. Op dit niveau van reconstructie moet men proberen om de problemen waarmee de samenleving geconfronteerd wordt, nauwkeurig te beschrijven. Op basis van die beschrijving moeten vervolgens potentiële oplossingen voor deze problemen worden bedacht. Deze potentiële hypothesen worden ook aangeduid met de term *'conceptuele betekenis van politieke termen'*.

Het tweede niveau is de *institutionele reconstructie*, die tot stand moet komen door participatie van een zo groot mogelijk deel van de bevolking. De uiteindelijke keuze voor de daadwerkelijke realisering van sociale reconstructie ligt bij de gemeenschap.

3.7. 'Philosophy of Education'

Binnen een filosofie waarin voornamelijk het menselijk handelen centraal staat, is het bijna vanzelfsprekend dat het thema opvoeding en onderwijs er een belangrijke positie inneemt. Volgens Dewey vormt het onderwijs een zeer belangrijk instituut voor de morele en politieke opvoeding van het kind, de toekomstige burger. Ingepast in Deweys totale filosofie zou men dus kunnen zeggen dat het onderwijs een bijdrage moet leveren aan *het vermogen tot reconstructie van de samenleving tot een alsmaar beter functionerende maatschappij*. Dit is een maatschappij die onder andere in staat is om haar instituties aan te passen aan veranderingen in de samenleving.⁸⁶

Het onderwijs is een institutie die door de samenleving werd opgericht om in de toekomst de mogelijkheid tot reconstructie van andere (verouderde, niet meer significante) instituties zeker te stellen.⁸⁷

Een eerste opvoedkundige opdracht die de samenleving moet bewerkstelligen, is ervoor zorgen dat het onderwijs openstaat voor *alle* kinderen, zodat elke toekomstige burger de kans krijgt om mee te werken aan een maatschappelijke vooruitgang.

Deweys '*philosophy of education*' moet begrepen worden vanuit zijn theorie van de ervaring en zijn antropologie.

Het onderwijs moet ervoor zorgen dat leerlingen de denkmethode leren die Dewey in zijn antropologie en teksten over logica aanduidt met de term '*Inquiry*'.⁸⁸

Volgens Dewey biedt de methode van '*Inquiry*', die zich kenmerkt door het proefondervindelijk toetsen van hypothesen ('*trial-and-error*'), de beste garantie tot educatieve ervaringen. Dit zijn 'rijkere ervaringen', die leiden tot 'groei'.

3.7.1. Continuïteit en interactie

Dewey huldigt de opvatting dat men leert door het hebben van educatieve ervaringen. Het behoort dus tot de taak van de leerkracht om de leerlingen educatieve ervaringen aan te reiken. Er zijn twee criteria waaraan een ervaring – in zekere mate – moet voldoen, wil ze 'educatief' zijn, namelijk

86 Deze opvatting resulteert uit Deweys procesmatig wereldbeeld, waarin de wereld aan een voortdurende verandering onderhevig is.

87 Het onderwijs moet de toekomstige burgers een bepaalde attitude aanleren, die ervoor zal zorgen dat ze op tijd en stond de verouderde instituties reconstrueren.

88 De methode van '*Inquiry*' is de methode van onderzoek die voor het eerst door de moderne natuurwetenschappen op een systematische wijze werd toegepast. Ook de methode voor het 'filosoferen met kinderen', die door Lipman wordt voorgesteld, heeft zich door '*Inquiry*' laten inspireren.

‘continuïteit’ en ‘interactie’.⁸⁹

Het principe van ‘continuïteit’ van de ervaring duidt op de noodzakelijke samenhang tussen ervaringen die elkaar opvolgen. Elke nieuwe ervaring ligt immers in het verlengde van voorafgaande ervaringen en toont in meer of mindere mate punten van overeenkomst met die vroegere ervaringen. In een reeks van opeenvolgende ervaringen zijn er dus ‘overlappende gedeeltes’ die functioneren als aanknopingspunten voor nieuwe ervaringen, die zich op een ‘hoger niveau’ bevinden (rijkere ervaringen).

Continuïteit verwijst naar het *temporele* aspect van de ervaring, namelijk de samenhang van een ervaring met vroegere ervaringen en toekomstige ervaringen.

Bij het zoeken naar gepaste leerstof – dit is leerstof die kan leiden tot educatieve ervaringen – moet de leerkracht zich bijgevolg richten op de toekomst, maar tegelijk ook rekening houden met het verleden: de leerkracht moet weten welke ervaringen de afzonderlijke leerlingen in het verleden hebben gehad.

Een ervaring vertoont continuïteit als er een zekere ‘overlapping’ is met voorafgaande ervaringen en wanneer de nagestreefde doelstellingen van beide ervaringen overeenkomsten hebben.

De leerkracht moet proberen om tot een juiste mate van continuïteit tussen opeenvolgende ervaringen te komen: wanneer de samenhang tussen opeenvolgende ervaringen (te) gering is, zal het leermoment eveneens klein zijn. De betekenis die dan tot stand komt is volgens Dewey te verwaarlozen. Maar een te grote samenhang met de voorgaande ervaringen is ook niet opportuun: als het probleem waarmee de leerling geconfronteerd wordt te veel bekende elementen heeft, dan vormt het oplossen ervan geen uitdaging meer voor het denken en hier zal evenmin een betekenis tot stand komen.

De moeilijke taak van de leerkracht houdt dus in dat deze een leeromgeving moet trachten te creëren, die voor een juiste mate van continuïteit tussen opeenvolgende ervaringen zorgt: er moeten net voldoende aanknopingspunten zijn tussen de opeenvolgende ervaringen opdat de leerling in staat zou zijn om op basis van zijn intelligentievermogen tot een ervaring van een hoger niveau te komen.

Het tweede principe dat functioneert als criterium om de educatieve kwaliteit van een ervaring te evalueren, is dat van ‘interactie’ tussen de subjectieve (het individu; het actieve element) en de objectieve (de omgeving waarvan het individu deel uitmaakt; het receptieve of passieve element) elementen van een ervaring.

Interactie wijst op het *ruimtelijk* aspect van de ervaring, namelijk de samenhang tussen de leerling en de onderwijs-leeromgeving.

De leerkracht staat voor de opdracht om leerlingen rijkere ervaringen aan te bieden. Met betrekking tot de interactie tussen de leerling en de leeromgeving is het vooral de leeromgeving waarop de leerkracht een *rechtstreekse* of

⁸⁹ Deze twee criteria hebben we reeds ontmoet in Dewey's theorie van de ervaring.

directe invloed heeft. Het subjectieve of actieve element van de ervaring daarentegen kan niet rechtstreeks worden beïnvloed. Dat komt doordat dit element grotendeels wordt bepaald door het karakter van de leerling.⁹⁰ Het behoort dus tot de taak van de leerkracht om een leeromgeving op te stellen, die aansluit bij de leefwereld of ervaringswereld van de leerling. Dit vereist dat de leerkracht inzicht heeft in de behoeften en bekwaamheden van de leerling.

De leerkracht heeft wel geen directe invloed op het karakter van de leerling, maar hij of zij moet diens karakter wel kennen. Dat is een voorwaarde waaraan voldaan moet zijn, wil de leerkracht een effectieve interactie bekomen door het manipuleren van de leeromgeving.

Concreet houdt dit in dat de leerkracht voor het tot stand doen komen van interactie, de leeromgeving op een zodanige wijze probeert in te richten, dat deze aansluit bij de interessen van de leerling.

Een gevolg hiervan is dat de leerlingen het oplossen van de problemen waarmee ze geconfronteerd worden, niet zullen ervaren als 'een externe doelstelling', waarvan ze het nut niet inzien. Dat zorgt vervolgens voor een toenemende interesse in en motivatie voor het oplossen van het probleem.

Het is natuurlijk zo dat er bij elke ervaring sprake is van 'continuïteit' en 'interactie'. Immers, ook een ervaring die niet 'educatief' is volgt op een eerdere ervaring en zal door een andere ervaring in de toekomst opgevolgd worden ('continuïteit'). Voorts gebeurt iedere ervaring doorheen een 'transactie' tussen individu en omgeving ('interactie').

Een ervaring is meer educatief naarmate ze een 'rijkere betekenis' tot stand brengt. En het is de mate waarin beide aspecten van continuïteit en interactie zijn gerealiseerd, die de betekenis van een ervaring uitmaakt.

90 Met het 'karakter' van de leerling bedoelt Dewey het geheel van '*habits*' die het gedrag sturen.

3.7.2. De methode van 'Inquiry'

Zoals hierboven reeds werd aangehaald, ziet Dewey in de methode van 'Inquiry', die verloopt via het proefondervindelijk toetsen van hypothesen, de beste garantie tot educatieve ervaringen.

De methode verloopt als volgt: de leerling wordt geconfronteerd met een probleem. Om op te lossen zal hij, door gebruik te maken van zijn intelligentie, een aantal hypothesen of ideeën ontwikkelen die mogelijke oplossingen voor het probleem zouden kunnen zijn. Deze hypothesen worden opgesteld op basis van data. Data genereren uit gedachten, maar ook en vooral uit handelingen, feiten, gebeurtenissen en kennis van causale relaties.⁹¹ Eerst worden de bedachte hypothesen op het mentale niveau getoetst door middel van *imaginaire deliberatie* (overleg in gedachten). De consequenties die waarschijnlijk uit de bedachte hypothesen zullen volgen, worden in gedachten tegen elkaar afgewogen. Vervolgens kiest men één hypothese, diegene waarvan men verwacht dat ze het meest effectief zal zijn voor het oplossen van het probleem. Deze hypothese moet uiteindelijk in de werkelijkheid op haar reële effectiviteit worden getoetst.

Het werken volgens deze methode vereist dat de leerling de kans krijgt om de effectiviteit van de door hem bedachte hypothesen in de werkelijkheid te toetsen. Bovendien moeten er zoveel mogelijk data worden verworven doorheen het handelen.

We kunnen concluderen dat Dewey een vorm van 'ervaringsgericht onderwijs' promoot, waarbij vele dingen geleerd worden door 'te doen'.

Dewey testte zijn onderwijsmethode uit in zijn 'laboratorium-scholen'.⁹²

Deze scholen behaalden wel goede resultaten, maar het probleem is dat Deweys onderwijsmethode moeilijk te realiseren is. Wil men zijn onderwijsmethode goed toepassen, dan heeft men een enorm aantal leerkrachten nodig. Bovendien beschikken slechts weinig mensen over de kwaliteiten en talenten waarmee een goede leerkracht volgens Dewey uitgerust moet zijn.

91 Voor Dewey is het van belang dat deze data zoveel mogelijk ooit werden beleefd als actuele gebeurtenissen en niet slechts door een overdracht van informatie werden verworven. "*Uit analogie van denken en de methode van de experimentele wetenschap volgt dat het individu dat denkt zich moet kunnen beroepen op eigen actuele en historische ervaringen.*" [Logister L., 'Creatieve Democratie', 2004]

92 Dewey stichtte een aantal 'laboratoriumscholen', dit zijn scholen waar men leert door 'doen' en 'ervaren'. M.a.w.: door het uitvoeren van experimenten doet men ervaring op en leert men denken. Deweys scholen functioneerden dus min of meer op dezelfde wijze als wetenschappelijke laboratoria.

3.7.3. De leerkracht als 'gids' ('guidance')

Dewey gebruikt het begrip '*guidance*' ('gids') om de rol van de leerkracht in het onderwijsproces weer te geven: de leerkracht moet de functie van 'gids' vervullen door het leerproces te sturen. De leerkracht stuurt het leerproces door het creëren van een geschikte leeromgeving voor het verwerven van educatieve ervaringen.

Het *sociale* aspect van de menselijke ervaring is hier van belang: alle menselijke ervaring is essentieel sociaal van aard, omdat de ervaringen van ieder individu grotendeels worden gevormd door het gedrag of de handelingen van anderen.

Dit inzicht in het sociale aspect van de menselijke ervaring legt de leerkracht die morele verplichting op, om op grond van eigen ervaringen een 'educatieve bijdrage' te bieden aan de ervaringen van zijn leerlingen.

Dit betekent dat de leerkracht een beroep moet doen op en gebruik moet maken van de eigen ervaringen voor het organiseren en ordenen van de condities die nodig zijn voor het uitlokken van een educatieve ervaring bij de leerlingen.

Doordat de leerkracht in zijn leven reeds meerdere ervaringen heeft opgedaan, kan hij tevens functioneren als '*katalysator*' in het ontwikkelingsproces van de leerling: de leerkracht kan – naast het geven van richting aan het ontwikkelingsproces – het verloop van het leerproces bevorderen door het geven van 'hints' of 'suggesties' in de richting van een wenselijke oplossing.

De term 'gids' vooronderstelt dat de verhouding tussen de rol van de leerkracht en diens intellectuele deskundigheid asymmetrisch is. Toch moet de leerkracht niet de rol van morele autoriteit spelen: dat zou afbreuk doen aan de vrijheid van de leerling en bovendien de mogelijkheid van een proces van creativiteit en innovatie beknotten.

3.7.4. 'Vriendschappelijke samenwerking' of '*amicable cooperation*'

Dewey benadrukt – naast de sturende rol van de leerkracht – *de actieve deelname van de leerling aan het leerproces*.

De leerkracht schetst een probleemstelling. De leerlingen ervaren dit probleem gezamenlijk en worden uitgenodigd om het samen op te lossen in de vorm van '*amicable cooperation*' of 'vriendschappelijke samenwerking'.

Ook de leerkracht neemt deel aan het proces van gezamenlijke probleemoplossing. Dewey geeft deze vorm van samenwerking tussen de leerlingen en de leerkracht, en tussen de leerlingen onderling, de naam '*shared activity*' ('gezamenlijke activiteiten'). Door op deze wijze, door middel van 'vriendelijke samenwerking', gemeenschappelijk ervaren problemen samen op te lossen in een (onderwijs)gemeenschap, wordt niet alleen de

creatieve intelligentie geoefend, maar tevens de sociale intelligentie. In zijn politieke filosofie heeft Dewey aangetoond dat de vaardigheid van *'amicable cooperation'*, en de daaruit voortkomende sociale intelligentie, van cruciaal belang zijn voor de realisatie van een democratische 'gemeenschap'.

4. De studie van Louis Logister

4.1. Inleiding

Logister heeft als centrale tekst voor zijn studie heeft Deweys *'Human Nature and Conduct'* (1922) gekozen. Hij interpreteert deze tekst *"als een poging van Dewey om aan te tonen dat de menselijke natuur, zoals we haar empirisch waarnemen, als fundament kan dienen voor de constructie en de legitimering van liberale democratische instituties."*

[Logister L., *'Creatieve Democratie'*, 2004]

Logister wijst erop dat Dewey geen naïeve utopist was en dat hij er zich wel degelijk van bewust was dat zijn filosofie geen garanties levert voor de oplossing van menselijke problemen. Dewey kan wel gekarakteriseerd worden als een *meliorist*, in die zin dat hij geloofde in het vermogen van de mens om zijn (samen)leven te verbeteren. Dit geloof in de mogelijkheden van de mens vloeit voort uit zijn opvatting van de mens als een wezen dat in staat is om op intelligente wijze in een interactionele (of transactionele) relatie te staan met zijn omgeving. Met dit vermogen om op een *intelligente* manier met zijn omgeving om te gaan, ontstaat voor de mens de mogelijkheid om op een creatieve wijze een democratische samenleving te reconstrueren. Logister wil aantonen dat deze notie van 'creatieve democratie' relevant kan zijn voor (het oplossen van) hedendaagse politieke problemen.

Volgens Logister woedt er de laatste jaren een discussie rond 'de crisis van de democratie', waarin de huidige toestand en de toekomst van de democratie uitvoerig worden bestudeerd en besproken.

Het democratiebegrip worstelt zowel op theoretisch als op praktisch niveau met moeilijkheden.

Op *praktisch* niveau is dat merkbaar door het dalende ledenaantal van politieke partijen. In landen met stemrecht, wordt een lage opkomst bij verkiezingen waargenomen; in landen waar *stemplicht* geldt – zoals België – trekt een populistische retoriek steeds meer de aandacht van de stemplichtigen en stijgt het aantal 'proteststemmen'. Ook het aantal 'blanco' of 'ongeldige' stemmen neemt toe. Hieruit kan men concluderen dat het vertrouwen van de burgers in de democratisch verkozen volksvertegenwoordigers sterk afneemt.

Op *theoretisch niveau* zoekt men naar “*betere vormen van legitimering van politieke besluiten dan op basis van representatief-politieke procedures. Er wordt gezocht naar een versterking van de democratische legitimiteit van overheidsbeleid. Hierbij zijn vragen met betrekking tot de juiste verhouding tussen de politieke invloed van burgers en van politiek-bestuurlijke professionals net zo actueel als in Deweys tijd.*”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Het concept van representatieve democratie lijkt niet langer houdbaar: “*bestaande vormen (en instituties) van representatieve democratie blijken steeds minder in staat te zijn belangrijke idealen van democratische politiek, zoals bevordering van politieke betrokkenheid, politieke consensus, en een welvarende samenleving waarin de voordelen gelijkwaardig over de burgers zijn verdeeld, te realiseren.*”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Er blijkt dus duidelijk nood te zijn aan een *reconstructie van de huidige (representatief-) democratische politieke instituties.*

In politiek-theoretische discussies wordt druk gezocht naar andere democratieconcepten die beter zouden passen bij de politieke problemen die op dit ogenblik worden ervaren, en daardoor meer in overeenstemming zouden zijn met de hedendaagse maatschappelijke toestand (die gekenmerkt wordt door een gigantische uitbreiding van communicatiemiddelen, een toename van mobiliteit, een geografische expansie van ‘publieken’, een steeds groter wordend individualisme,...)

Een alternatief voor een representatieve democratie is het concept van een *deliberatieve democratie* (waarin meer aandacht wordt geschonken aan publieke participatie, in de vorm van politieke *deliberatie* of *overleg*).

Het concept van deliberatieve democratie vindt zijn fundamenteën in het Atheense forum uit de Oudheid en in opvattingen van negentiende-eeuwse auteurs zoals Edmund Burke en John Stuart Mill, maar ook in het werk van denkers uit de twintigste eeuw zoals John Rawls en Jürgen Habermas. Daarnaast houdt ook Dewey er in zijn ‘*The Public and its Problems*’ (1927) deliberatieve democratische opvattingen op na.

Logister vernoemt in zijn boek ‘*Creatieve Democratie*’ een aantal varianten op het deliberatieve democratieconcept, die sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw hun intrede deden: *interactieve beleidsvorming* of *interactieve beleidsontwikkeling*, *burgerparticipatie*, *participatieve beleidsvorming*, ‘*activerend participatief bestuur*’ (‘*Empowered Participatory Governance*’), *open planvorming* en *coproductie van beleid* vormen slechts een greep uit het assortiment.

Deze diverse uitwerkingen van het concept ‘deliberatieve democratie’, hebben een gemeenschappelijk element: ze onderlijnen allen het belang van “*actieve*

participatie van de burger in het democratisch besluitvormingsproces”, om op die manier “een betere democratische legitimering” én “een groter probleemoplossend vermogen van politieke beslissingen” te bereiken.

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Uit het assortiment van termen, die een variant zijn op een vorm van deliberatieve democratie, kiest Logister het concept van *interactieve beleidsvorming* als één van de hedendaagse opvattingen waarin Deweys filosofie kan fungeren als filosofische fundering. Bovendien kan Deweys filosofie volgens Logister ook richting geven aan de verdere ontwikkeling en praktische toepassing van *interactieve beleidsvorming*.

Eerst zal het concept van *interactieve beleidsvorming* volgens Logisters opvatting worden besproken. Vervolgens zal weergegeven worden hoe Logister aantoont dat Deweys filosofie een theoretisch kader biedt voor de verdere uitwerking en doordenking van het concept van *interactieve beleidsvorming*.

4.2. Het concept van ‘interactieve beleidsvorming’ volgens Logister

Een essentieel kenmerk van *interactieve beleidsvorming* is “*dat burgers via bepaalde overlegsituaties inspraak hebben op de totstandkoming van beleid.*”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Men kan dus stellen dat *interactieve beleidsvorming* getuigt van een meer directe vorm van democratie dan de verschillende uitwerkingen van representatieve democratieconcepten.

Interactieve beleidsvorming is gebaseerd op twee uitgangspunten.

Het eerste is “*dat deze vorm van inspraak kan leiden tot meer legitieme, meer efficiënte en kwalitatief betere beleidsbeslissingen.*”

Het tweede uitgangspunt is de stelling dat “*wanneer burgers meer invloed hebben op de inhoud van beleidsvormingsprocessen, de capaciteit voor burgerschap en daarmee de mate van gemeenschap en sociale cohesie in de samenleving zal toenemen.*”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

De ‘methode’ van bestaande vormen van representatieve democratie verschilt danig van de ‘methode’ die wordt nagestreefd door de verdedigers van *interactieve beleidsvorming*.

In representatieve democratieën worden beslissingen genomen door verkozen politici en soms aan de hand van een referendum.

De verdedigers van *interactieve beleidsvorming* promoten een opvallend

andere manier om beslissingen tot stand te brengen: ze wensen dat “*burgers, beleidsmakers en politici in een situatie van machts gelijkheid met elkaar in discussie gaan en elkaar proberen te overtuigen op basis van inhoudelijke argumenten in plaats van te pogen elkaar met retorische middelen te overtreffen. Deelnemers aan dergelijke deliberatieve beslissingsprocedures zullen bereid zijn op basis van overtuigende argumenten van anderen hun eigen mening bij te stellen. De besluiten die zo tot stand komen, zullen een groter draagvlak in de samenleving hebben dan meerderheidsbesluiten.*”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Een niet te onderschatten voordeel van deze ‘methode’ is dat diegenen die tegen het besluit zijn, zich daar toch (bijna) altijd naar zullen schikken, om die reden dat ze mogen deelnemen hebben aan de besluitvorming en omdat hun argumenten door de andere deelnemers gehoord en overwogen zijn. Daardoor meent Logister dat burgers die deelnemen aan *interactieve beleidsvorming* eerder geneigd zullen zijn tot het nemen van beslissingen die het meest overeenstemmen met wat beschouwd wordt als het ‘algemeen belang’.

Logister wijst op het democratische en deliberatieve aspect van het concept van *interactieve beleidsvorming*: het *democratische* aspect is te vinden in het feit dat alle burgers, die met de consequenties van een bepaald besluit te maken hebben, mogen deelnemen aan het besluitvormingsproces. Het *deliberatieve* aspect situeert zich in het feit dat de discussie verloopt op basis van criteria van rationaliteit (bv.: het geven van inhoudelijke argumenten) en onpartijdigheid.

4.3. Hoe de filosofie van Dewey volgens Logister een theoretisch kader kan bieden voor de uitwerking en doordiening van het concept van ‘interactieve beleidsvorming’

Als we de problemen, waarmee de democratietheorie tegenwoordig kampt, beschouwen vanuit het perspectief dat Deweys denken ons biedt, kunnen we ze interpreteren als voortkomend uit een *discrepantie* tussen de hedendaagse *toestand van de samenleving* en de *politieke concepten* die bij het reguleren van de samenleving gebruikt worden.

Volgens Dewey zijn politieke termen of concepten gereedschappen of instrumenten waarmee sociale problemen opgelost kunnen worden. Deze concepten zijn ontstaan in een bepaalde maatschappelijke context en zijn alleen binnen deze context functioneel. Deweys procesmatige wereldbeeld (waarvoor hij zijn inspiratie haalde bij Darwin en Hegel) impliceert dat de

maatschappij aan voortdurende maatschappelijke veranderingen onderhevig is. Dit heeft volgens Dewey tot gevolg dat ook politieke concepten periodiek aan verandering toe zijn: telkens wanneer de samenleving een verandering ondergaat, moeten de politieke concepten, die in de 'vorige' toestand waarin de samenleving verkeerde van toepassing waren, worden aangepast. Grote veranderingen in de maatschappij moeten worden gevolgd door een reconstructie van de politieke concepten.

In het begin van vorige eeuw, beleefden de Verenigde Staten (en andere democratische landen) een crisis in de democratie. Dewey benaderde deze crisis als resulterend uit een gebrek aan overeenstemming tussen de constellatie van de maatschappij en de termen of concepten die gehanteerd werden om de samenleving of maatschappij te reguleren. We leven in een maatschappij die in de loop van de geschiedenis, ten gevolge van allerhande factoren, werd getransformeerd van een 'gemeenschap' (*'community'*) tot een 'samenleving' (*'The Great Society'*). Het probleem is echter dat we nog steeds die concepten hanteren die ontstaan zijn in de context van een 'gemeenschap' en die blijken ontoereikend en niet functioneel te zijn in een maatschappij die getransformeerd werd tot een 'samenleving' of een '*Great Society*'. Ten gevolge van de discrepantie tussen de actuele maatschappelijke toestand en de politieke concepten die in die maatschappij worden gebruikt, ontstaat in Deweyaanse termen een '*onrijp publiek*': de burgers blijken onvoldoende capabel voor het oplossen van de maatschappelijke problemen die ze ervaren (onder andere door het gebrek aan adequate concepten). Het gevolg is dat hun 'gemeenschapszin' sterk afneemt.

Indien men een oplossing voor de politieke problemen wil bekomen, zal men er volgens Dewey eerst voor moeten zorgen dat deze discrepantie geëlimineerd wordt. Dat dient te gebeuren door middel van *een reconstructie van de politieke concepten*. Er dient met andere woorden een reconstructie van politieke concepten doorgevoerd te worden waarbij die gereconstrueerde concepties overeenstemmen met of passen bij de actuele maatschappelijke toestand.

Logister meent dat deze ideeën van Dewey vruchtbaar kunnen zijn voor het oplossen van de problemen waaronder ons hedendaagse (eenentwintigste-eeuwse) democratieconcept gebukt gaat: de politieke concepten die wij momenteel hanteren voor het reguleren van de maatschappij, blijken (ook) niet meer adequaat te zijn voor de actuele toestand van de maatschappij en zijn bijgevolg dringend toe aan reconstructie!

Logister schuift het concept van *interactieve beleidsvorming* (als een variant op het concept van deliberatieve democratie, die een alternatief biedt voor het concept van een representatieve democratie) naar voren als een poging tot conceptuele reconstructie binnen de politieke theorie.

Doordat de ontwikkeling van ‘samenleving’ (*The Great Community*), zoals Dewey deze schetste, zich heeft voortgezet tot in onze tijd, vertoont Logisters uiteindelijke resultaat van conceptuele reconstructie gelijkenissen met het concept van participatieve democratie dat Dewey bijna een eeuw geleden reeds ontwikkelde.⁹³

Logister ziet in een goed doordacht concept van ‘interactieve beleidsvorming’ de mogelijkheid “om het huidige (onrijpe) publiek te doen groeien in de richting van een beter politiek georganiseerd publiek dat het gedrag van de burgers op een nieuwe en meer bevredigende wijze reguleert.”

[Logister L., ‘Creatieve Democratie’, 2004]

Logister meent dat Deweys theorie van deliberatie (overleg) een hulpmiddel kan zijn bij het ontwikkelen van een *institutionele context voor interactieve beleidsvorming*. Een dergelijke institutionele context is nodig, daar betrokken burgers niet uit zichzelf ontstaan in een samenleving: het is de taak van de overheid om zowel materiële als immateriële voorwaarden te scheppen om een deliberatieve democratie mogelijk te maken. Logister vermeldt hier - in de lijn van Deweys filosofie – twee voorwaarden.

Een materiële voorwaarde voor het goed functioneren van interactieve beleidsvorming is dat de burgers of deelnemers over *voldoende en kwaliteitsvolle informatie beschikken*.

Een immateriële voorwaarde voor het goede verloop van het proces van interactieve beleidsvorming moeten we zoeken in *het onderwijs*. Dewey meent dat een school die leerlingen opvoedt tot democratische probleemoplossers een belangrijke bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van capabele burgers. Hij stelt ook dat een school die zijn onderwijsmethode volgt, leerlingen kan laten ervaren dat het samen oplossen en definiëren van problemen leidt tot gemeenschapszin en een succesvollere benadering van problemen.

93 Hiermee wordt bedoeld dat de ontwikkeling die zich voordeed in de ‘gemeenschap’ (de 18^{de} en 19^{de} eeuwse agrarische plattelandsgemeenschappen van pioniers) en die heeft geleid tot een transformatie van de ‘gemeenschap’ (*Community*) tot een ‘samenleving’ (*The Great Society*) zich heeft voortgezet tot in het heden. De veranderingen die tot de vernoemde transformatie leidden, werden vooral veroorzaakt door de moderne technische vooruitgang: d.m.v. de grotere mogelijkheden op het gebied van mobiliteit (uitvinding van de stoommachine) en communicatie (uitvinding van de telegrafie en de telefonie) breidden de gemeenschappen zich verder uit. De technologische vooruitgang zorgde ook voor economische veranderingen en een toenemend individualisme. Dit alles had tot gevolg dat de ‘face-to-face-relaties’, die kenmerkend waren voor een ‘gemeenschap’, verdwenen en de ‘gemeenschap’ vervangen werd door een ‘samenleving’. In deze ‘samenleving’ (*Great Community*) zette deze tendens zich voort: de techniek heeft zich nog verder ontwikkeld, mensen van over de hele wereld kunnen via internet met elkaar communiceren, vliegtuigen en hogesnelheidstreinen maken de mens mobieler dan ooit. Daarnaast neemt ook het individualisme in de westerse wereld nog steeds toe.

In Deweys *'philosophy of education'* wordt de school gezien als een embryonale gemeenschap die *"introduces and trains each child into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction"* met als resultaat dat *"we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely and harmonious."*⁹⁴

Logister sluit zich aan bij Dewey wanneer hij schrijft dat *"opvoeding en onderwijs belangrijke hulpmiddelen zijn bij de constructie van burgers die op basis van effectieve vrijheid kiezen voor vrijwillige participatie aan de samenleving."*

[Logister L., *'Creatieve Democratie'*, 2004]

5. Onderwijs: Deweys *'philosophy of education'* en het *'P4C-program'* van Lipman

Zoals reeds werd vermeld in deel I, liet Matthew Lipman, de grondlegger van het *'filosoferen met kinderen'*, zich voor de ontwikkeling van het *'P4C-program'* inspireren door Deweys *'philosophy of education'*. Dat wordt heel duidelijk wanneer we beide methodes vergelijken.

Dewey vertrekt in zijn onderwijsmethode van de ervaring. Lipman poneert als vertrekpunt voor zijn methode een *'gemeenschappelijk ervaringsmoment'*. Met gemeenschappelijke ervaring verwijst Dewey naar *'shared activity'*: de ervaring die men allen deelt bij het gezamenlijk uitvoeren van een bepaalde activiteit of handeling. Lipman begrijpt het *'gezamenlijk ervaringsmoment'* op een iets andere wijze. Meestal verwijst hij in dit verband naar een verhaal (*de 'novel'*) waarin een bepaald filosofisch probleem of ultieme vraag aan bod komt.

De methode die gebruikt wordt in Deweys onderwijsproces komt overeen met de wetenschappelijke methode van *'Inquiry'* en *'trial-and-error'*. Het kennisproces voltrekt zich doorheen het proefondervindelijk toetsen en bijstellen van hypothesen. Dat proces gebeurt in een (onderwijs)gemeenschap, waarvan de leden onder de vorm van *'vriendelijke samenwerking'* (*'amicable cooperation'*) samen problemen die het handelen blokkeren trachten op te lossen. Het is de bedoeling dat ieder lid van de gemeenschap zijn zelf bedachte hypothesen voorlegt aan de andere leden. Op die manier worden alle hypothesen opengesteld voor kritiek. Door middel van overleg kiezen de leden één bepaalde hypothese. Deze hypothese wordt

⁹⁴ Dewey J., *'The School and Society'*, (1899) (*non vidi*) (in: Logister L., *'Creatieve Democratie'*, (2004))

gekozen op grond van de consequenties die het toepassen ervan zal meebrengen. De keuze gaat uit naar de hypothese die in haar toepassing waarschijnlijk de meest adequate en effectieve oplossing tot gevolg heeft. Na dit gezamenlijk overleggen en kiezen gaan de leden van de groep de gekozen hypothese daadwerkelijk toetsen in de werkelijkheid.

De methode die gehanteerd wordt in het 'filosoferen met kinderen' toont overeenkomsten. Het filosoferen gebeurt eveneens in een 'onderzoeksgemeenschap' (*community of inquiry*). In de 'gemeenschap van onderzoek' gaat men eveneens proberen om samen tot een antwoord te komen.

Het verschil met Deweys gemeenschap is dat de 'probleemstelling' in de filosofische 'gemeenschap van onderzoek' meestal geen rechtstreekse betrekking heeft op praktische problemen. In de filosofische onderzoeksgemeenschap gaat men samen een antwoord zoeken op een 'ultieme' vraag. Dat gebeurt ook via een bepaalde vorm van overleg, namelijk via 'de socratische dialoog'. Kenmerkend voor de socratische dialoog is dat de gespreksleider de rol speelt van 'verloskundige': door specifieke vragen te stellen over een bepaald ultiem thema, zet hij de leden aan tot denken. Van de leden wordt verwacht dat zij hun eigen meningen 'in de groep gooien'. Alles mag gezegd worden, geen enkele mening wordt als 'verkeerd' of 'minderwaardig' beschouwd, tenminste, indien ze onderbouwd is met logische argumenten.

Een wezenlijk verschil met Deweys gemeenschap is dat de keuze voor een antwoord niet altijd zal afhangen van de praktische consequenties die dat antwoord met zich meebrengt. De keuze voor een antwoord kan bijvoorbeeld ook worden gemaakt op basis van overtuigingen.

Volgens Deweys methode is de rol van de leerkracht als groepsleider, die van een 'gids': op basis van zijn rijkere ervaringen stuurt de leerkracht het onderwijsproces en geeft de leerlingen suggesties in de richting van een wenselijke oplossing.

De methode van Lipman daarentegen vraagt aan de leerkracht om geen suggesties of 'hints' te geven in de richting van een gewenste oplossing. Dat is zelfs onmogelijk, daar de vragen die worden behandeld tijdens een filosofieersessie 'ultiem' van aard zijn. Dat wil zeggen dat er voor deze vragen geen eenduidig 'goed' antwoord bestaat; zelfs geen 'meest wenselijk' antwoord. Kenmerkend voor 'ultieme' vragen is immers dat niemand er het antwoord op weet, ook de leerkracht niet. Het zijn gewoon vragen waarover we allemaal wel eens nadenken, omdat ze helpen om 'zin' te geven aan het leven.

De rol die de leerkracht speelt tijdens een filosofieersessie is die van 'vroedvrouw' of 'verloskundige': hij moet niet gidsen of sturen in de goede richting, daar er geen 'goede' richting bestaat, maar helpen bij het 'baren' van persoonlijke meningen en opvattingen door het stellen van open vragen.

Nog een punt van overeenkomst tussen Deweys *'philosophy of education'* en Lipmans *'P4C-program'* is dat de leerkracht er volgens beide methodes voor moet zorgen dat de probleem- of vraagstellingen die hij poneert, enerzijds aansluiten bij de leef- of ervaringswereld van de leerlingen, en anderzijds afgestemd zijn op hun intellectuele vermogen.

We kunnen concluderen dat de methode van Dewey en die van Lipman heel wat overeenkomsten vertonen, maar toch ook in een aantal zaken verschillen. Mijn persoonlijke keuze gaat echter uit naar de methode van Lipman, omdat deze volgens mij beter te realiseren is in de huidige onderwijscontext.

Deweys empirische (ervaringsgericht) en experimentele onderwijs (het denkproces en kennis komen tot stand door het proefondervindelijk toetsen van hypothesen) lijkt mij weliswaar een mooi, maar moeilijk toe te passen ideaal. Natuurlijk kan zijn methode worden toegepast in enkele privé-scholen en binnen 'methodescholen', maar ik denk dat zijn onderwijsmethode onmogelijk gehanteerd kan worden in *alle* scholen. Het probleem is dat er te veel leerlingen en te weinig leerkrachten zijn om in alle scholen te werken volgens Deweys voorstel. Zijn methode is immers alleen toepasbaar in kleine klasjes. Bovendien moeten de leerkrachten over een aantal vermogens en talenten beschikken waarmee weinige hedendaagse leerkrachten gezegend zijn.

Ik denk dat de methode van 'het filosoferen met kinderen' eerder haalbaar is omdat ze in de gewone onderwijsstructuren kan geïntegreerd worden. Bovendien zijn haar resultaten minstens even waardevol.

6. Kan het filosoferen met kinderen een rol spelen in het tot stand komen van 'interactieve beleidsvorming'?

De methode van het 'filosoferen met kinderen' kan naar mijn mening inderdaad een rol spelen in het tot stand komen van een 'interactieve beleidsvorming' omdat het dezelfde troeven bewerkstelligt als Deweys *'philosophy of education'*.

Verdedigers van *'interactieve beleidsvorming'* zouden willen dat burgers, beleidsmakers en politici in een situatie van machtsgelijkheid met elkaar in discussie treden. In deze discussie moeten ze elkaar trachten te overtuigen op grond van inhoudelijke argumenten, in plaats van te proberen om elkaar met retoriek te overtreffen.

De participanten aan dergelijke deliberatieve besluitvormingsprocedures zullen op basis van overtuigende inhoudelijke argumenten van anderen eerder geneigd zijn om hun mening te herzien.

De besluiten die via deze weg tot stand komen, zullen een steviger fundament

vinden in de samenleving dan meerderheidsbesluiten.

Leerlingen die door het filosoferen geleerd hebben om dialogen te voeren op basis van inhoudelijke argumenten, zullen deze vaardigheid ook toepassen in hun latere leven. Ook aangaande maatschappelijke, sociale problemen zullen ze via deze methode van dialogeren en overleggen op grond van argumenten tot een consensus proberen te komen. Deze manier van gezamenlijke probleemoplossing zou kunnen leiden tot *een groeiend gevoel van 'gemeenschap'*.

De beschrijving die Logister geeft van de manier waarop 'een interactieve beleidsvorming' functioneert, vertoont opvallend veel overeenkomsten met de methode van het 'filosoferen met kinderen'.

In de filosofische gemeenschap van onderzoek zijn er ook *geen machtsverschillen*: elk lid van de gemeenschap is gelijk. Filosoferen gebeurt net zoals de interactieve beleidsvorming op basis van *overleg*, meer specifiek door het voeren van een socratische dialoog. Beide methoden onderstrepen het belang van *inhoudelijke argumenten* – in tegenstelling tot retorische middelen - voor het verdedigen van meningen. Zowel de methode van interactief beleid als de methode van het filosoferen wijzen erop dat het verdedigen van standpunten op grond van inhoudelijke argumenten resulteert tot *een bereidheid om zijn eigen opvattingen te herzien en eventueel bij te stellen*. Het bespreken van een bepaald onderwerp of probleem in een dialoog of discussie, waarbij het aanhalen van inhoudelijke argumenten onderlijnd wordt, doet een *veelheid van verschillende perspectieven* ontstaan. De mening van iemand anders kan uit een radicaal ander gezichtspunt ontstaan zijn dan jouw mening. Het kennismaken met die radicaal verschillende mening, die vergezeld is van argumenten, kan zorgen voor een *perspectiefwissel*.

Zowel de methode van het filosoferen als het proces van interactief beleid menen dat het werpen van verschillende perspectieven op eenzelfde probleemstelling *een meer algemeen aanvaarde oplossing* zou kunnen genereren.

Bovendien kan het filosofische denken een hulpmiddel zijn om *verouderde, niet meer functionerende concepten op te sporen en te reconstrueren*.⁹⁵

Logister concludeert uit zijn onderzoek dat de filosofie van Dewey een hulpmiddel kan zijn bij het benaderen en oplossen van hedendaagse politieke problemen. Net zoals Dewey wijst Logister op de belangrijke rol van het onderwijs voor het tot stand komen van een deliberatieve democratie. Logister haalt hier Deweys '*philosophy of education*' aan, maar ik meen dat we Deweys onderwijsmethode kunnen 'vervangen' door een methode die geïnspireerd is op zijn onderwijsconcept.

In het verlengde van Deweys opvatting van een voortdurend veranderende

95 Dewey beweert immers zelf dat het opsporen en reconstrueren van verouderde concepten best aan de filosofen kan overgelaten worden.

wereld, die benaderd wordt door middel van veranderende (veranderlijke) hypothesen, die altijd kunnen bijgesteld of bijgewerkt worden, zou men Lipmans *'P4C-program'* in zekere zin kunnen beschouwen als een 'reconstructie' van Deweys *'philosophy of education'*. Daarom ligt het ook voor de hand om Lipmans methode te verkiezen als de meest functionele en effectieve onderwijsmethode voor het opvoeden van leerlingen tot democratische probleemoplossers om zo tot een deliberatieve, participatieve democratie te komen.

Algemeen besluit

Ik heb in mijn eindverhandeling geprobeerd om aan te tonen dat de methode van het 'filosoferen met kinderen' een positieve bijdrage levert aan het bevorderen van (kinder)participatie. Participeren hoort intrinsiek bij democratisch samenleven. Daarom is het stimuleren tot participatie geen overbodige luxe indien men jongeren wil voorbereiden op actief burgerschap in een democratische samenleving.

In deel I heb ik het 'filosoferen met kinderen' algemeen benaderd, los van de thema's participatie, actief burgerschap en democratie. Er werd gesteld dat het 'filosoferen met kinderen' een meerwaarde kan bieden aan onze traditionele onderwijsmethode. Het 'filosoferen met kinderen' is een creatieve en sociale activiteit, die bevorderend blijkt voor de persoonlijkheidsontwikkeling en de cognitieve capaciteiten van het kind. Door te filosoferen volgens de socratische methode, waarbij men deel uitmaakt van een 'gemeenschap van onderzoek', ontwikkelen kinderen en jongeren bovendien een enorme hoeveelheid vaardigheden, die van belang zijn om later actief te participeren in een meer democratische samenleving.

Lipman, de grondlegger van het 'filosoferen met kinderen' en het '*P4C-program*', vertrekt van de overtuiging dat het onderwijs eerder de nadruk dient te leggen op 'beter leren denken', dan op '*teaching for the test*' (memoriseren). Om deze doelstelling te kunnen verwezenlijken, bedacht hij een programma om te filosoferen met kinderen, het zogenaamde '*P4C-program*', waarin hij een specifieke houding, methode en inhoud combineert. Deze drie elementen worden aangeduid als 'de drie pijlers van het FMK'.

Wat de inhoud betreft, verschilt het filosofische gesprek van het (gewone) kringgesprek doordat de onderwerpen die aan bod komen, 'filosofisch' van aard zijn. Deze onderwerpen worden meestal geformuleerd in vraagvorm, vermits een prikkelende vraag de aanvang van het gesprek vergemakkelijkt. Filosofische vragen zijn 'open' of 'ultieme' vragen, wat betekent dat men op deze vragen slechts een voorlopig antwoord kan geven.

De methode die men gebruikt om te filosoferen met kinderen en jongeren bestaat uit drie 'etappes'.

De eerste is het 'gezamenlijk ervaringsmoment'. Aan de hand van een verhaal, een liedje, een anekdote, een actuele gebeurtenis,... die aansluit bij de leefwereld van de kinderen, maken de kinderen kennis met het onderwerp van de filosofieersessie.

De tweede etappe is 'het filosofisch gesprek', waarin men via de *socratische dialoog* in een '*gemeenschap van onderzoek*', samen gaat nadenken om te komen tot antwoorden op filosofische, ultieme vragen. Zoals juist reeds werd aangehaald, bieden de vaardigheden die tijdens het gesprek worden

geoefend, een meerwaarde op talloze domeinen.

De derde en laatste stap is de 'verwerkingsopdracht'. De leerlingen mogen hier hun bedenkingen en eventuele conclusies samenvatten.

De gespreksleider dient de 'socratische houding' aan te nemen, dit wil zeggen dat hij of zij zich tracht te onthouden van een eigen mening. De leider van het gesprek moet er over waken dat hij zijn eigen oordelen niet in het gesprek werpt, of anders gezegd: hij of zij moet afstand doen van de typische leerkrachtenrol (of 'volwassenenrol') van kennisautoriteit.

De conclusie van deel I luidt dat de natuurlijke filosofische ingesteldheid van kinderen zo optimaal mogelijk door het onderwijs benut moet worden. Immers, door te filosoferen ontwikkelen kinderen vaardigheden die ze anders weinig of niet ontwikkelen. Deze vaardigheden zijn bovendien van enorm belang om participatief te functioneren in een (meer) democratische maatschappij. Voor mijn eindverhandeling is deze implicatie van het 'filosoferen met kinderen' veruit de belangrijkste.

Andere voordelen die men kan verwachten wanneer men regelmatig filosofeert zijn: de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid, de relatie met anderen en de relatie tot de natuur en het geheel. Filosoferen draagt in onze hedendaagse maatschappij bij tot een zingeving, tot een bepaling van waarden, die bij kinderen en jeugd vaak verloren zijn gegaan in de massa aan aanbod op alle vlak, ook op het levensbeschouwelijk domein.

'Filosoferen met kinderen' kan bijdragen tot het vinden van een evenwicht in een maatschappij die wordt gekenmerkt door diversiteit.

In deel II kwam het thema 'kinderparticipatie' aan bod aan de hand van de vragen 'wat?' en 'waarom?'.

In het eerste hoofdstuk wordt een definitie gegeven van kinderpacticipatie, welke twee begrippen bevat, die bij elk onderzoek over participatie centraal staan, nl. '*democratie*' (actief burgerschap) en '*besluitvorming*'. Deze begrippen worden vervolgens nader beschouwd in het licht van kinderpacticipatie.

Vervolgens wordt nog een ander kenmerk van kinderpacticipatie vernoemd, nl. het gegeven dat kinderen uit zichzelf veeleer participeren in de informele sfeer. Hieruit wordt vervolgens afgeleid dat men bij kinderpacticipatie de aandacht eerst en vooral dient te richten op het installeren van een informele participatiecultuur, mede doordat informele participatie de voedingsbodem is voor formele participatie.

In het tweede hoofdstuk van deel II worden vier argumenten of redenen gegeven voor het stimuleren van kinderpacticipatie, namelijk:

- participatie hoort bij elke relatie;
- participatie hoort bij democratisch samenleven;
- kinderpacticipatie is een mensenrecht;
- kinderen geven zin en willen daarom ook participeren.

Het vierde en laatste argument is het belangrijkste, vermits hier het voor participatie significante begrip 'zingeving' wordt beschouwd. Zingeving is op twee manieren belangrijk in het (kinder)participatieproces: ten eerste omdat het doel van participatie het bereiken van 'verdere' zingeving is; ten tweede omdat het bij kinderpaticipatie gaat om de communicatie tussen mensen met een verschillende zingeving.

Vervolgens wordt het verschil uiteengezet tussen de wijze waarop kinderen zin geven en die waarop volwassenen dat doen. De zingeving van kinderen blijkt gebaseerd te zijn op ervaring, terwijl die van volwassenen meestal gebaseerd is op meningen of opinies. Doordat kinderen en volwassenen op diverse manieren aan zingeving doen, verloopt hun communicatie ook op verschillende wijze.

De uiteindelijke bedoeling is dat kinderen en volwassenen op niet-vrijblijvende wijze over hun zingevingen communiceren, d.w.z. dat deze communicatie concrete gevolgen moet hebben, maar ook dat de verschillende zingevingen, benaderingen en belangen van andere partners in de communicatie worden binnengebracht. Indien dergelijke communicatie vlot wil verlopen, dient er een 'voortdurende perspectiefwissel' aanwezig te zijn, zoals gebeurt in de 'gemeenschap van onderzoek'.

Deel III voegt de thema's uit deel I en deel II samen.

Het UNESCO-programma 'filosofie en democratie in de wereld' wordt naar voren gehaald. Dit programma werd opgestart met een wereldwijde enquête die peilde naar 'de relatie tussen goed filosofieonderwijs' en 'democratische ontwikkelingen in de wereld'. (Bestaat er een relatie tussen goed filosofieonderwijs en het democratisch ideaal en zo ja, welke vorm van filosofieonderwijs is dan het meest geschikt voor het opvoeden van jonge mensen tot actieve burgers in een democratische maatschappij?)

Om misverstanden te vermijden, wijst het UNESCO-programma op de volgende vooronderstellingen.

De filosofie mag niet worden opgevat als 'de dienstmaagd' van de democratie; de filosofie en de democratie mogen elkaar niet wederzijds ondersteunen, maar moeten erover waken dat ze hun autonomie bewaren.

De filosofie en de democratie hebben een gemeenschappelijk fundament, nl. 'het vermogen tot zelfkritiek'.

Zowel de filosofie als de democratie onderhouden een essentiële relatie met 'taal', 'gelijkheid' en 'zelfbepaling'.

De enquête kwam tot de conclusie dat er een parallel bestaat tussen democratische ontwikkelingen en de introductie van onderwijs in de filosofie. Volgens resultaten van de bevraging kunnen er twee posities onderscheiden worden inzake de plaats van de filosofie in het onderwijs.

De ene positie ontkent dat er een verband bestaat tussen filosofieonderwijs en het democratisch ideaal. De filosofie heeft geen enkel praktisch nut en hoort enkel en alleen thuis aan de universiteit, als fundamenteel en

hooggespecialiseerd onderzoek.

De andere positie daarentegen beweert dat een filosofische basisvorming voor iedereen een noodzakelijke voorwaarde is voor de verwerkelijking van het democratisch ideaal, als 'sleutelement' in de vorming van kritische en 'oordeelsbekwame' burgers. De uitbreiding van goed filosofieonderwijs zou ipso facto een uitbreiding van de democratie betekenen. De enquête toont dat het aantal landen die zich bij deze positie aansluiten, talrijker is dan men aanvankelijk vermoedde.

Een andere belangrijke bevinding is dat er wereldwijd een nieuwe vorm van filosofieonderwijs in volle ontwikkeling is. Men mag deze onderwijsvorm terecht 'nieuw' noemen, daar het gaat om *open* en *pluralistisch* filosofieonderwijs, dat *onafhankelijk* is van *scholen* en *confessies* en op dezelfde manier gericht is op *alle* leerlingen. Het wordt *georganiseerd door de overheid* en wordt gegeven door *speciaal daartoe opgeleide filosofieleraars*. Kortom, deze nieuwe vorm van filosofieonderwijs schijnt, ook dankzij de planetaire omvang, veelbelovende educatieve mogelijkheden in te houden. Bij het zoeken naar de optimale vorm en inhoud van het filosofieonderwijs moet men, volgens de resultaten van de bevraging, de klemtoon leggen op *indirecte* politieke vorming.

Een filosofische vorming die zich voornamelijk concentreert op wijsgerige vaardigheden en attitudes, op filosoferen als activiteit (zoals bijvoorbeeld de methode van het 'FMK'), voldoet aan deze voorwaarde.

De relatie tussen filosofie en democratie wordt nog verder verduidelijkt aan de hand van de argumentatie van Sroda, volgens dewelke het filosofisch fundament van de democratie gelegen is in 'de constructieve, betrokken dialoog'. De methode van het 'filosoferen met kinderen' biedt de mogelijkheid om zich te oefenen in het voeren van dergelijke dialoog.

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een uiteenzetting over het belang van het filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek' voor (specifiek) kinderpaticipatieprocessen: aan de hand van de vaardigheden en attitudes die worden ontwikkeld door het filosoferen in een 'onderzoeksgemeenschap' ontstaat er een informele participatiecultuur die gebaseerd is op wederzijds respect. Daar gebeurt ook een voortdurende perspectiefwissel, een essentiële voorwaarde voor het 'slagen' van kinderpaticipatie.

In het tweede hoofdstuk van deel III, geef ik een filosofische onderbouwing van mijn these.

Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de inzichten van Logister, die aan de hand van een reconstructie van Deweys denken, een filosofisch fundament levert voor een deliberatieve en participatieve democratie, die een alternatief vormt voor de huidige problematische representatieve democratie.

De intentie van deze onderneming is aan te tonen dat het 'filosoferen met kinderen' kan bijdragen tot het stimuleren van kinderen tot participatie. Indien

we kinderen reeds op jonge leeftijd leren participeren, maken we de weg vrij voor een toekomstige maatschappij waarin burgers, meer dan nu, geneigd zullen zijn zich te betrekken bij en deel te nemen aan politieke besluitvorming. Op die manier kunnen we tot een meer deliberatieve vorm van democratie komen. Vermits de huidige representatieve democratie met moeilijkheden worstelt, is het wenselijk te streven naar een meer deliberatieve democratie.

Logister kwam tot het inzicht dat het denken van Dewey in dit kader bijzonder 'bruikbaar' blijkt: aan de hand van een reconstructie van Deweys denken veerschaft hij een filosofische onderbouwing voor een democratieconcept waarbij burgers, meer dan nu, betrokken zijn bij politieke besluitvorming. Dewey pleit voor een participatieve democratie, die Logister verder uitwerkt als 'interactieve beleidsvorming'. Zowel Dewey als Logister benadrukken de belangrijke rol van het onderwijs voor de realisatie van een deliberatieve democratie. Zich baserend op zijn ervaringstheorie, ontwikkelde Dewey een onderwijsmethode (*'philosophy of education'*), die ten dienste staat van het opvoeden van kinderen tot democratische, betrokken burgers, om op die manier tot een meer participatieve democratie te komen.

Logister stelt dat Deweys onderwijsmethode een belangrijke rol speelt in de verwezenlijking van 'interactieve beleidsvorming', maar ik meen dat we Deweys onderwijsmethode kunnen 'vervangen' door de methode van het 'filosoferen met kinderen'. Deweys *'philosophy of education'* is – zo blijkt uit de praktijk – moeilijk te realiseren. Het 'filosoferen met kinderen' daarentegen kan veel gemakkelijker geïntroduceerd worden.

Bovendien heeft Lipman zich voor zijn *'P4C-program'* gedeeltelijk gebaseerd op de pedagogische en educatieve inzichten van Dewey.

In het verlengde van Deweys opvatting van een wereld die voortdurend verandert, en die men moet benaderen door middel van hypothesen die steeds kunnen bijgesteld of bijgewerkt worden, zou men Lipmans *'P4C-program'* kunnen beschouwen als een 'reconstructie' van Deweys onderwijsmethode.

Verder blijkt dat alle vaardigheden die een burger nodig heeft om aan 'interactieve beleidsvorming' te doen, geoefend worden door te filosoferen in een 'gemeenschap van onderzoek'.

Om die redenen is het - volgens mij - verkieslijk om de methode van het FMK naar voor te schuiven als de meest functionele en effectieve onderwijsmethode voor het vormen van jongeren tot democratische probleemoplossers om zo tot een deliberatieve, participatieve democratie te komen, zoals - bijvoorbeeld - 'interactieve beleidsvorming'.

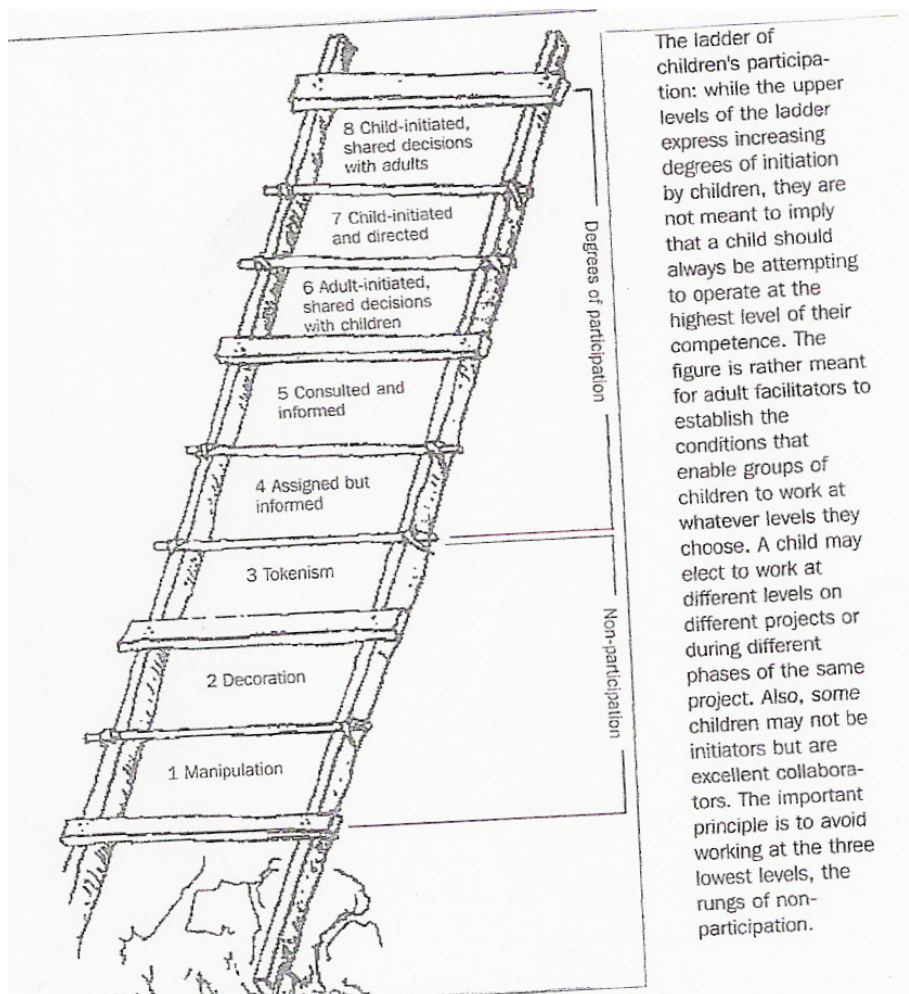
BIJLAGE

1. Lijst van vaardigheden die kinderen ontwikkelen door te filosoferen:

- begrippen precies formuleren
- gepaste veralgemeningen maken
- oorzaak – gevolgrelaties formuleren
- onmiddellijke inferenties uit één enkele premisse kunnen maken
- syllogistische inferenties uit twee premissen kunnen maken
- elementaire standaardiseringsregels kennen
- regels van de relatieloga kennen
- consistenties en contradicties herkennen
- inferenties maken uit voorwaardelijke syllogismen in de oordeelslogica
- vragen formuleren
- onderliggende vooronderstellingen identificeren
- deel – geheel en geheel – deelrelaties vatten
- weten wanneer ambiguïteiten te tolereren of te vermijden
- vage woorden herkennen
- relevante overwegingen in rekening brengen
- de interdependenties van doelen en middelen herkennen
- informele drogredeneringen herkennen
- begrippen operationaliseren
- redenen geven
- de contextuele aard van waarheid en onwaarheid erkennen
- onderscheidingen maken
- verbanden leggen
- werken met analogieën
- alternatieven ontdekken
- hypothesen opstellen
- waarden analyseren
- voorbeelden geven
- definities geven voor gangbare woorden
- criteria identificeren en gebruiken
- rekening houden met perspectiefverschillen

(Deze lijst is ontleend aan Lipman M., *'Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children'*, in: J.W. Segal, S.F. Chipman en R. Glaser (eds.), *'Thinking en Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research'*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1985, p.88, vertaling door Anthonie R. & F. Mortier in *'Socrates op de Speelplaats'*.)

2. De ladder van de kinderp participatie, opgesteld door Hart:



1. 'Manipulation': manipulatie

Kinderen zeggen wat volwassenen hen in de mond gelegd hebben of ze worden ingezet bij acties aangaande de belangen van het kind, die door volwassenen zijn opgezet. Dikwijls begrijpen de kinderen niet eens waarover het gaat.

Voorbeeld: men trekt kleuters een T-shirt aan met een slogan voor veiliger verkeer rondom de school en laat hen meelopen in een protest-demonstratie, maar men onderneemt geen poging om hen duidelijk te maken waar het precies om gaat.

2. 'Decoration': decoratie

Volwassenen voeren kinderen ten tonele om hun eigen acties op te luisteren. De kinderen bereiken met hun aanwezigheid niets meer dan een 'schattigheidseffect'. Voorbeeld: men laat kinderen een Peruaans liedje zingen op een eetdag ten voordele van Zuid-Amerikaanse weeshuizen.

3. 'Tokenism': afkopen / kinderen gebruiken als alibi

Kinderen worden hier wel bevroegd en het lijkt alsof hun stem echt gehoord wordt, maar ze krijgen bitter weinig ruimte om hun eigen benaderingen ('zingevingen') uit te

leggen. Men gebruikt kinderen hier als 'alibi': de bevraging dient eerder het beeld van 'kindvriendelijkheid' dat volwassenen van zichzelf willen ophangen, dan het belang van de kinderen zelf.

Voorbeeld: 'conferentiepanels'

4. 'Assigned but Informed': in opdracht, maar geïnformeerd

Volwassenen nemen het initiatief om kinderen in te schakelen, maar brengen hen tevens op de hoogte over de plannen en doelstellingen van het project. Hier weten de kinderen waarover het participatieproject gaat en wie er waar en wanneer zal beslissen, maar de keuze voor het project ligt wel bij de volwassenen, evenals de uiteindelijke beslissing.

Kinderen kunnen pas kiezen om al dan niet te participeren, als ze de doelstellingen van het project en de zin of betekenis van hun betrokkenheid begrijpen.

5. 'Consulted and Informed': geraadpleegd en geïnformeerd

Het proces wordt eveneens opgestart door volwassenen, maar de kinderen worden hier wel uitgebreid geraadpleegd en hun meningen worden ernstig genomen.

De kinderen krijgen inspraak, hoewel ze (nog) niet worden betrokken bij de uitspraak of besluitvorming.

Men kan hier spreken van een eerste reële vorm van participatie.

6. 'Adult-Initiated, Shared Decisions with Children': initiatief door volwassenen, kinderen beslissen mee

Volwassenen starten het proces op, maar kinderen worden betrokken en geraadpleegd bij elke stap. Bovendien mogen de kinderen mee beslissen.

7. 'Child-Initiated and Child-Directed': initiatief en leiding door kinderen

Het project wordt door kinderen bedacht, georganiseerd en uitgevoerd, zonder tussenkomst van volwassenen. (De volwassenen staan wel klaar om eventueel te helpen, wanneer de kinderen daar om vragen.)

8. 'Child-Initiated, Shared Decisions with Adults': initiatief door kinderen, kinderen beslissen samen met volwassenen

Het project wordt opgestart door de kinderen. De volwassenen worden door de kinderen uitgenodigd om samen met hen mee te beslissen.

De eerste drie trappen zijn vormen van schijn-participatie. Sommige volwassenen pretenderen dat het hier gaat om kinderparticipatie, maar Hart ontmaskerde deze vormen als 'non-participatie'.

De vijf volgende sporten (4 tot 8) geven verschillende gradaties van participatie weer.

Hart wijst er op dat het niet noodzakelijk is dat kinderen altijd opereren op de hoogst mogelijk trappen van de participatieladder: een belangrijk principe (dat men altijd in het achterhoofd moet houden) is dat men moet rekening houden met de keuzes van kinderen. Kinderen mogen kiezen in welke mate (op welk niveau) ze participeren en ze hebben ook het recht om niet te participeren.

Opmerking:

Ik heb me hiervoor gebaseerd op:

Hart R.A., '*Children's Participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*', (1997) (de illustratie is ook ontleend uit dit boek)

Van Gils J., '*Duel of Duet. Een toekomst voor kinderpacticatie*', (2001)

de Winter M., '*Kinderen als medeburgers. Kinder -en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*', (1995)

3. Verdrag inzake de rechten van het kind (enkele fragmenten):

Aangenomen door de algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989.

Artikel 1:

Voor de toepassing van dit Verdrag wordt onder een kind verstaan ieder mens jonger dan achttien jaar, tenzij volgens het op het kind van toepassing zijnde recht de meerderjarigheid eerder wordt bereikt.

Artikel 12:

- 1. De Staten die partij zijn, verzekeren het kind dat in staat is zijn of haar mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn of haar leeftijd en rijpheid.*
- 2. Hiertoe wordt het kind met name in de gelegenheid gesteld te worden gehoord in gerechtelijke en bestuurlijke procedures die het kind betreft, hetzij rechtstreeks, hetzij door tussenkomst van een vertegenwoordiger of een daarvoor geschikte instelling, op een wijze die verenigbaar is met de procedureregels van het nationaal recht.*

Artikel 13:

*Het kind heeft het recht op vrijheid van meningsuiting; dit recht omvat mede de vrijheid inlichtingen en denkbeelden van welke aard ook te vergaren, te ontvangen en door te geven, ongeacht de landsgrenzen, hetzij mondeling, hetzij in geschreven of gedrukte vorm, in de vorm van kunst, of met behulp van andere media naar zijn of haar keuze.
(...)*

Artikel 15:

- 1. De Staten die partij zijn, erkennen de rechten van het kind op vrijheid van vereniging en vrijheid van vreedzame vergadering.*
- 2. De uitoefening van deze rechten kan aan geen andere beperkingen worden onderworpen dan die welke in overeenstemming met de wet worden opgelegd en die in een democratische samenleving geboden zij in het belang van de nationale veiligheid, de openbare orde, de bescherming van de volksgezondheid of de goede zeden, of de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen.*

Artikel 28:

- 1. De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe:
 - a) primair onderwijs verplicht te stellen en voor iedereen gratis beschikbaar te stellen;**

- b) *de ontwikkeling van diverse vormen van voortgezet onderwijs aan te moedigen, met inbegrip van algemeen onderwijs en beroepsonderwijs (...);*
- c) *met behulp van alle passende middelen hoger onderwijs toegankelijk te maken voor iedereen naargelang zijn capaciteiten;*
- d) *informatie over en begeleiding bij onderwijs – en beroepskeuze voor alle kinderen beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken;*
- e) *maatregelen te nemen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen en het aantal kinderen dat de school vroegtijdig verlaat, te verminderen; (...)*

Artikel 29:

1. *De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient gericht te zijn op:*
 - a) *de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;*
 - b) *het bijbrengen van eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, en voor de in het Handvest van de Verenigde Naties vastgelegde beginselen;*
 - c) *het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of de hare;*
 - d) *de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking;*
 - e) *het bijbrengen van eerbied voor de natuurlijke omgeving. (...)*

Artikel 42:

De Staten die partij zijn, verbinden zich ertoe de beginselen en de bepalingen van dit Verdrag op passende en doeltreffende wijze algemeen bekend te maken, zowel aan volwassenen als aan kinderen.

(Uit: Van Dinter F., (red.), 'Inspraak en participatie op school, naar een leerlingbetrokken school', 1999)

INTERNETBRONNEN

www.zenopraktischefilosofie.be/

www.pbdgent.be/

www.buf.no/e_resources/e_resources_c_3.html/

www.buf.no/e_resources/e_resources_c_4.html/

www.lntitia.be/

www.alveko.be/unesco-filosofie/pdf/002.pdf/

LITERATUURLIJST

Anthone R. & S. Moors, *'Van boeken ga je denken. Filosoferen met kinderen aan de hand van jeugdliteratuur.'* Leuven / Leusden, Acco, 2002.

Anthone R. & F. Mortier, *'Socrates op de speelplaats. Filosoferen met kinderen in de praktijk.'* Leuven / Amersfoort, 1997 en tweede druk 1999.

Apostel L. & J. Van der Veken, *'Wereldbeelden. Van fragmentering naar integratie.'* Kapellen, DNB / Pelckmans, 1991.

Dewey J. *'Experience and education.'* Carbondale / Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1938.

de Winter M., *'Kinderen als medeburgers. Kinder –en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief.'* Utrecht: De Tijdstroom, 1995.

Biesta G. & S. Miedema, *'Ervaring en opvoeding'*, Houten / Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 1999. (vertaling van Dewey J., *'Experience and education.'*)

Hart R.A., *'Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.'* London, UNICEF / Earthscan, 1997 (tweede druk, 1999; derde druk, 2002.)

Hubeau B. & M. Elst (eds.), *'De democratie in ademnood? Over legitimiteit, legitimatie en verfijning van de democratie.'* Brugge, die Keure, 2002.

Initia, *'Peinzen. Filosoferen met kinderen in het basisonderwijs.'* Brussel, Initia, 2003.

Lipman M., *'Thinking children and education.'* Dubuque, IA: Kendall/ Hunt, 1993.

Lipman M. & M. Sharp (ed.), *'Growing up with philosophy.'* Philadelphia, Temple University Press, 1978.

Logister L., *'Creatieve democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving.'* Budel, Damon, 2004.

Matthews G.B., *'The Philosophy of Childhood.'* Harvard University Press, 1994.

Poppelmonde W., Van Rooy W., Vandendriessche D., *'Leren filosoferen en levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003.'* Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid (T.O.R.B.), 2002 – 2003, nr. 6.

Poppelmonde W. (red.), *'Een School voor Vrijheid. Filosofie en democratie in Vlaanderen.'* Antwerpen, UNESCO centrum Vlaanderen / De Wikker, 1997.

Poppelmonde W., Van Rossem K., De Swaef G., Fransoo P. *'Hou uw school in beweging. Filosoferen met jongeren.'* Antwerpen, Kluwer, 2001.

Van Bodegraven N., *'Kinderen en...filosofierend ontdekken.'* Hilversum, Kwintessens, 2000.

Van Bogaert M., *'Oprechte deelneming. Werkmap leerlingenparticipatie voor de basisschool.'* Brussel, Kinderrechtencommissariaat & Steunpunt Leerlingenparticipatie / Artefact, 2004.

Van Gils J., *'Duel of Duet. Een toekomst voor kinderpacticipatie.'* Mechelen, Bakermat / Onderzoekscentrum Kind en Samenleving, 2001.

Bronnen illustraties

Voorpagina:

Uit: *'De Bond'* ('veertiendaagse gezinskrant van de Gezinsbond') van 22 april 2005
Deze tekeningen zijn terug te vinden op de omslag van de boekjes van de reeks 'FiloSofie voor kids', uitgegeven door het Davidsfonds / Infodok. De tekst van de Canadese filosoof-pedagoog Oscar Brenifier werd bewerkt door Kolet Janssen. (De boekjes uit de reeks werden door telkens verschillende tekenaars geïllustreerd.) (*non vidi*)

Achter:

Uit: *'De Morgen'* van vrijdag 23 april 2004
(Tekening van Bill Watterson, 'Calvin and Hobbes' of 'Casper en Hobbes')

MIJN NIEUWE
DOELSTELLING
IS ME GOED
VOELEN OVER
MEZELF.



IK GA ZEUREN TOTDAT IK
OVERAL M'N ZIN IN KRIJG.

