ETHISCHE PERSPECTIEVEN

DRIEMAANDELIJKSE NIEUWSBRIEF — 14de JAARGANG, MAART 2004 — ISSN 0778-6069

AFGIFTEKANTOOR LEUVEN 1

ETHISCHE PERSPECTIEVEN

NIEUWSBRIEF VAN HET
OVERLEGCENTRUM VOOR
ETHIEK

ISSN 0778-6069

Voorzitter
Herman De Dijn

Directeur
Bart Pattyn

Correspondentieadres
Deberiotstraat 26
3000 Leuven, tel. 016/32.37.87
info@oce.kuleuven.ac.be
www.ethics.be

Abonnering en Adreswijzigingen
Peeters — Tijdschriften Administratie
Bondgenotenlaan 153 - 3000 Leuven

Redactieraad
Luk Bouckaert, Roger Burggraeve
Johan De Tavernier
Frans De Wachter, Roger Dillemans
Chris Gastmans, Jan Jans
Marie-Jeanne Bellen
Bart Pattyn (redactiesecretaris)
Didier Pollefeyt, Erik Schokkaert
Paul Schotsmans, Joseph Selling
Paul van Tongeren
Luc Van Liedekerke, Antoon Vandeveld, Johan Verstraeten, Gert Olthuis

Inhoud

<i>Woord vooraf: De meerduidigheid van ethiek</i> Bart PATTYN	1
<i>De empirische wending in de bio-ethiek</i> Pascal BORRY, Paul SCHOTSMANS en Kris DIERICKX	3
<i>De spanning tussen empirische en normatieve benaderingen in de bio-ethiek</i> <i>De opkomst van de empirische wending in de bio-ethiek</i> Pascal BORRY, Paul SCHOTSMANS en Kris DIERICKX	6
<i>Empirisch onderzoek en ethiek</i> <i>Voorbeelden uit de verpleegkundige ethiek</i> Bernadette DIERCKX DE CASTERLÉ, Mieke GRYPDONCK, Nancy CANNAERTS en Els STEEMAN	15
<i>Empirische ethiek: contextsensitiviteit of contextualiteit?</i> Bert MUSSCHENGA	27
<i>Geïntegreerde empirische ethiek: het einde van de normatieve ethiek?</i> Lieke VAN DER SCHEER en Guy WIDDERSHOVEN	42
OVERLEGCENTRUM VOOR ETHIEK <i>Mededeling in verband met de Nieuwsbrief Ethics.be</i>	54
CENTRUM VOOR BIOMEDISCHE ETHIEK EN RECHT <i>De Belgische embryowet</i> Bart HANSEN, Paul SCHOTSMANS en Herman NYS	55
<i>Nieuwe wegen naar orgaandonatie. Een ethische verkenning van het Advies van de Nederlandse Gezondheidsraad (2003)</i> WALTER VAN REUSEL	70
<i>Zelfdoding bij ouderen: Nood aan een zorgethisch perspectief</i> Linus VANLAERE	76
CENTRUM VOOR ETHIEK, SOCIALE EN POLITIEKE FILOSOFIE <i>Jonge doctorandi stellen hun onderzoeksdomein voor:</i> Pieter DEHON, Elke LAGAE, Raf GEENENS en Helder DE SCHUTTER	82
AFDELING MORAALTHEOLOGIE <i>De pedagogie tussen maakbaarheid en verbeelding</i> Marianne MOYAERT en Didier POLLEFEYT	87
BOEKBESPREKINGEN	94

AFDELING MORAALTHEOLOGIE

FACULTEIT GODGELEERDHEID K.U.LEUVEN

DE PEDAGOGIE TUSSEN MAAKBAARHEID EN VERBEELDING
Marianne Moyaert en Didier Pollefeyt¹

In een dubbelinterview met *De Standaard* van maandag 19 januari 2004 vragen de nieuwe bazen van de twee grote scholenkoepels, Dirk Van Damme en Mieke Van Hecke, van de nieuwe Vlaamse regering een andere omgang met scholen. Ze ontmaskeren de illusie dat het mogelijk is de samenleving en het onderwijs vanuit één centraal punt te besturen. Daarnaast willen ze werken aan het opgeven van het watervalsysteem in het middelbaar onderwijs, dat een aantal jongeren de school zonder diploma doet verlaten. Ze bepleiten daarom het stilaan doorbreken van de beschotten tussen algemeen, technisch en beroepsonderwijs. Hiermee zijn twee centrale punten aan de orde gesteld die ook vandaag het onderwerp van discussie vormen: van waaruit wordt onderwijs gestuurd en wat met het onderscheid tussen ASO, TSO en BSO? Beide punten kunnen wellicht niet van elkaar worden gescheiden: onze stelling zal zijn dat de opheffing van het onderscheid tussen ASO, TSO en BSO wel eens ingegeven zou kunnen zijn door verborgen agenda's om het onderwijs vanuit welbepaalde politieke en economische logica's te sturen, zoals een bepaalde visie op sociale gelijkheid, of op de verhouding tussen economie en onderwijs, of een (paarse) combinatie van beide.

Onderwijs is per definitie nooit een neutraal gebeuren, maar wordt altijd en onvermijdelijk mede bepaald door de levensbeschouwelijke visie van diegene die het onderwijs inricht en stuurt. Dat

is op zich geen drama, wel integendeel, zolang men zich daar maar van bewust blijft, en niemand voor zichzelf het standpunt opeist van de observator die zogenaamd 'neutraal' zou zijn. Anders gezegd, pleidooien voor neutraliteit zijn nooit neutraal, maar zeer gekleurde pogingen om de eigen levensbeschouwelijke visie op onderwijs naar voren te schuiven of zelfs op te leggen. In die zin is onderwijs altijd meer dan onderwijs en een vak altijd meer dan een vak. Derhalve is reflectie op de vooronderstellingen van het onderwijs geen overbodige luxe, maar een voortdurende en vitale opdracht van elke democratie.

De centrale instanties en hun belangen krijgen almaar meer de overhand in de concrete invulling van het onderwijs en beperken zo in grote mate de autonomie en dus creatieve speelruimte van de scholen. Een gevolg hiervan is dat het onderwijs in de eerste plaats de rol van socialisatie² krijgt toebedeeld, waardoor onderwijs een instrument wordt in handen van diverse politieke, economische en culturele krachten: onderwijs als het ideale instrument om het denken en handelen van leerlingen in overeenstemming te brengen met het denken en handelen van de dominante krachten in de samenleving. 'In de mate dat een politieke overheid zich als belangrijkste factor gedraagt bij de vormgeving, sturing en vernieuwing van het onderwijs op structureel en inhoudelijk vlak, zal dit onderwijs stap voor stap – maar onvermijdelijk – worden

gereduceerd tot een instrument bij het nastreven van politieke en (in samenhang) economische doeleinden'.³ De argumentatie luidt dan als volgt: 'Willen we mee kunnen met de almaar groeiende internationale economie, dan moeten we investeren in onderwijs en onderzoek'. Het onderwijs wordt op die manier één van de belangrijke instrumenten in handen van de beleidsmakers die Vlaanderen op de internationale kaart willen plaatsen. Vanuit dit perspectief wordt aan 'bepaalde vormen van kennis een grotere objectieve waarde toegekend en wordt de belangrijkste opdracht voor het onderwijs het halen van bepaalde economische en technische eisen'.⁴ Opvallend is daarbij de mix van realisme en futuristisch denken. De visie op mens en maatschappij die hier wordt doorgegeven, wordt tegelijk voorgesteld als 'realistisch' en 'ideaal'; als 'onvermijdelijk' en 'futuristisch': het toekomstperspectief voor Vlaanderen waarin geïnvesteerd moet worden.

Het bovenstaande verhaal van de onderwijs-functionaliserings verankert zich steeds meer in onze samenleving als het ene ware perspectief op de werkelijkheid en het lijkt almaar moeilijker te worden hier weerstand tegen te bieden. Vakleerkrachten die pleiten voor het behoud van hun vak, spreken vaak – wellicht ongewild – de taal van de beleidsmakers, met name het nuttigheidsdiscours. Ze trachten aan te tonen wat het nut is van hun vak, en waarom ze daar minstens x-aantal uren voor nodig hebben. De alomtegenwoordigheid van het functionalistisch discours, ook onder onderwijsdeskundigen, blijkt uit de moeilijkheid om de legitimiteit te onderbouwen van particuliere vakken waarvan de functionaliteit niet onmiddellijk duidelijk is, zoals Duits, esthetica, godsdienst en wijsgerige stromingen. Leerkrachten van deze vakken weten zich vaak geconfronteerd met een ware paradox. Ofwel kiest men voor een brede legitimatie van het vak vanuit de intrinsieke waarde ervan, waardoor het vak als minder functioneel overkomt. Ofwel legitimeert men het vak in functionalistische termen, maar hierdoor wordt het meegezogen in de functionalisering van het onder-

wijs, waardoor het uiteindelijk toch de duimen moet leggen in de competitie met andere, meer praktisch georiënteerde vakken die altijd als meer functioneel zullen overkomen.

We willen geenszins ontkennen dat de inhoud van de vakken aansluiting moet vinden bij de leefwereld van jongeren en bij het maatschappelijke nut ervan. Het probleem is eerder dat daarmee het functionalisme ook verheven kan worden tot de exclusieve waardehorizon waartegen de betekenis en de zinvolheid van alle vakken wordt afgewogen. Door de argumentatie enkel zo op te bouwen, vallen bepaalde vakken automatisch uit de boot en is men ook nooit zeker over het eigen vak. Andere vakken kunnen zich immers altijd als nuttiger naar voren schuiven, zodat het eigen vak in de functionalistische hiërarchie *finaliter* toch zal sneuvelen. De vakken worden dan ook vaak tegen elkaar in verdedigd, wat getuigt van corporatisme van vakleerkrachten per discipline en van een te weinig denken vanuit het geheel van het opvoedingsproject. Ten slotte wordt op die manier het onderwijs geheel in dienst gesteld van de vooropgestelde maatschappelijke belangen en schiet er nog weinig over voor de autonomie van de school.

Te vaak afwezig in deze discussie is de resolute keuze om het belang van concrete vakken te verdedigen enerzijds vanuit de waarde van de leerling als lerend subject, en anderzijds vanuit de morele verbeelding om de wereld anders te maken vanuit een algemene pedagogische en levensbeschouwelijke visie belichaamd in het project van school of koepel. Enerzijds is er dus een keuze om het onderwijs radicaal vanuit het kind en de jongere zelf te herdenken. Jonge mensen zijn immers meer dan 'human resources' die naar geloven ingezet kunnen worden op de economische markt. In het functionalistisch discours wordt er gesproken over 'leerlingen alsof ze ruw materiaal zijn dat gevormd moet worden naargelang de marktvraag. Ze behoren als het ware tot de categorie van "dingen" die gevormd worden voor het gebruik dat door anderen gedefinieerd wordt'.⁵ Anderzijds is er een keuze om het onderwijs ook in te richten vanuit

een utopie: niet alles moet zonder meer aansluiting vinden bij de samenleving, want niet alles in de samenleving is schoon, goed en waar.

Een dergelijk onderwijs is leerling-gecentreerd en utopisch, veeleer dan product-gecentreerd en futuristisch. Het eindproduct van zo'n onderwijs-leerproces is geen perfect gesocialiseerde leerling, maar een leerling die in staat is om constructief en kritisch alles en iedereen te bevragen vanuit een diepe zin voor humaniteit en een verbondenheid met oude en nieuwe verhalen die alternatieve werelden kunnen openen die de toekomst oriëntatie verlenen. Dit veronderstelt echter een radicale kritiek op de pedagogische visie waarop de vernieuwings-tendensen in het onderwijs vandaag geschoeid zijn, en die we hier graag zouden willen samenvatten met de 'pedagogiek van Bob de Bouwer'.

U kunt hem wel, de lieveling van alle kleuters: Bob de Bouwer, de held uit de gelijknamige animatiefilmpjes. Bob de Bouwer is de man die bouwt. Hij is altijd druk bezig. Hij is dingen in elkaar aan het steken en hij leeft in vrede en harmonie met de hele omgeving. Er zijn geen problemen, of tenminste, er zijn geen problemen waar geen oplossing voor gevonden zou kunnen worden. De oplossingen zijn altijd technisch, ze werken steeds en iedereen werkt hard mee om de oplossing te realiseren. Bob de Bouwer is de belichaming van het activistisch universum met kortetermijnnuitdagingen en -doelen. De belangrijkste vraag die zich in dit universum aandient, luidt: 'Bob de Bouwer, kunnen we het maken?' En het antwoord op deze vraag gaat in crescendo: 'Nou en of!' Er worden geen waarom-vragen gesteld, alleen hoe-vragen en deze vragen vinden altijd een bevredigende oplossing. Er wordt ook nooit gevraagd: 'Bob de Bouwer, *willen* wij dat maken?' of 'Is het een *goed* idee om dit te maken?' Bijna gelijktijdig met het moment waarop het probleem zich aandient, dient zich de oplossing reeds aan. De hele beweging van probleem naar oplossing is vloeiend en ononderbroken.

De wereld van Bob de Bouwer is een futuristische wereld, waarin iedereen samenwerkt om ver-

betering en vooruitgang te brengen. In deze wereld zijn er geen mislukkingen. Er zijn geen slechteriken. Er wordt niet gestaakt, er is geen sociale onvrede, er gaan geen bedrijven failliet, maar er zijn ook geen denkers die lastige vragen stellen en de gegeven realiteit problematiseren. De realiteit moet ook niet worden bevraagd, want deze is duidelijk voorhanden en eenduidig. In de wereld van Bob de Bouwer spreekt iedereen dezelfde taal. Niemand gaat er dood. Om het met de termen van de filosoof Gabriel Marcel te zeggen, er zijn enkel 'problemen', geen 'mysteries'. De wereld is één groot technisch probleem, dat met de kwaliteiten van de ingenieur en de bouwvakker, en de goede wil van iedereen opgelost kan worden en dan is iedereen gelukkig.

In de wereld van Bob de Bouwer is het moderne gelijkheidsideaal perfect gerealiseerd. Alle personen zijn gelijk, even intelligent, even welgesteld, even aardig, even bereidwillig. Niemand draagt hoofddoeken of andere opzichtige religieuze symbolen. Er zijn geen vreemde culturen of talen aanwezig. Zelfs het onderscheid tussen mensen en machines verdwijnt. De machines hebben evenveel persoonlijkheid als mensen, of zijn het de mensen die de persoonlijkheid van de machine gekregen hebben? Een gevolg van deze egalisering van de mens-mens en de mens-machine relaties is dat de intermenselijke relaties tussen de vrienden van Bob de Bouwer zich kenmerken door een soort van abstracte afstandelijkheid. De relaties zijn niet langer gekwalificeerd: er is geen geografische gesitueerdheid, er is geen seksuele identiteit, er is geen duidelijke man-vrouw verhouding, er zijn geen taalbarrières, er is geen gezinsleven, er is geen verwortelde identiteit.

Het onderwijs als socialiserend gebeuren vindt zijn ideaal in het maken van de leerlingen tot perfecte Bob de Bouwers. Ze stellen geen moeilijke vragen, maar handelen, doen, bouwen. De nadruk ligt op presteren. De leerlingen worden niet uitgedaagd om hun lichamelijkheid, hun gesitueerdheid, hun levensbeschouwing binnen te brengen in de interculturele dialoog. Op alle vlakken wordt

AFDELING MORAAALTHEOLOGIE

neutraliteit naar voren geschoven als het ideaal van de publieke sfeer. Vakken ontleen hun bestaansrecht aan hun bijdrage aan deze technische wereld. Zo zien we dat vakken zoals esthetica, levensbeschouwelijke vakken, aardrijkskunde en Duits in vraag gesteld worden en onder druk komen te staan omdat het niet duidelijk is hoe ze kunnen bijdragen tot het klaarstomen van leerlingen als producenten en consumenten in een moderne markteconomie. De 'pedagogie van Bob de Bouwer' stelt de noodzaak van een algemene en brede vorming in vraag en vraagt om een basisvorming die voor alle leerlingen dezelfde is, ongeacht hun particulariteit, hun talenten, hun dromen en hun idealen.

Onze kritiek op de instrumentalisering van het onderwijs is niet ingegeven vanuit een cultuurpes-simistische visie, maar veeleer door het geloof in de creativiteit en kritische capaciteiten van de jonge mens. De reductie van het onderwijs tot basisvorming en van de mens tot Bob de Bouwer, doet op fundamentele wijze afbreuk aan de eigenheid van de mens als hermeneutisch of interpreterend wezen. In de 'pedagogie van Bob de Bouwer' vinden we de voorstelling van de maakbare wereld, het moderne vooruitgangdenken en de activistische mens. Men ziet de wereld als voor handen, direct toegankelijk en inzichtelijk. De wereld is eenduidig en evolueert noodzakelijk in één bepaalde richting, die de mens uitstippelt en perfect uitwerkt.

Het valt ons daarbij op dat in het hedendaagse onderwijsbeleid zo weinig rekening wordt gehouden met de recente inzichten in filosofie, pedagogie en theologie. Als het postmoderne bewustzijn ons iets geleerd heeft, is het wel het inzicht dat de werkelijkheid *an sich* niet bestaat. De wijze waarop de werkelijkheid aan ons verschijnt en welke aspecten van de werkelijkheid oplichten, wordt fundamenteel bepaald door de context waarin wij leven. De realiteit verschijnt ons altijd door een bepaalde bril. Er is geen directe, onbemiddelde toegang tot de werkelijkheid, er is geen ruwe, naakte en onbezoedelde feitelijkheid. Het

verlangen naar rechtstreeks contact met en neutrale toegang tot de werkelijkheid is een imaginaire machtsdroom van de mens.

Aangezien het subject steeds geïmpliceerd is in de werkelijkheid, en de realiteit slechts verschijnt en betekenisvol oplicht door een historisch en cultureel bepaald perspectief, is alle kennis interpretatie. Alle kennis is geïnterpreteerde kennis. Onze historisch-cultureel bepaalde bril opent enerzijds een wereld van betekenissen, maar tegelijkertijd maakt deze bril ons ook blind voor wat niet binnen ons blikveld valt. Kennen is daarom steeds een spel van aan- en afwezigheid. Dit betekent dat bepaalde facetten van de werkelijkheid niet binnen ons vizier vallen, en dat we bepaalde aspecten dus gewoon niet zien.

Er speelt een zekere ambiguïteit in de wijze waarop mensen in de wereld staan. Enerzijds hebben zij geen directe toegang tot de werkelijkheid *an sich*. De wijze waarop de werkelijkheid verschijnt is steeds bemiddeld door talige structuren. Deze talige structuren vormen het venster waardoor we de werkelijkheid zien, maar niet wat er buiten het venster valt. Anderzijds zijn wij ons vaak niet bewust van dit bemiddelde karakter en staan wij in de werkelijkheid alsof die ons direct gegeven en vanzelfsprekend is. Het zou dan ook verkeerd zijn uit het bovenstaande af te leiden dat de mens eerst de werkelijkheid ziet, die vervolgens interpreteert en dan handelt. De mens ziet de werkelijkheid op een bepaalde wijze, die voor hem vanzelfsprekend is, en handelt overeenkomstig de waarden en normen die heersen binnen deze visie.

Het feit echter dat de toegang tot de werkelijkheid bemiddeld is – en dus niet absoluut – en dat dit bemiddelde karakter doorgaans niet expliciet wordt, maakt ook dat mensen zich vaak niet bewust zijn van wat er buiten hun venster op de wereld valt. Men neemt het eigen venster dan als de realiteit. Het is vaak maar in het contact met andere vensters, die niet samenvallen met het eigen perspectief en hier zelfs weerstand tegen bieden, dat men zich bewust wordt van het bemiddelde – en dus beperkte – karakter van de eigen visie.

Willen we vandaag jongeren echt wapenen om te leven in een pluralistische wereld, en hen daarvan de volle rijkdom en de gevaren laten zien, dan moet onderwijs jonge mensen in de eerste plaats bewust maken dat de eigen blik op de wereld tegelijk onthult en verhuult. Onderwijs moet ook de vraag doen stellen naar wat niet gezien wordt en wie de ander is die buiten spel blijft. Onderwijs en leerkrachten staan voor de opdracht te tonen dat er meerdere perspectieven op de werkelijkheid zijn. Ze moeten de vraag expliciteren naar wat en wie er niet gezien wordt.

De beleidsmakers stellen weliswaar dat zij het ideaal van de pluraliteit en diversiteit hoog in het vaandel dragen, maar bereiken met hun rigide invulling van het onderwijs juist het tegenovergestelde. De huidige onderwijstechnocratie is feitelijk antipluralistisch, omdat zij de normativiteit en dominantie toekent aan één verhaal, met name het markteconomische verhaal en de middel-doel-rationaliteit. De vraag naar andere verhalen wordt niet gesteld, en zo vervalt het onderwijs in een onvermijdelijk 'realistische positie' die de eigen visie op de werkelijkheid voorstelt als de enige mogelijke. Vakken die niet binnen dat venster passen, worden zonder pardon ter discussie gesteld.

Onderwijs moet ambitieuzer en minder 'realistisch' zijn. Niet de socialisatie maar de idee van de 'humaniora'; van menswording, moet centraal staan in het onderwijs. Het mensbeeld dat wij hier veronderstellen is dat van de mens als kritisch, creatief en interpreterend wezen. Als alternatief voor de instrumenteel-utilitaire benadering van het socialiserend onderwijs, stelt de vormingsidee – zoals we die reeds bij Plato aantreffen – het onderwijs ten dienste van de zoektocht naar 'het ware, het goede en het schone'. Vanuit dergelijke onderwijsvisie hebben vakken als esthetica, wijsgerige stromingen, godsdienst en zedenleer bestaansrecht en moeten ze zich niet verdedigen door mee te stappen in het nutsdiscours. Ze scherpen de kritische en creatieve geest van de mens. Ze vormen de verbeelding en maken het mogelijk voorbij het

realisme te kijken naar wat mogelijk is. Onderwijs moet de vraag stellen naar wie er niet 'past' in het eigen perspectief, naar wie er buiten spel blijft. Dit is een duidelijk ethische dimensie die een noodzakelijke plaats moet krijgen binnen het onderwijs. Niet elke perspectief is dus even waar!

Met dit pleidooi scharen we ons achter de onderwijsvisie van Jacques Delors, Unesco Voorzitter van de internationale commissie van onderwijs voor de éénnentwintigste eeuw, die gebaseerd is op vier pijlers: 'learning to know, learning to do, learning to live together en learning to be'. 'Onderwijs' zo stelt Delors 'moet bijdragen tot de complete persoonlijke ontwikkeling – geest en lichaam, intelligentie, sensitiviteit, esthetische waardering en spiritualiteit'. En verder 'Het doel van de vorming is de complete voltooiing van de mens, in diens totale rijkheid van zijn persoonlijkheid, de complexiteit van zijn uitdrukkingsvormen en zijn diverse engagementen – als individu, lid van een familie of een gemeenschap, burger en producent, uitvinder van technieken en creatieve dromer'.⁶ Dit betekent dat wijsgerige stromingen, esthetiek, ethiek, levensbeschouwelijke vakken, maar ook literatuur, wiskunde, biologie, fysica, taal en geschiedenis een onmisbare rol hebben in de opleiding en vorming van mensen. Al deze verschillende vakken tonen ons verschillende aspecten van de werkelijkheid en tonen ons verschillende manieren om op creatieve wijze om te gaan met de werkelijkheid. De kritische geest kan zo pas echt tot ontplooiing komen. Het is maar door deze verschillende taalspelen aan bod te laten komen in het onderwijs en op volwaardige wijze te waarderen, dat de verbeeldingskracht in werking kan worden gezet en het realisme doorbroken. Het belang van de verbeelding ligt in het feit dat deze cognitieve capaciteit alternatieve realiteiten als reëel kan voorstellen. 'Het laat toe dat wat vanzelfsprekend is te doorbreken, en de bekende onderscheidingen en definities aan de kant te zetten'.⁷ Het laat de leerling toe aan Bob de Bouwer te vragen 'Is dit de samenleving waaraan wij willen bouwen? Kan het niet anders?'

AFDELING MORAAALTHEOLOGIE

Wat het onderwijs moet doen, is de verbeelding van jongeren stimuleren, tonen dat er verschillende manieren zijn van in de wereld staan. Dat er meer is dan de harde economische realiteit. Dat vraagt van het onderwijs een aanpak die vaak haaks staat op de samenleving en de waarden die daar heersen. We hebben nood aan een samenleving die alle bijdragen waardeert, niet enkel die van managers, en onderzoekers, maar ook die van zorgverleners, opvoeders, kunstenaars, psychologen, tuinmannen, filosofen, ambtenaars en leerkrachten. Een plaats waar je nog iemand kan zijn na je vijftigste, een plaats waar jeugdige enthousiasme zonder relevante werkervaring ook meetelt.

De belangrijkste taak voor het onderwijs is niet zozeer de voorbereiding van de leerlingen op een specifieke, reeds bestaande maatschappij (dat wil zeggen een realistische onderwijsvisie). Integendeel, zoals Delors het formuleert: 'De uitdaging zal zijn te verzekeren dat iedereen altijd de persoonlijke bronnen en intellectuele middelen heeft om de wereld te begrijpen en zich te gedragen als eerlijke, verantwoordelijke mensen. Meer dan ooit, lijkt het de essentiële opdracht te zijn te garanderen dat alle mensen de vrijheid van denken, oordeel, voelen en verbeelding kunnen genieten om hun talenten te ontwikkelen en de controle over hun leven zoveel als mogelijk te bewaren.'⁸

Het is in de eerste plaats vanuit deze fundamentele visie op mens, samenleving en onderwijs dat de vraag moet worden gesteld welke afzonderlijke vakken daarbij een rol kunnen spelen. Twee zaken willen we daarbij beklemtonen: een 'vak is meer dan een vak' en 'een vak is maar een vak'. 'Een vak is meer dan een vak'. Binnen elke wetenschappelijke discipline bestaan er vandaag hermeneutische discussies over de gehanteerde modellen en de vooronderstellingen ervan. Een goede leerkracht is in staat om deze presupposities voor de leerlingen zichtbaar te maken en de paradigmastrijd binnen het eigen vak op het niveau van de leerlingen ter discussie voor te leggen. De diepste verdeellijn loopt vandaag niet zozeer tussen vakken die nuttig zijn en vakken die niet nuttig zijn,

maar wel tussen vakken die in staat zijn om de rijkdom van de werkelijkheid te openen en vakken die dit niet doen, en eerder de werkelijkheid afsluiten en gevangen zetten. Er bestaan doctrinaire leerkrachten wiskunde, fundamentalistische leerkrachten Frans die taal reduceren tot grammatica, leerkrachten lichamelijke opvoeding met slechts een mechanische kijk op het menselijk lichaam enzovoort. Maar er zijn ook leerkrachten wiskunde die jongeren de smaak te pakken doen krijgen voor het zoeken naar nieuwe mogelijkheden, leerkrachten Duits die de wereld van literatuur en poëzie kunnen laten opengaan voor jonge mensen en leerkrachten lichamelijke opvoeding die jongeren waarden leren als spel, solidariteit, teamgeest, interculturele opvoeding, waardering voor ieders mogelijkheden en grenzen enzovoort.

Elk vak afzonderlijk heeft een belangrijke rol te spelen in de vorming van de jongeren. Niet enkel om hun 'een vak' te leren, niet enkel om hen klaar te stomen voor de beroepswereld en de vereisten die daar spelen, maar wel om telkenmale een andere wereld te openen. Elk vak is dus enerzijds onmisbaar en anderzijds 'maar een vak'. Het is onmisbaar, omdat het toont dat de werkelijkheid bekeken kan worden vanuit verschillende perspectieven. Maar het is slechts een vak, omdat geen enkel vak, en ook geen enkele visie op mens, wereld en samenleving nog aanspraak kan maken de totale werkelijkheid te kunnen uitzeggen.

Het ASO is traditioneel de belichaming van deze brede en integraal-menselijke visie op onderwijs. De druk van de economische eisen op het onderwijs mag deze visie zeker niet doen afbrokkelen in de richting van de vakgerichte vorming die traditioneel aan TSO-en BSO-richtingen wordt toegeschreven. Eerder de tegenovergestelde beweging willen we bepleiten. Ook leerlingen van TSO en BSO zijn in hun context en met hun talenten aanspreekbaar voor een hermeneutische benadering van de werkelijkheid. Misschien hebben we in het verleden hun kwaliteiten hiertoe gigantisch onderschat en dus ook niet echt aangesproken. Als de beschotten tussen de verschillende onderwijs-

AFDELING MORAALTHEOLOGIE

richtingen stilaan worden omhooggetrokken dan mag worden gehoopt dat de invloed ook in de richting van ASO naar TSO en BSO mag spelen, en niet enkel omgekeerd. Want jonge mensen die meer dan één visie op de werkelijkheid hebben

mogen leren smaken, zullen minder kwetsbaar in het leven staan, minder gevoelig zijn voor verzuuring en extremisme en een bijdrage kunnen leveren aan een samenleving die gebaseerd is op verdraagzaamheid en dialoog.

Noten

1. Marianne Moyaert is aspirante F.W.O.-Vlaanderen, Faculteit Godgeleerdheid, K.U.Leuven en Didier Pollefeyt is hoofd-docent en voorzitter van het *Centrum Academische Lerarenopleiding* van de Faculteit Godgeleerdheid van de K.U.Leuven.
2. W. GOVAERTS, 'Is er nog toekomst voor het A.S.O.?' in H. ANNOOT (e.a.), *Wordt het ASO afgeschaft? Reflecties*, reeks *Diroo Academia* 4, 2004, p. 49-64, 50.
3. H. ANNOOT, 'Algemene vorming en de politiek: is het evenwicht zoek?' in H. ANNOOT e.a., *Wordt het ASO afgeschaft?*, *id.*, p.115-130, p. 120.
4. M. GREEN, *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, 1995, 9. 'The dominant voices are still those of the officials who assume the objective worth of certain kinds of knowledge, who take for granted that the schools' main mission is to meet national economic and technical needs.'
5. M. GREEN, *Releasing the Imagination*, 33. 'Much of the time they are spoken of as if they were raw materials to be shaped to market demand. They belong, as it were, to a constructed category; beings who are to be shaped for uses others will define.'
6. J. DELORS, *Learning to be* in <http://www.unesco.org/delors/ltohe.htm> 'Education should contribute to every person's complete development - mind and body, intelligence, sensitivity, aesthetic appreciation and spirituality. (...) The aim of the development is the complete fulfilment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments - as individual, member of a family and of a community, citizen and producer, inventor of techniques and creative dreamer.'
7. M. GREEN, *Releasing the Imagination*, 3.
8. J. DELORS, *Learning to be* in <http://www.unesco.org/delors/ltohe.htm> 'The challenge will be to ensure that everyone always has the personal resources and intellectual tools needed to understand the world and behave as fair-minded, responsible human being. More than ever before, the essential task seems to be to make sure that all people enjoy the freedom of thought, judgement, feeling and imagination to develop their talents and keep control of as much of their lives as they can.'