

TEACHING *FROM WITHIN* WORLDVIEWS

Kurt Monten

De plaats van levensbeschouwingen – en godsdienst in het bijzonder – in onze gesecculariseerde samenleving staat regelmatig ter discussie. Ook in het onderwijs zoekt men nog naar de rol van levensbeschouwingen in het curriculum en naar de manier waarop ze ter sprake kunnen worden gebracht. In deze bijdrage zou ik de vraag willen onderzoeken of de school - wil zij jongeren vormen tot zelfstandige, vrije, kritisch nadenkende personen - dit niet bij voorkeur doet *vanuit* een bepaalde levensbeschouwelijke visie. Met deze stelling zou ik graag in debat gaan met Patrick Loobyck en zijn pleidooi voor een neutraal vak *Levensbeschouwing, ethiek en filosofie* (LEF). Alhoewel ik Loobycks analyse op een aantal vlakken deel en met verschillende leerdoelen die in het LEF-programma zijn opgenomen, het eens ben, zou ik toch een paar kanttekeningen bij de uitgangspunten ervan willen plaatsen en meer bepaald bij de vraag, die hij zelf ook stelt, naar de rol van de “bestaande, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken” (pagina 12; alle verdere citaten komen uit Loobyck, *Meer LEF in het onderwijs*, 2014).

Het secularisatieproces van onze westerse samenleving heeft tot een tanende geloofspraktijk en een steeds kleiner wordende rol van traditionele geïnstitutionaliseerde religies geleid. Zowel in het dagelijkse leven als op maatschappelijk vlak nemen levensbeschouwingen nog maar een geringe plaats in. Ook onderwijsinstellingen ontsnappen hier niet aan: het levensbeschouwelijk project van een school wordt doorgaans door het gros van het lerarenkorps niet echt meer gedragen – Loobyck spreekt van “skeletten zonder vlees” (38) – en leerlingen lijken levensbeschouwelijk gedesinteresseerd te zijn. Daarnaast worden we meer en meer geconfronteerd met een levensbeschouwelijke en culturele diversiteit. Tot hier een summier schets van de huidige situatie, waarover we het beiden eens zijn, lijkt me.

De vraag is nu welk antwoord we hierop kunnen bieden en hier lopen onze wegen enigszins uiteen. Loobyck pleit voor een levensbeschouwelijk neutraal (niet atheïstisch) vak waarin er binnen het kader van de seculiere democratische rechtsstaat o.a. informatie over verschillende levensbeschouwingen op onpartijdige wijze aan de leerlingen gepresenteerd wordt. Zo kunnen zij in alle vrijheid, na kritische overwegingen hun eigen levensbeschouwelijk profiel samenstellen. LEF moet zo bijdragen tot “de individuele en sociale persoonsontwikkeling en de algemene vorming (*allgemeine Bildung*) van

kinderen en jongeren” (72). Of en op welke manier het onderwijs nog een confessioneel vak moet aanbieden is volgens hem voer voor discussie, die ik hier graag aanga.

Laat me beginnen met te stellen dat er niets op tegen is om leerlingen te laten kennismaken met andere levensbeschouwelijke overtuigingen en inzicht te geven in de (morele) grondslagen van onze democratische rechtsstaat. Wel integendeel, het kan het samenleven en het wederzijds begrip alleen maar ten goede komen. Je kan je wel de vraag stellen of een aantal aspecten van LEF (bv. kritisch denken, de werking van onze rechtsstaat) niet beter op een geïntegreerde manier in andere vakken aan bod komen. Mijn bedenkingen richten zich evenwel hoofdzakelijk op de manier waarop levensbeschouwingen binnen LEF ter sprake worden gebracht. Als ik het LEF-programma onder de loep neem, lees ik o.a. het volgende: het verschafte leerlingen “*informatie over de levensbeschouwelijke wortels van onze samenleving*”, “de voorlopig beste *kennis over de mens, de (leef)wereld en het samenleven*” (72, mijn cursivering). ‘De beste kennis’ gaat ook op voor onderwerpen als godsdienst, levensbeschouwing en ethiek zodat jongeren “op basis van *adequate informatie* zelf leren nadenken over hun moraal en levensbeschouwing” (59). Loobuyck bepleit een bestudering van levensbeschouwingen van buitenaf (“*teaching about religion*”, 60), vanuit een religiewetenschappelijk perspectief, een benadering “gebaseerd op kritisch en vrij onderzoek”. Dit uit zich onder meer in het objectiverende, onthechte taalgebruik dat hij hanteert (*kennis en adequate informatie over o.a. religies*).

Levensbeschouwelijke vorming dient mijns inziens geen functionele, externe doeleinden zoals het in stand houden van een bepaalde levensbeschouwelijke traditie, het versterken van een particuliere identiteit of het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden. Echte vorming geschiedt buiten het veld van dergelijke socialiserende en functionele imperatieven. Als Loobuyck het over godsdienstlessen heeft, lijkt hij het vooral daarover te hebben, een eerder confessionele invulling van levensbeschouwelijk onderwijs, dat kinderen “in een bepaalde religie of levensbeschouwing en bijhorende moraal wil socialiseren” (59). Het kan inderdaad niet de bedoeling zijn van bijvoorbeeld het katholiek onderwijs om van hun leerlingen goede katholieken te maken en een christelijke levensvisie op te dringen, iets wat Loobuyck *teaching into religion* noemt. Levensbeschouwelijke vorming heeft een eigen, ‘schoolse’ finaliteit: het vormen van een ‘ethos’, een manier van in het leven te staan. Op individueel vlak gaat het om het leren ontwikkelen van een eigen grondhouding die niet alleen een bepaalde zienswijze op het leven en de wereld biedt, maar die ook zorgt voor een kracht die ten grondslag ligt aan ons handelen en die hieraan richting geeft. Het is tevens een sociaal en dialogaal proces waarin we gezamenlijk zoeken naar verbondenheid in denken en handelen om het samenleven vorm te geven.

Met zijn eerder onthechte benadering gaat Loobuyck mijns inziens echter voorbij aan de specificiteit van de levensbeschouwelijke dimensie van de werkelijkheid en daardoor ook aan de eigen aard van levensbeschouwelijke

vorming. In die zin is de vergelijking tussen levensbeschouwingen en politieke ideologieën in zijn bijdrage in dit nummer ook incorrect. Loobuyck zegt zelf dat leerkrachten het onderscheid moeten maken “tussen de verschillende taalspelen en narratieven waarmee de mens de werkelijkheid waarin hij leeft benadert” (92). Welnu, de objectiverende religiewetenschappelijke manier waarop een divers aanbod aan levensbeschouwelijke modellen wordt gepresenteerd en waaruit leerlingen zoals in een ‘zelfbedieningszaak’ – ik chargeer een beetje – kunnen kiezen, strookt niet met het ‘taalspel’ van eigenlijke levensbeschouwelijke vorming.

Levensbeschouwelijke educatie heeft immers een specifieke invalshoek om de werkelijkheid te benaderen, die verschilt van bijvoorbeeld een natuurwetenschappelijke of historische benaderingswijze en die gericht is op het zoeken naar zin. Het gaat over de vraag ‘hoe te leven?’. Vroeg of laat worden we geconfronteerd met existentiële vragen over de vergankelijkheid en kwetsbaarheid van het leven, de zin van ons bestaan en met morele en maatschappelijke vragen over goed en kwaad, juist en fout. In confrontatie met zowel betekenisvolle als desoriënterende, ‘zinloze’ ervaringen van persoonlijke of maatschappelijke aard zoekt men naar een mogelijke samenhang en zin van de werkelijkheid. Dergelijke vragen kunnen niet op een rationele, empirisch-wetenschappelijke wijze benaderd of getoetst worden, wat niet wil zeggen dat er op het levensbeschouwelijke domein geen toetsing of redelijkheid mogelijk is. Zinvragen worden benaderd via een hermeneutisch-interpretatieve methode waarbij we de vraag en de personen die deze vraag stellen, niet los kunnen zien van hun context, d.i. hun/de geschiedenis, culturele achtergrond en traditie. Situaties of kwesties die ons zinloos schijnen of ons confronteren met morele vragen, proberen we vanuit deze context te verhelderen of er betekenis aan te geven.

Levensbeschouwelijke vorming is voornamelijk een dialogaal en talig gebeuren. Bovendien is deze taal niet van onszelf afkomstig, maar is ze ons gegeven en maken we ons een levensbeschouwelijk ‘talig’ vermogen slechts eigen vanuit een vertrouwdheid met een bepaalde traditie. Dit gebeurt niet door *à la carte* te proeven van verschillende levensbeschouwelijke visies. Het is slechts vanuit een ‘intieme kennis-making’ met een bepaalde traditie dat we onszelf kunnen verhouden tot deze traditie en er opnieuw gestalte aan kunnen geven. In deze voortdurende dialoog construeren we het narratief van ons levensbeschouwelijk kader door te reflecteren, interpreteren en evalueren. Bovendien zorgt het articuleren van deze levensbeschouwelijke visie ervoor dat je er ook meer naar gaat gedragen omdat je ervan gaat houden.

Tegenover de twee wijzen om aan levensbeschouwelijk onderwijs te doen die Loobuyck voorstelt, *teaching about* en *into religions*, zou ik daarom een derde manier willen voorstellen: *teaching from within a religion/worldview*. Hierbij vertrekken we *vanuit* een bepaald levensbeschouwelijk mens- en wereldbeeld (met openheid voor andere levensbeschouwingen) en scheppen we ruimte voor zoekende zingeving. Het gaat om een open, dynamische manier om aan

levensbeschouwelijke vorming te doen zonder dat de uitkomst vastligt. De school als ‘open’ oefenplaats voor levensbeschouwelijke reflectie die noch de levensbeschouwelijke wortels van zijn pedagogisch project ontkent, noch het eigen levensbeschouwelijke gelijk uitschreeuwt. Het bestendigen van tradities mag dan al niet het doel zijn van levensbeschouwelijke vorming, toch spelen die een belangrijke rol, zelfs in een seculiere en plurale context. Tradities hebben een grote zeggingskracht. Ze brengen ons in aanraking met de gefilterde en gestolde denk- en verbeeldingskracht van vele generaties voor ons. Levensbeschouwelijke opvattingen worden natuurlijk begrensd door de grondregels van onze democratische rechtsstaat en uiteraard moeten tradities bestudeerd worden vanuit de context waarin ze tot stand zijn gekomen. Ze moeten zichzelf ook durven bevragen, hun schaduwkanten onder ogen durven zien en zich niet opsluiten, maar openstaan voor andere tradities waarmee we een vruchtbare dialoog kunnen aangaan. Levensbeschouwingen moeten hierbij niet beschouwd worden als een geheel van denkbeelden die een vaststaande verklaring of pasklare antwoorden bieden, maar als bronnen die vanuit gelijkaardige worstelingen met het leven soortgelijke vragen naar betekenis stellen en betrokken zijn op zin en ‘waarheid’.

De waarheidsvraag heeft hier – in dit ‘taalspel’ – een andere betekenis en komt op een andere manier tot stand dan in een natuurwetenschappelijke of historische werkelijkheidsbenadering. Ook kritisch denken is vanuit een levensbeschouwelijke benadering niet zozeer een epistemologische kwestie van correcte informatie en deugdelijke empirische argumenten en logische redeneringen. Het gaat hier niet om een rationaliteit waarin we op zoek gaan naar een zo groot mogelijke overeenstemming tussen onze kennisanspraken en de wereld, die wordt beschouwd als een objectieve realiteit die los staat van onze persoon. Mens en wereld zijn verweven met elkaar in een wederkerige relatie. Dit gaat in tegen de klassieke epistemologische opvatting die het subject tegenover de wereld plaatst en taal louter als een vehikel ziet om voorgevormde ideeën over te brengen. Taal – en zeker ook levensbeschouwelijke taal – heeft daarentegen een actieve en productieve werking: zij opent en verbergt aspecten van de werkelijkheid (cf. Heideggers begrip *Lichtung*; Taylors opvatting van taal). Kritisch denken is niet alleen onderzoeken hoe goed we via ons denken de wereld kunnen vatten, maar ons ook bewust zijn van wat we doen *in* en *door* ons denken en spreken als actoren *in* de wereld.

Evenmin mag het de bedoeling van levensbeschouwingen zijn om tekorten in de maatschappij of de wereld toe te dekken of een bestaande realiteit te legitimeren. Integendeel, tegen de achtergrond van een uiteindelijke betekenis horizon nemen we een utopisch standpunt in van waaruit we de feitelijke situatie bekijken. Hierdoor zijn levensbeschouwingen in staat tot fundamenteel kritische posities. Wanneer we immers iets onrechtvaardig, zinloos, onwaar of onzinnig vinden, veronderstelt dit steeds een vermoeden van rechtvaardigheid, waarheid of het goede, kortom van zin. Dit perspectief van waaruit we de werkelijkheid beoordelen tegen de achtergrond van een betekenis horizon maakt

het ook mogelijk om de vraag te stellen naar de uiteindelijke samenhang van de werkelijkheid en op de feitelijke realiteit kritiek te leveren. Gezien de kolonisering door de instrumentele rationaliteit van vooral de economische sector is er dringend behoefte aan vorming om vanuit levensbeschouwelijk perspectief vragen over de werkelijkheid te stellen. We moeten jongeren opnieuw levensbeschouwelijk geletterd maken, hun een levensbeschouwelijke ‘taal’ aanleren waarmee ze de werkelijkheid kunnen lezen en zich kunnen uitdrukken. De afgenomen levensbeschouwelijke ‘taalvaardigheid’ doet immers ook de levensbeschouwelijke ervaring verschrompelen. Taal is immers niet alleen een belangrijk medium om met elkaar te communiceren, maar bepaalt ook in grote mate ons zicht op de werkelijkheid. Levensbeschouwelijke taalvaardigheid scherpt ons perceptie- en ervaringsvermogen aan. Een beter uitdrukkingsvermogen stelt ons in staat om ons zelfbesef te verdiepen en uit te breiden en creëert in die zin vrijheid. Dit is de vrijheid waartoe we onze jongeren willen opvoeden, de vrijheid om met gebroken levenservaringen om te gaan, om een verkeerde werkelijkheid ook daadwerkelijk zo te ervaren in plaats van deze uit te bannen door een hedonistisch consumptisme of een heilloos defaitisme. De vrijheid om kritiek te kunnen leveren, om utopieën te creëren en te dromen van een andere wereld, maar evenzeer om dankbaarheid en verwondering te kunnen voelen bij datgene waar we nu soms te snel aan voorbijgaan.

Zoals reeds aangestipt hebben veel onderdelen van het LEF-programma hun plaats in het curriculum. Maar het LEF-programma doet te weinig recht aan de kern van levensbeschouwelijke vorming. Levensbeschouwelijke vorming is immers iets dat je ontwikkelt vanuit een bepaalde levensbeschouwelijke traditie waarmee je vertrouwd wordt gemaakt, dat je een kader aanbiedt waartoe je je kan verhouden en waarvan de uitkomst misschien is dat je moedig ingaat tegen (bepaalde aspecten van) deze traditie. Bovendien is het geen bouw pakket dat je zomaar samenstelt uit een waaier van opties die je gepresenteerd worden in een bepaald vak. Het maakt integraal deel uit van vorming *tout court* en van de gehele pedagogische visie en werking van een school. Levensbeschouwelijke thema's kunnen wel in een apart vak gethematiseerd worden, maar eigenlijk zou het levensbeschouwelijk perspectief ook in andere vakken een geïntegreerde plaats moeten krijgen. Zelfs de manier waarop leerlingen, directie, leraren, administratief en technisch personeel met elkaar omgaan, zou idealiter de levensbeschouwelijke visie moeten reflecteren.