

# **Verbeter de wereld. Begin bij het onderwijs**

Het idee onderwijs voor wereldburgerschap  
vanuit een universeel curriculum voor ethische competentie

Gaston Meskens  
Maart 2024

## Je bent wat je weet

Wat weet ik? wat vind ik belangrijk? Waar sta ik voor? In welke wereld wil ik leven? ...

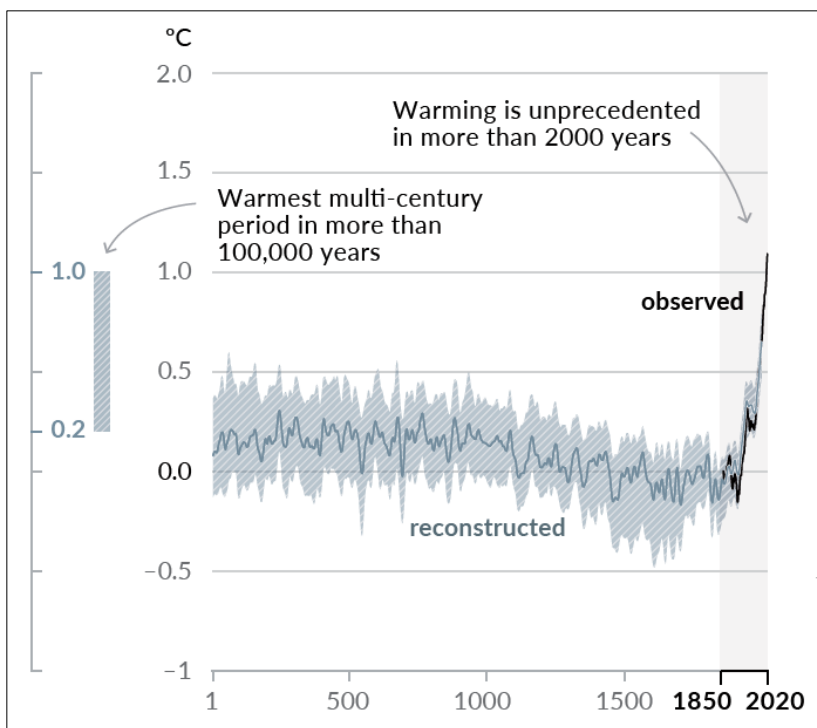
Het zijn vragen die we ons bij onze dagelijkse bezigheden zelden of nooit stellen. Nochtans zijn ze niet alleen essentieel bij de grote keuzes die we in ons leven maken. Hoe we worden wie we denken te zijn gebeurt vooral ongemerkt, in dat dagelijkse leven, en het is belangrijk om daar regelmatig bij stil te staan, voor onszelf en – vooral – in het belang van onze kinderen.

In haar inleidend essay van het boek '[States of Knowledge – The co-production of science and social order](#)' doet de sociologe Sheila Jasanoff de volgende uitspraak:

*“... the ways in which we know and represent the world (both nature and society) are inseparable from the ways in which we choose to live in it ...”*

Jasanoff stelt dat de kennis die we van onze samenleving hebben en de organisatie van die samenleving elkaar 'co-produceren'. Kennis en samenleving beïnvloeden elkaar niet, maar 'maken' elkaar, en dat verschil gaat verder dan enkel 'bij wijze van spreken'. Dat kennis van de wereld – bijvoorbeeld wetenschappelijke kennis in verband met klimaatverandering of het coronavirus – de manier bepaalt waarop we onze samenleving gaan organiseren klinkt logisch. Maar het omgekeerde 'productieproces' klinkt abstracter: de manier waarop we ons in de samenleving organiseren bepaalt tegelijk de kennis die we er van opdoen. Het produceren en communiceren van kennis is een sociale, economische en politieke dynamiek op zich, en die dynamiek bepaalt zowel de 'inhoud' van die kennis als de vorm waarin ze gepresenteerd wordt. De coronapandemie heeft ons nogmaals duidelijk gemaakt dat de manier waarop het wetenschappelijk onderzoek functioneert, maar ook de wijze waarop politici, experts en de (sociale) media kennis 'kaderen' en communiceren, nooit neutraal is maar altijd specifieke doelen dient die verder gaan dan het louter 'kennis vergaren en meedelen'. Het 'kader' of de 'filter' bepaalt daarbij de mogelijkheid tot interpretatie. Een aantal Covid-overlijdens in een bepaalde periode is bijvoorbeeld een objectief vast te stellen feit. Tegelijk weten we dat zo'n getal meer zegt als daarbij ook vermeld wordt hoeveel van die doden gevaccineerd en/of obees zijn. En met

die vaststelling verdwijnt het ‘feitelijke’ van die kennis, omdat die extra duiding in verband met vaccinatie en obesitas een ruimte voor interpretatie opent en meningen triggert in verband met de situatie en de aanpak ervan. Een ander voorbeeld is de evolutie van de gemiddelde temperatuur op aarde (zie figuur). Kijken we alleen naar de evolutie op basis van de metingen sinds 1850, dan zien we een stijging die in principe nog altijd een deel van een (snelle) natuurlijke schommeling zou kunnen zijn. Als we teruggaan in de tijd en die evolutie reconstrueren op basis van historische getuigenissen en onderzoek van luchtbellen in de diepe ijslagen van Antarctica dan krijgen we een heel ander beeld, en kunnen we aannemen dat de radicale stijging echt wel door menselijke activiteit veroorzaakt werd.



*Evolutie van de globale temperatuur van het oppervlak van de aarde (in gemiddeldes per tien jaar), gereconstrueerd (1 – 2000) en geobserveerd (1850 – 2020).*

*Bron: [6th Assessment Report](#) of the Intergovernmental Panel on Climate Change (2021).*

In haar geciteerde uitspraak gaat Jasanoff nog een stap verder, en ze wijst er ons op dat de manier waarop kennis onze leefwereld beïnvloedt nauw verbonden is met wat we zelf persoonlijk belangrijk vinden. Letterlijk vertaald zegt ze dat *‘de manieren waarop we de wereld kennen en we ons die wereld voorstellen (zowel natuur als samenleving) onlosmakelijk verbonden zijn met de manieren waarop we in die wereld willen leven’*. De manier waarop eenieder van ons in de wereld wil leven bepaalt onze gevoeligheid voor bepaalde kennis, en onze interpretaties ervan. Die interpretaties gaan onze handelingen sturen en daardoor die wereld veranderen. Dat is de essentie van ‘co-productie’. Maar volgens Jasanoff geldt dus ook dat de manier waarop je de wereld ‘kent’ ook de manier bepaalt waarop je, volgens jezelf, in die wereld wil leven. Scherp gesteld: je bepaalt niet zelf wat je in het leven belangrijk vindt. De kennis die jou door anderen gepresenteerd wordt doet dat voor jou, en dat gaat via een subtiel en complex proces. Dat de reclamewereld zo werkt weten we: reclame is heel goed in het ons presenteren van producten of diensten waarvan we nog niet wisten dat we die zogenaamd wel willen. Maar dat onze gehele samenleving zo werkt, dat wat ons ‘aangeboden wordt’ rechtstreeks ons beeld van onze eigen ‘ideale wereld’ bepaalt is toch een andere zaak. Hebben we dan zelf geen mening over wat we belangrijk vinden? Hebben we dan niet de verbeeldingskracht, de morele capaciteit en het kritisch denkvermogen om voor onszelf te bepalen in welke wereld we willen leven?

Laat dit alles even binnenkomen, want in deze tekst vertrekken we van Jasanoff’s uitspraak om een redenering op te bouwen die ons in deze onzekere en complexe tijden allemaal aanbelangt, en in het bijzonder onze kinderen. En over onze kinderen gaat uiteindelijk dit stuk.

### **Waar komen onze meningen vandaan?**

De manier waarop we de wereld ‘kennen’ bepaalt dus ook de manier waarop we in die wereld willen leven. Hoe willen we in de wereld leven? Wat is mijn wereldbeeld en hoe wil ik in die wereld leven? Wat is jouw wereldbeeld en hoe wil jij vanuit dat beeld leven? Is dat dan niet voor iedereen hetzelfde?

De coronapandemie ligt nog vers in het geheugen, en geeft ons de mogelijkheid om deze laatste vraag te beantwoorden. Terugblikkend weten

we dat elke discussie rond maatregelen en vaccins in essentie getriggerd werd door de spanning tussen vrijheid en verantwoordelijkheid, waarbij die verantwoordelijkheid verwijst naar het veilig omgaan met het risico in het belang van onze eigen gezondheid en die van de anderen. Als je je vooral veilig wil voelen zal je niet alleen extra aandachtig en gevoelig zijn voor de manier waarop maatregelen jou en jouw naasten kunnen beschermen, maar zal je die maatregelen en andere meningen daarover ook interpreteren vanuit die bezorgdheid. Als je je vooral vrij wil voelen zal je niet alleen extra aandachtig en gevoelig zijn voor de manier waarop maatregelen die vrijheid beperken maar die maatregelen en andere meningen daarrond ook interpreteren vanuit die bezorgdheid. Maar als de manier waarop je de wereld kent ook de manier bepaalt waarop je in die wereld wil leven, hoe maakt die wereld dan van jou een voorstander van veiligheid of vrijheid, en hoe kan je dan zeker zijn dat je die manier van leven echt wel wenst? Ben ik wel zeker dat mijn veiligheid of mijn vrijheid voor mij het belangrijkste is?

Een interessante vraag die hierbij zelden gesteld wordt is waar onze verschillende overtuigingen en bezorgdheden eigenlijk vandaan komen. Vrijheid of veiligheid eerst: het zijn geen standpunten die we plots vanuit het niets innemen als de noodzaak zich voordoet. Het zijn meningen die we ons – meestal ondoordacht – doorheen ons leven vormen, binnen onze eigen leefwereld en met de kennis van feiten en meningen die zich daarin aandient. Waarom vrijheid voor de ene en veiligheid voor de andere? Ik stel dat er vier dynamieken zijn die hierin meespelen, en die elkaar daarbij ook beïnvloeden.

Allereerst dienen we natuurlijk op te merken dat in onze geglobaliseerde en gemediatiseerde samenleving iedereen in principe toegang tot dezelfde informatie zou kunnen hebben, maar ook dat de *mogelijkheid* van die toegang afhangt van de mate van geletterdheid en de praktische en sociale omstandigheden die de mate van geletterdheid mee bepalen. Geletterdheid duidt niet alleen op 'kunnen lezen', maar meer algemeen op de competentie of vaardigheid om '*informatie te verwerven, te verwerken en gericht te gebruiken*'. De algemeen geldende norm voor die mogelijkheid is de zorg voor een soort van 'minimaal niveau' met aandacht voor gelijke kansen voor iedereen, en de huidige [UNESCO strategy for youth and adult literacy \(2020-2025\)](#) steunt niet alleen de lidstaten in hun nationaal beleid rond geletterdheid, maar vestigt ook de aandacht op speciale noden van vrouwen

en meisjes in ontwikkelingslanden en criteria om succes te meten. We weten daarbij dat geletterdheid niet alleen een zorg is voor ontwikkelingslanden maar evengoed een zaak van bij ons is.

Ten tweede weten we dat onze culturele en politieke voorkeuren voor een groot deel bepaald worden door de leefwereld waarin we opgroeien en leven: waarom bijvoorbeeld iemand eerder links of rechts stemt, van opera of eerder van death metal of minimal techno houdt of eerder APACHE of toch liever Het Laatste Nieuws of helemaal geen nieuws leest hangt af van een complexe dynamiek van factoren zoals opvoeding, opleiding, sociale omgeving en groepscultuur. We weten ook dat de betekenis en invloed van die factoren zelf onderwerp van discussie zijn, maar ook dat meer en meer erudiete stemmen in het 'nature / nurture' debat stellen dat de impact van de sociale omgeving op de ontwikkeling van een kind groter is dan die van de genen waarmee het geboren wordt. In zijn boek Becoming Human stelt Michael Tomasello in die zin dat *'kinderen, ongeacht hun genen, de specifieke artefacten, symbolen en instituten aan- of overnemen waarin ze geboren worden, waarmee duidelijk wordt dat sociale variatie niet van de genen kan komen maar eerder sociaal gecreëerd wordt'*.

De derde dynamiek is de socio-politieke dynamiek van het maken en presenteren van kennis in een samenleving onder invloed van complexe problemen zoals klimaatverandering, viruspandemieën, milieuvervuiling, armoede, migratie, conflicten van religieuze, culturele of etnische aard ... Die problemen zijn complex omdat het 'kennen' en aanpakken ervan rekening moet houden met heel veel factoren en interpretaties. De coronapandemie zoals ze zich de voorbije jaren ontwikkelde was complex omdat het in eerste instantie heel moeilijk was om ze te 'kennen' en te doorgronden. De wetenschap werd gevraagd om voorspellingen te doen, zowel in verband met het gedrag van het virus als over de effectiviteit van beschermingsmaatregelen en vaccins, en worstelde daarbij – onder druk van de politiek en de markt – met onzekerheden die ze (nog) niet altijd kon uitklaren (in verband met de vaccins dienen we daarbij op te merken dat het ook nu nog moeilijk blijft om mogelijke neveneffecten op lange termijn te voorspellen). De vraag hoe de wereld klimaatvriendelijke en duurzame energie kan produceren mag dan al vertrekken vanuit een consensus dat het nu ondubbelzinnig duidelijk is dat de mens een hand heeft in de

[klimaatverandering](#) en dat het anders moet dan we het tot nu toe gedaan hebben, maar antwoorden staan dikwijls diametraal tegenover elkaar. Voor velen is bijvoorbeeld kernenergie een deel van de oplossing terwijl het voor anderen een horrorscenario is [dat volgens hen bovendien ook nog eens politiek ‘ge-greenwashed’ wordt](#). Volgens één visie kan het samen met nog meer economische groei (maar dan ‘groene’), en volgens een andere moeten we in eerste instantie stoppen met het uitputten van de aarde en iets doen aan onze ongebreidelde consumptiedrang. De complexiteit toont zich zowel in de manier waarop we de problemen proberen te vatten als in de manier waarop we ze politiek trachten aan te pakken. In mijn Apache stuk [Ecorealisme is ook maar een mening](#) heb ik besproken hoe wetenschappelijke experts geconfronteerd met onzekerheid hun eigen voorkeurshypotheses opmaken en daarbij elkaar op basis van grondige wetenschap toch kunnen tegenspreken. In mijn Apache essayreeks [Deliberatieve democratie](#) heb ik geargumenteed waarom democratie op basis van partijpolitiek en verkiezingen en internationale diplomatie gestuurd door staatssoevereiniteit voorbijgestreefde politieke methoden zijn die niet meer in staat zijn de complexiteit van globale problemen zoals klimaatverandering of een viruspandemie te vatten, en eerder polarisatie dan toenadering veroorzaken. Belangrijk daarbij op te merken is dat toenadering geen synoniem is van eensgezindheid, maar eerder duidt op de bereidheid om een open en sereen debat rond verschillende visies en onzekerheden te voeren. Een triest voorbeeld van politieke polarisatie in die zin was de discussie rond het al dan niet verplicht maken van vaccinatie tegen corona. Onze politici hadden de kans om van het idee vrijwillige vaccinatie in combinatie met groepsimmunititeit een verhaal van solidariteit te maken, in de zin van: *“Als we ons met 8 van de 10 laten vaccineren dan moeten die 2 anderen die onzeker of skeptisch zijn het niet doen. Het enige wat we moeten doen is elkaar respecteren in die keuze, wat er ook op neer komt dat de gevaccineerde niet gezien wordt als gehersenspoeld door big pharma en de niet-gevaccineerde niet als egoïst en/of gehersenspoeld door samenzweerders.”* Een dergelijk solidariteitsverhaal zou niet alleen een vaccinatiebeleid beter kunnen ondersteunen maar ook het probleem van big pharma en samenzweerders effectief bespreekbaar kunnen maken.

Wat leren we uit dit alles? Onze persoonlijke leefwereld die onze toegang tot kennis bepaalt en ons cultureel en politiek ‘vormt’ maakt ons in essentie wie

we zijn, met ons wereldbeeld en wat we daarin persoonlijk belangrijk vinden. Ook de politiek triggert ons wereldbeeld, maar haar polariserende werking en het feit dat we als geëngageerde kritische burger weinig tot geen kans op inspraak hebben maakt dat we bij verkiezingen verplicht zijn om mee te gaan in één of ander ongenueanceerd partijstandpunt, verder het spel te aanschouwen en eventueel afstand te nemen als we het niet meer kunnen aanzien. Terwijl het idee deliberatieve democratie politiek ziet als een gezamenlijk leerproces zal een politiek die polarisatie in de hand werkt wereldbeelden van zowel politici als burgers eerder doet verstarren dan inhoudelijk verrijken. Het feit dat daarbij ook de populaire media er niet in slagen om een kritisch en genuanceerd beeld te schetsen van hoe de wetenschap worstelt met onzekerheid maakt veel mensen verward en onbehagelijk omdat ze niet meer weten wat en wie ze nog kunnen geloven.

En op dat moment komt de vierde dynamiek in werking die mee onze mening vormt: het psychologisch fenomeen dat we in die verwarring en met dat onbehagen liever lezen en aanhoren wat ons gelijk en een goed gevoel geeft. En dat is net ook de dynamiek waar sociale media zoals Facebook en TikTok op inspelen op basis van ons klik- en like-gedrag, waardoor onachtzame gebruikers nog meer dreigen te verzinken in het comfortabele bad van het eigen gelijk.

### **Over verwondering, nieuwsgierigheid en alles unheimlich**

We herhalen de vraag: als de manier waarop we de wereld 'kennen' ook de manier bepaalt waarop we in die wereld willen leven, betekent dat dan dat we zelf geen kritische mening kunnen hebben over wat we belangrijk vinden? Natuurlijk kunnen we dat wel. Als Jasanoff stelt dat de manier waarop we de wereld kennen onlosmakelijk verbonden is met de manier waarop we in die wereld willen leven, dan betekent dat niet *noodzakelijk* dat hoe we denken te willen leven ons eenzijdig door onze omgeving ingeprept wordt. Alhoewel we uit de redenering hierboven kunnen besluiten dat de vier dynamieken die onze wereldbeelden en meningen maken behoorlijk sturend en tegelijk verstarrend kunnen werken weten we ook dat we als mens de capaciteit hebben om te reflecteren over wat we horen en zien.



Hoe wordt die capaciteit getriggerd en gebruikt? Om het [met de filosoof Koo van der Wal te zeggen](#): *'heel ons contact met de werkelijkheid start met de ervaring of de waarneming'*. Gestimuleerd door die constante stroom van ervaringen of waarnemingen 'overdenken' we dingen en interageren we met onze medemensen. Echter, volgens de filosofische betekenis van het woord 'reflecteren' we daarbij niet altijd. Reflecteren kan begrepen worden als bewust 'even stilstaan' bij wat we ervaren of waarnemen, als een soort 'bespiegeling' waarin we onszelf mét die ervaring of waarneming trachten te zien. In een doorgedreven vorm kan het begrepen worden als trachten te begrijpen wie we zijn en geworden zijn, met onze meningen en ons wereldbeeld: Waarom weet ik wat ik weet? Waarom geloof ik wat ik geloof? Waarom vrees ik wat ik vrees? Waarom waardeer ik wat ik waardeer? ...

We kennen allemaal momenten waarop we als kind of als volwassene gegrepen werden door iets: een uitspraak, een beeld, een situatie, een ontmoeting, een tekst... De plotse verwondering of verbijstering daarbij kan ons uit evenwicht brengen maar zal daarom nog niet per sé aanleiding geven tot het stellen van de vragen van hierboven. Ook kennen we allemaal voorbeelden van hoe we in ons leven al aangetrokken werden tot iets dat ons intrigeerde en onze nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht prikkelde: een bepaald soort literatuur, muziek of kunst, maar ook de natuur of technologie, of uitspraken van bepaalde personen... Die ervaringen kunnen leiden tot bespiegelingen in verband met wie we zijn en willen worden, en aanleidingen zijn voor een hobby, een passie, een beroep en algemeen het levenspad dat ons gemaakt heeft tot wie we nu zijn. Vervolgens is er het 'goeie gesprek' dat we op tijd en stond hebben, onverwacht op café, in de familie of onder vrienden, of gepland in een therapie, en die gesprekken kunnen natuurlijk concrete aanleidingen zijn tot het stellen van de vragen hierboven. Last but not least is er misschien wel de meest intrigerende eigenschap van het mens zijn: ons aangetrokken voelen tot alles wat in eerste instantie als unheimlich gezien wordt: het gevaarlijke, het griezelige, het perverse, het decadente, het onheilspellende, het duistere...

Als besluit kunnen we stellen dat ons wereldbeeld niet noodzakelijk het beeld is dat ons opgedrongen of ongemerkt ingefluisterd wordt. Het wordt 'midden in wat ons aangeboden wordt' ook gevormd door reflectie en zelfonderzoek. De verwondering of verbijstering, het intrigerende, de nieuwsgierigheid, het

goeie gesprek, het unheimliche in al zijn vormen... : allemaal kunnen ze begrepen worden als manieren om 'los te komen' van wat ons constant passief aangeboden wordt en het te 'overstijgen'. Die ervaringen kunnen ons ook stimuleren om bewust op zoek te gaan naar 'meer' of 'anders' en ons helpen ons reflexief-kritisch denkvermogen, *als een intellectuele en ethische competentie*, aan te scherpen en verder te ontwikkelen. Inbegrepen in die competentie zijn dan openheid en tolerantie naar andere meningen toe, maar ook een gezond wantrouwen met betrekking tot die 'kennis' die ons constant passief aangeboden wordt.

Om tenslotte van der Wal te parafraseren en terug in de richting van Jasanoff te kijken: Reflectie kan ook een bewuste esthetische en ethische levensstijl zijn, waarbij 'heel ons contact met de werkelijkheid' verloopt via de ervaring van de verwondering of verbijstering, het intrigerende, de nieuwsgierigheid, het goeie gesprek en het unheimliche in al zijn vormen. Maar omdat de mens een sociaal wezen is zal van al die mogelijkheden het 'goede gesprek' essentieel blijken te zijn voor het ontwikkelen van ons reflexief-kritisch denkvermogen, omdat we daar ook kunnen praten over wat ons verwondert, verbijstert, intrigeert en aantrekt, en we ook getriggerd en geïnspireerd kunnen worden door de kennis en de meningen van onze gesprekspartners. Als we de stelling van Jasanoff naar een hoger niveau tillen kunnen we zeggen dat ons reflexief-kritisch denkvermogen en de wereld van het goede gesprek elkaar 'maken' of 'co-produceren', tenminste daar waar de mogelijkheid tot een goed gesprek bestaat. Daarom is het belangrijk om die gesprekken niet alleen van het toeval thuis, onder vrienden of op café te laten afhangen, maar om ze ook mogelijk te maken daar waar we samenkomen om te praten over hoe samen te leven in de complexe wereld van vandaag: het politieke overleg, het wetenschappelijk onderzoek en ... ons onderwijs.

### **Kinderen en hun (recht op) wereldbeelden**

Hoe we als mens gevormd worden, met ons wereldbeeld en onze meningen, gaat via de complexe interactie van dynamieken die we hierboven besproken hebben. Echter, één ervan maakt ons uiterst kwetsbaar, en haar sturende kracht kan nauwelijks onderschat worden: onze opvoeding als kind, door onze ouders, onze sociale omgeving en het onderwijs. Als er één groep mensen is waarvoor de extreme versie van Jasanoff's stelling opgaat, dan is dat voor

onze kinderen: al opgroeiend leren ze geleidelijk aan hoe ze in de wereld willen leven. In hun cruciale jongste jaren bepalen ze daarbij niet zelf wat ze willen kennen en belangrijk vinden. De volwassenen doen dat voor hen.

Michael Tomasello stelt dat kinderen ongeacht hun genen de dingen aan- en overnemen van de kleine wereld waarin ze geboren worden. Daar kunnen we aan toevoegen dat ze dat vanuit een zekere onschuld doen, in de zin dat ze nog geen vooroordelen hebben. Ze zijn nieuwsgierig naar de wereld rondom hen en vormen er hun mening over via de vragen die ze stellen en de antwoorden die ze daarop krijgen. Hun wereld is een wereld van ontdekking, fantasie en spel, maar ook de wereld waarin ze – direct of indirect – te maken krijgen met complexe zaken zoals klimaatverandering, virussen, oorlog, armoede, ‘vreemdelingen’, god, zwarte piet en alle onzekerheden en conflicten daarrond. Met hun onschuld en nieuwsgierigheid zijn ze daarom ook kwetsbaar, omdat ze eenvoudig kunnen gemanipuleerd worden met verhalen en zogenaamde waarheden uit de wereld van de volwassenen. Dat betekent echter niet dat we de dingen simpel zouden moeten houden voor hen, integendeel. De wetenschap van cognitieve ontwikkeling en de dagdagelijkse praktijk leert ons dat kinderen, op het pad naar adolescentie en volwassenheid, best overweg kunnen met de complexiteit van de wereld rond hen. Alles hangt af van hoe die aangebracht wordt.

We weten dat ouders en hun eigen sociale omgeving – met goeie bedoelingen – soms heel slordig of stuntelig omgaan met de vorming van het wereldbeeld van hun kinderen. Anderen doen teveel hun best om ze te vormen naar hun eigen wereldbeeld en volgens de manier waarop ze zelf in de wereld willen leven. In een extreme vorm daarvan worden kinderen strategisch ingezet in het belang van het zelfbehoud en de ideologisch strijd van de volwassenen rond hen. Ouders hebben natuurlijk de vrijheid om te kiezen welke kennis en waarden ze hun kinderen willen bijbrengen. Dat geldt zowel voor ouders die hun kinderen bedachtzaam proberen te betrekken bij het gesprek over de complexe wereld als voor ouders die hun kinderen opvoeden met een extremistisch gedachtengoed. Dat laatste is niet goed te keuren, en het moet erg zijn om op te groeien in een gefrustreerd extremistisch nest, maar we kunnen er als samenleving uiteindelijk weinig aan doen. Echter, slordigheden, falingen en slechte bedoelingen binnen het gezin en de eigen sociale omgeving zijn op zich geen onoverkomelijke

problemen als we bedenken dat ze kunnen opgevangen en bijgestuurd worden in de schoolomgeving. Schoolplicht kan in die zin niet alleen gezien worden als een manier om elk kind van welke afkomst ook basisvaardigheden aan te leren, maar ook als een manier om een sociale controle te organiseren die waakt over het welzijn van elk kind. Als we daarbij ook nog aannemen dat het wereldbeeld van een kind best vorm krijgt vanuit een reflexieve en kritische benadering van verschillende ingevingen en perspectieven, dan is het logisch om het potentieel van de schoolomgeving daarvoor optimaal te benutten.

Echter, vandaag zijn ook scholen vrij om kinderen bewust te oriënteren binnen een bepaald wereldbeeld. Overheden kunnen waken over minimumdoelen ('eindtermen') en over de kwaliteit van het onderwijs, maar het getuigt ook van een hedendaagse open en tolerante samenleving dat ze daarbij ook scholen vrijheden geven om vanuit een bepaalde cultuur of religie richting te geven en accenten te leggen. Als voorbeeld kunnen we het secundair onderwijs in Vlaanderen bekijken. De nieuwe minimumdoelen voor de 2<sup>e</sup> en 3<sup>de</sup> graad die speciëren wat leerlingen moeten kennen en kunnen [hebben een turbulente geschiedenis achter de rug](#). Na invoering in 2019 waren ze niet naar de zin van onder meer [Katholiek Onderwijs Vlaanderen](#) en [de Federatie Steinerscholen](#), en werden ze uiteindelijk vernietigd door het Grondwettelijk Hof vanuit de redenering dat ze te uitgebreid waren, waardoor er te weinig ruimte was 'om eigen accenten te leggen'. Na herziening werd er in juli 2023 [een nieuw akkoord bereikt](#) waarin nu ook de Federatie Steiner Scholen en het Katholiek Onderwijs Vlaanderen zich kunnen vinden. De [onderwijsdoelen](#) zijn (nog steeds) ingedeeld in sleutelcompetenties, en daar horen ook burgerschap, cultureel en historisch bewustzijn, sociaal-relacionele competenties en zelfbewustzijn bij, of dus competenties relevant binnen de beschouwing van deze tekst. De onderwijskoepels kunnen daarbij extra oriëntatie voorzien die in de meeste gevallen religieus van aard is. Zo voorziet het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap [extra 'levensbeschouwelijke vakken'](#) die niet door de koepel zelf ontwikkeld worden: niet-confessionele zedenleer, Rooms-katholieke godsdienst, Islamitische godsdienst, Protestants-evangelische godsdienst, Orthodoxe godsdienst en Anglicaanse godsdienst. De koepel van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen [voorziet in de algemene vorming](#) op haar beurt leerplannen voor 'maatschappelijke vorming' en 'mens & samenleving',

en omdat die volgens de koepel vertrekken van ‘een holistisch mensbeeld’ worden ook ‘[expliciet de linken naar het leerplan Godsdienst](#)’ opgenomen. In dat [leerplan Godsdienst](#) wordt gesteld dat het vak ([waarvoor de katholieke bisschoppen eindverantwoordelijkheid hebben](#)) ‘een essentiële bijdrage wil leveren aan de (inter)levensbeschouwelijke dialoog met eerbied voor ieders levensbeschouwelijke eigenheid’.

De context van dit essay laat geen verdere analyse van de minimumdoelen en hun interpretatie toe. In de lijn van de redenering wil ik eerder vragen stellen in verband met de organisatie van het onderwijs rond religie. Hoe compatibel is het GO! onderwijs rond burgerschap, historisch bewustzijn en zelfbewustzijn met wat kinderen te horen krijgen als ze vervolgens opgedeeld worden in de 6 verschillende ‘levensbeschouwende’ vakken waarvan de inhoud bovendien niet door de koepel georganiseerd wordt? En ook: ‘een (inter)levensbeschouwelijke dialoog met eerbied voor ieders levensbeschouwelijke eigenheid’ klinkt als de essentie, maar wat betekent het als die georganiseerd wordt vanuit het Katholiek onderwijs? We weten ook dat de meeste kinderen niet zelf kiezen of ze gemeenschapsonderwijs of Katholiek onderwijs willen volgen. Dat doen hun ouders of andere volwassenen voor hen. De meeste kinderen in het GO! onderwijs kiezen ook niet zelf welk van de 6 levensbeschouwelijk vakken ze daar willen volgen. Dat doen weerom hun ouders of andere volwassenen voor hen. Als die kinderen geluk hebben krijgen ze in die levensbeschouwelijke lessen een beschouwende leerkracht voor de klas, als ze pech hebben een fundamentalist...

Als we willen nagaan hoe we vandaag het wereldbeeld en het reflexief-kritisch denkvermogen van onze kinderen vormen en stimuleren moeten we natuurlijk verder kijken dan het ‘officiële’ secundair onderwijs in Vlaanderen. Ondanks de discussies rond de eindtermen en wat ik het betere bochtenwerk rond de levensbeschouwelijke vakken noem zijn kinderen in dit onderwijs in principe beter af dan leeftijdsgenoten in scholen die niet op een vergelijkbare manier democratisch gereguleerd en gecontroleerd worden. We mogen niet vergeten dat [Artikel 15 van de codex secundair onderwijs](#) stelt dat secundair onderwijs in Vlaanderen alleen wordt gefinancierd of gesubsidieerd als, onder andere, voldaan wordt aan de eindtermen en onderwijsdoelen. Dat geldt met andere woorden niet voor de vele [privé-scholen](#). Bovendien staat de in

Vlaanderen geldende leerplicht van 5 tot 18 jaar niet gelijk aan schoolplicht, en is ook [huisonderwijs](#) mogelijk. Als een privéschool aan de leerplicht wil voldoen kan ze een erkenning van de overheid aanvragen. Voor huisonderwijs en onderwijs op niet erkende privéscholen (zogenaamd 'collectief huisonderwijs') dat in orde wil zijn met de leerplicht, moet een 'verklaring van huisonderwijs' ingediend worden, en om in dat geval een diploma of getuigschrift te behalen moet het kind examens afleggen bij de Examencommissie van de overheid. Die examencommissie begeleidt kandidaten bij de voorbereiding van de examens in de gekozen studierichting en volgt daarbij ook de eindtermen. Belangrijk te weten is dat er dus buiten het gesubsidieerde gemeenschaps- en Katholieke onderwijs alternatieve scholing mogelijk is die aan de wet van de leerplicht voldoet maar waarvan de kwaliteit door de overheid niet gecontroleerd wordt. Dat betekent natuurlijk niet dat er geen goede privéscholen zouden kunnen bestaan. De vraag is eerder waarom ze bestaan en wat ze willen bereiken, en dan gaat het natuurlijk vooral over de zogenaamde '[scholen die cultuur- of religiegebonden onderwijs geven](#)'.

Maar de vraagstelling gaat verder. Als we willen begrijpen hoe we vandaag via de school het wereldbeeld van onze kinderen vormen moeten we natuurlijk uitzoomen en verder kijken dan Vlaanderen en België. Een analyse van het beleid in andere landen, en vooral van de aanpak van de ontelbare grote en kleinere privéscholen, is ondoenbaar en ook niet de bedoeling van deze tekst. Maar het uitzoomen naar de wereldschaal is zinvol en nodig om twee redenen.

De eerste vertrekt van de vaststelling dat iedereen volgens het principe van de vrijheid van onderwijs niet alleen het recht heeft om voor zijn/haar kind een school te kiezen maar ook het recht om zelf een school op te richten. Dat recht gaat terug op [Artikel 26 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens](#) waarin gesteld wordt dat in de eerste plaats aan de ouders het recht toekomt om het soort van opvoeding en onderwijs voor hun kinderen te kiezen. Het [Verdrag inzake de Rechten van het Kind](#) specificeert dat onderwijs van het kind gericht dient te zijn op '*... de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind ...*', met aandacht voor (onder andere) '*... 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 ...'. De VN lidstaten zien zelf toe op de toepassing van het verdrag in hun land, en rapporteren elke 5 jaar vorderingen aan het Internationaal Comité voor de Rechten van het Kind in Genève. Het verdrag is niet onderschreven door alle landen. Sommige landen hebben het geratificeerd met toevoeging van eigen nationale interpretaties en criteria. En de VS weigert – als enige VN lidstaat – het verdrag te ratificeren omdat het in conflict zou zijn met hun wetgeving rond privacy en familierechten. Ondanks deze posities kunnen we stellen dat de noodzaak van kwaliteitsvol onderwijs via deze twee internationale verdragen wereldwijd erkend wordt. Anderzijds blijven er veel vrijheden bij het organiseren van dat onderwijs, ook en vooral inzake culturele en religieuze oriëntatie. Het kinderrechtenverdrag specificeert bijvoorbeeld ook dat onderwijs moet helpen met ‘... *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 ...*’.*

De tweede reden voor een noodzakelijk uitzoomen naar de wereldschaal is de wereld waarin we leven zelf, geglobaliseerd en hyper-geconnecteerd, met de al vernoemde globale complexe problemen die op één of andere manier impact op ons allemaal hebben. En vanuit dat perspectief kunnen we ons afvragen of het recht op onderwijs in het belang van wereldoriëntatie niet algemener en tegelijkertijd scherper moet geformuleerd worden. Een voorstel voor een dergelijke formulering is de volgende: als de complexiteit van onze samenleving een feit is, dan heeft elk kind in principe het recht om de intellectuele en ethische competentie te ontwikkelen om met die complexiteit om te gaan. Met andere woorden: als we het principe van gelijkheid van kansen hanteren, en vertrekken vanuit het idee dat we allemaal verbonden zijn in deze complexe wereld, moeten we dan niet uitgaan van een onderwijsperspectief dat al onze kinderen dezelfde intellectuele en ethische competenties kan meegeven zodat ze zich kunnen ontwikkelen tot (zelf)kritische en betrokken wereldburgers? Natuurlijk moeten we rekening houden met een variatie aan mentale begaafdheden, maar dan nog zouden aanpassingen qua inhoud in die zin moeten vertrekken vanuit datzelfde gelijkheidsperspectief en hetzelfde doel: tegemoetkomen

aan het recht van elk kind om een ethisch competente wereldburger te worden in de complexe wereld waarin de volwassenen hen binnenloodsen.

### **Een pleidooi voor onderwijs voor wereldburgerschap vanuit een universeel curriculum voor ethische competentie**

We grijpen nog een laatste keer terug naar de uitspraak van Sheila Jasanoff. De manieren waarop we de wereld kennen en we ons die wereld voorstellen (zowel natuur als samenleving) zijn onlosmakelijk verbonden met de manieren waarop we in die wereld willen leven. Een ‘universeel curriculum voor ethische competentie’ dat kinderen overal ter wereld de kans zou geven om zich op dezelfde manier te ontwikkelen als (zelf)kritische en betrokken wereldburgers zou dus elk kind op dezelfde manier die complexe wereld leren kennen, en het van daaruit helpen dat beeld te ontwikkelen van de wereld waarin het wil leven: die *‘vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen’*, zoals gesteld in het kinderrechtenverdrag. Dat soort onderwijs gaat er niet voor zorgen dat ‘iedereen hetzelfde gaat denken’, maar gaat wel op basis van ‘een goed gesprek’ inzicht in complexiteit helpen ontwikkelen, en het begrip dat er verschillende visies in verband met de praktische aanpak van het samenleven mogelijk zijn, waaronder bijvoorbeeld de visies op veiligheid en vrijheid in een pandemie. Eén ding is zeker: onderwijs vanuit een ‘universeel curriculum voor ethische competentie’ overstijgt per definitie eender welke culturele, nationale of religieuze oriëntatie. Dus geen religieus, cultureel of nationalistisch geïnspireerd onderwijs, maar onderwijs dat de fenomenen religie, cultuur en nationalisme mededogend maar ook kritisch in context zet. Voor de kinderen die het geluk hebben thuis door ruimdenkende volwassenen bedachtzaam opgevoed te worden is een dergelijk onderwijs een kans om hun wereldbeeld te verdiepen en te verfijnen. Voor de kinderen die de pech hebben om thuis in een extremistisch nest op te groeien zou het een baken kunnen zijn waar ze zin voor kritiek en inzicht in andere visies kunnen ontwikkelen, maar ook weerbaarheid tegen én mededogen voor hun omgeving thuis. Die universele benadering zou van kinderen geen ééndimensionale kopieën van elkaar maken. Integendeel: net in een onderwijs waar kinderen in dialoog mee kunnen nadenken over het leven en het samenleven wordt ruimte voor verschillende gevoeligheden, interesses



en perspectieven gecreëerd en worden de kiemen gelegd voor wat voor elk van hen een uniek levenspad kan worden ...

> - <

Kennis en de samenleving maken elkaar. In die samenleving zijn kinderen kwetsbaar maar tegelijkertijd ook onze kans op een betere wereld. Daarom hebben ze recht op een onderwijs dat hen ongeacht hun afkomst en situatie de kans zou geven om zich op dezelfde manier te ontwikkelen als (zelf)kritische en betrokken wereldburgers. Binnen mijn [Nieuw Humanisme Project](#) hou ik een pleidooi voor dat soort onderwijs, en in dit pamflet werd de redenering in meer detail uitgewerkt. Maar daar blijft het niet bij. Deze tekst is ook en vooral een uitnodiging tot een dialoog over de wenselijkheid van een dergelijk curriculum en waarin kan gereflecteerd worden over wat zo'n curriculum voor ethische competentie dan zou kunnen inhouden, hoe het in de praktijk zou kunnen onderwezen worden en wat de culturele en sociaal-politieke contexten zijn die dit zouden mogelijk maken.

Hier volgt de stelling die de dialoog op gang kan brengen:

*Als we de wereld willen verbeteren moeten we beginnen met collectieve zorg voor de ontwikkeling van onze kinderen. Onderwijs vanuit een universeel curriculum voor ethische competentie dat kinderen overal ter wereld de kans geeft om zich op dezelfde manier te ontwikkelen als (zelf)kritische en betrokken wereldburgers is op lange termijn de enige duurzame weg naar een betere wereld, want de kinderen van vandaag worden de ouders, burgers, politici, wetenschappers, leerkrachten, ondernemers en activisten van de toekomst.*

Ik besef natuurlijk dat een dergelijke stelling naïef kan klinken in een wereld in de greep van politiek eigenbelang, kapitalisme en extremisme. De dialoog wordt echter nog interessanter als we de redenering zouden omdraaien: waarom zou onderwijs op basis van een universeel curriculum voor ethische competentie *niet* wenselijk zijn? Het is aan de sceptici om die vraag te beantwoorden, en ze zijn welkom. Verder sta ik natuurlijk ook niet alleen met dit idee. Meerdere initiatieven denken in die richting, elk met hun eigen accenten. Twee voorbeelden zijn het boek [Meer LEF in het onderwijs](#) van

Patrick Loobuyck en het [World Citizenship initiatief](#) van de Baha'i International Community, of dus een denkpiste vanuit de filosofie en een voorstel vanuit eerder spirituele richting.

In 2019 organiseerde ik in New York een [workshop](#) met bezielers van het idee wereldburgerschap actief in en rond de Verenigde Naties. Daaruit ontstond de zin om de dialoog internationaal en ook hier bij ons verder te zetten. Met dit pamflet in de hand maken we een verkenningstocht langs theorie en praktijk. We luisteren naar meningen in verband met de noodzaak, wenselijkheid en doenbaarheid van onderwijs vanuit een universeel curriculum voor ethische competentie en we praten over wat zo'n curriculum dan zou moeten inhouden. In samenwerking met [APACHE](#) en de [World Council of Peoples for the United Nations](#) leggen we de stelling van die noodzaak, wenselijkheid en doenbaarheid voor aan organisaties zoals UNESCO en het Kinderrechtencommissariaat en aan auteurs en filosofen begaan met het onderwerp. Maar we trekken ook naar onderwijsorganisaties, met inbegrip van die organisaties begaan met religieus geïnspireerd onderwijs. En, essentieel, we bespreken ze ook met de ouders en de kinderen zelf, met lokale organisaties zoals [Stormkop](#), en op verschillende plaatsen in de wereld via het steeds groeiend internationaal netwerk binnen het Nieuw Humanisme Project.

> - <

Alles wat vanuit dit pamflet vertrekt is te vinden op de website van mijn project dat dit initiatief lanceerde en verder coördineert. Ga naar [www.newhumanism.org](http://www.newhumanism.org) of contacteer mij op [gaston@newhumanism.org](mailto:gaston@newhumanism.org) en denk mee na over een betere wereld, en over de collectieve zorg voor onze kinderen daarvoor en daarin.