



## De sociale academie en het vak filosofie

Ik ben filosofieleraar geweest op een sociale academie (naderhand Hogeschool). De sociale academies behoorden tot het hoger beroepsonderwijs. Ze waren een beroepsopleiding voor 'welzijnswerk' in de brede zin van het woord: maatschappelijk werk, personeelswerk, cultureel werk, inrichtingswerk, enz. Naast een voltijdsopleiding (dagopleiding) hadden ze ook een deeltijdsopleiding (parttime opleiding).

### 1. Ontwikkelingschema

De sociale academies hebben na de tweede wereldoorlog, in de lijn van de ontwikkeling van de maatschappij zelf, een grote ontwikkeling doorgemaakt, die ook van invloed is geweest op de inhoud van het leerproces. Van een opleiding met een professioneel-technische oriëntatie hebben ze zich ontwikkeld tot een maatschappij-kritische oriëntatie, gevolgd door een gerichtheid op de zelfontplooiing van de student om te eindigen op een oriëntatie op de praktijk van het welzijnswerk.

#### *De professioneel-technische oriëntatie*

De sociale academie wilde studenten opleidende tot agoog, op basis van een wetenschappelijk-agogische vorming en scholing. Op deze wijze konden zij mensen helpen bij het oplossen van maatschappelijke problemen. De achtergrond hiervan was, dat wegens snelle veranderingen in het maatschappelijke en culturele leven een aantal mensen en groepen achterbleven in ontwikkeling. Ze moesten geholpen worden om veranderingen te accepteren. Dat was de rol van de change-agent. In de opleiding wordt de student(e) in die rol geschoold. Kennisoverdracht en wetenschappelijk onderzoek spelen hierbij een grote rol. In feite past dat beeld duidelijk bij de opbouwfase van het na-oorlogse Nederland. Het zijn de jaren van de opkomst van de agologie of andragogie, met belangrijke namen als Ten Have, van Beugen, Nijk, Warmenhoven, e.a.

#### *Een maatschappij-kritische oriëntatie*

Hierna kwam een maatschappij-kritische oriëntatie, waarin de welzijnswerkers op basis van eigen politieke keuze aan de kant van onderdrukte groepen gaan staan om hen te helpen bij hun bewustwording en actie. In de opleiding viel het accent op het ontwikkelen van de eigen maatschappijvisie van studenten, op het inzicht verwerven in bewustwordingsprocessen en in sociale acties. Het onderwijs mocht geen neutrale technisch-wetenschappelijke welzijnswerkers meer afleveren, maar moet zelf politieke kleur bekennen en hierin studenten scholen. In de werkvormen op de academie werd dit zichtbaar in projectonderwijs, waarin de relatie tussen docent en student veel minder hiërarchisch was dan vroeger het geval was. Het is het beeld van de jaren zestig.



### *Zelfontplooiing van de student(e)*

De maatschappij-kritische fase werd gevolgd door een oriëntatie op zelfontplooiing, waarin de welzijnswerker zich bewust moest worden dat hij alleen goed met mensen kan omgaan, als hijzelf als persoon het beroep vorm kan geven. In de opleiding komt dan het accent te liggen op de verandering van het 'zelf' en de eigen levensstijl, op het ontwikkelen van de eigen individualiteit. De grens tussen privéleven en beroepsuitoefening wordt vloeiend. De rol die men in het werk speelt is men zelf. In het onderwijs draait alles om het eigen emancipatieproces, om groepsdynamische scholing en om zelf programmeren. Alleen wat uit de leerbehoeften van studenten naar boven komt, is aanknopingspunt voor een leerproces. Het is de periode van de omslag van de jaren zestig.

### *Oriëntatie op de praktijk van het welzijnswerk*

Daarna kwam de oriëntatie op de praktijk, waarin de Sociale Academies het contact met de dagelijkse beroepsuitoefening weer centraal gaan stellen, maar dan vanuit een goede kennis van zichzelf. De ervaringen, die men in de praktijk opdeed, vormden het materiaal waaraan het leerproces zich optrekt. Vandaar dat in de scholing de toetsing aan de praktijk en de nieuwe ervaringen die dit oplevert centraal komen te staan. Didactisch kan dit de vorm aannemen van gewone lessen of projektonderwijs. Zowel docenten als studenten moeten hun voorstellen tot inhoudelijke programmering verantwoorden vanuit het beroep en de beroepsuitoefening. Dit zijn de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw.

Dit ontwikkelingsschema geeft slechts een algemeen beeld van de sociale academies. Iedere academie of zelfs iedere afdeling kan toch zijn eigen accenten leggen, zodat er geen eenheidsbeeld ontstaat van de sociale academies. In grote lijnen kan men wel zeggen, dat de mondigheid van studenten in de afgelopen jaren overall is toegenomen: democratisering van het onderwijs. Dat had als gevolg, dat er soms grote spanningen optreden met de onderwijspolitiek van de regering en het ministerie, waarin het hiërarchisch denken de boventoon bleef voeren. Door middel van bezuinigingen en lastenverzwaring van docenten is de greep van het ministerie groot gebleven. Het is duidelijk, dat de hierboven beschreven fasen in de ontwikkeling van de sociale academies hun stempel hebben gedrukt op het vak filosofie, zoals het op de academies beoefend werd.

## **2. Invulling van het vak filosofie**

In het leerplan van de sociale academies is het vak filosofie (wijsbegeerte) opgenomen in de rij van vakken als: geestelijke en maatschappelijke stromingen, politicologie, maatschappijleer en cultuurgeschiedenis. In de praktijk viel voor mij de keuze op geestelijke en maatschappelijke stromingen, waarbinnen ook filosofie gegeven kon worden. De concrete invulling van het vak filosofie wordt voor een groot deel aan de docent overgelaten. In het lesrooster stonden slechts een paar algemene richtlijnen als: wijsgerige antropologie, sociale filosofie en ethiek. Wijsgerige antropologie stond gepland voor het tweede en wijsgerige ethiek voor het derde jaar. Ik (en vele



filosofieleraren met mij) voegde hier in het eerste jaar aan toe: argumentatieleer (hoe leer ik zinnig redeneren?). In het vierde jaar was filosofie soms een keuzevak. De invulling van het vak filosofie, zoals ik dat uitgeoefend heb, weerspiegelde de ontwikkelingen van de Sociale Academies, zoals ik dat boven beschreven heb.

### *Ontwikkelingsfasen*

Ik ben mijn onderwijstaak begonnen in de periode van de technisch-professionele oriëntatie met het idee, dat ik het vak filosofie moest uitleggen aan studenten. Ik had een soort intermediaire functie, waarbij ik zelf als leraar op deskundige wijze de studenten probeerde in te leiden in de belangrijkste filosofische leerstof. Ik voelde me als iemand die als leeropdracht had het filosofisch erfgoed door te geven aan de volgende generatie. Het accent viel hierbij voor mij op de moderne filosofie, omdat deze het dichtst bij ons stond. Ik maakte hiervoor graag gebruik van het boek van Kwant (red.), 'Mensbeelden. Filosofie in een pluriforme samenleving' (1973), waarin actuele stromingen in de filosofie werden uitgelegd, zoals het existentialisme, het marxisme, het structuralisme. In de lessen ethiek begon ik altijd met een inleiding in het wijsgerig ethisch denken (de deugdenethiek, de plichtethiek, enz.) om daarna studenten te vragen een aantal ethische vragen uit hun werk op tafel te leggen. Er was in die periode nog geen onduidelijkheid over de rolverdeling tussen docent en student. De leraar moest vakbekwaam zijn om studenten in te leiden in de filosofische traditie. De studenten hadden de taak om te luisteren en de leerstof in zich op te nemen. Het slagen van deze onderneming hing in grote mate van het enthousiasme van de leraar af en van zijn feeling voor de leef- en werkwereeld van studenten. Ik heb in deze periode de hele ontwikkeling meegemaakt van de agologie in verband met het welzijnswerk.

De theorievorming over het welzijnswerk stond eigenlijk nog in de kinderschoenen. Boeken die mij in die tijd bezig hebben gehouden waren: Hans Achterhuis, De markt van welzijn en geluk. Een kritiek van de andragogie (1980), Arjo Nijk, De mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragogische opstellen (1978) en Lies Jansen, Over handelen gesproken (1985). Achterhuis, geïnspireerd door Illich met zijn ontschooling van de maatschappij, liet uit talrijke voorbeelden uit het welzijnswerk zien, hoe professionalisering en deskundigheid hun schaduwzijden hadden, als ze te ver doorgevoerd werden. Ze tastten dan de menselijke autonomie aan en maken mensen onmondig. Nijk analyseerde de theorieën over zelfontplooiing, vooral die van Maslow en liet zien, hoe deze theorieën een mythisch karakter konden krijgen en de menselijke solidariteit konden aantasten. Lies Jansen legde de nadruk op de dialoog tussen agoog en deelnemer en de eigen verantwoordelijkheid van de deelnemer/ cliënt, vanuit de filosofie van Levinas. Vooral het boek van Achterhuis was een belangrijke inspiratiebron voor de docenten op een Sociale Academie. Als filosoof was ik ook geïnteresseerd in Okko Warmenhoven (een buitenbeentje in de agologie), die ingewikkelde en poëtisch getinte boekjes schreef over agologie, waarin eigenlijk maar één vraag centraal stond: welke pretentie kan de agoog bij zijn werk eigenlijk hebben? Is dit meer dan present-zijn bij de ander? Hoe verhoudt zich dit present-zijn van de



agoog ten opzichte van zijn interpreterende en interveniërende activiteiten? Dit waren vragen die mij interesseerden.

Onder invloed van de jaren zestig met zijn maatschappijkritische oriëntatie verschoof het accent naar het belang van de politieke visie van de leraar en de student. De aangeboden leerstof werd door de studenten gewikt en gewogen op de politieke relevantie hiervan. Aan de leraar werden niet alleen eisen gesteld van vakbekwaamheid, maar ook van politieke betrokkenheid, zowel in zijn denken als in zijn leven. De rol van de filosofie was niet meer traditie-gericht, maar maatschappij-gericht. Ondanks alle schaduwzijden die aan deze periode vastzaten, was er toch een grote mate van lotsverbondenheid tussen docenten en studenten. Het zich gezamenlijk richten op de onderdrukking in de maatschappij bleek een vruchtbare ondergrond voor een goed leerproces. Reeds in de jaren zestig voltrok zich in het onderwijs een proces van democratisering. Studenten gingen de inhoud van het onderwijs zelf mee bepalen. Er ontstond een soort vrije markt: de docent biedt iets aan en studenten doen een tegenaanbod. In mijn geval viel het accent sterk op Marx en het marxisme, op het feminisme, op de persoonlijke groei, op de ethische consequenties van het beroepshandelen van studenten. Wat naderhand de moeite van het herlezen van mijn colleges waard maakte, waren niet zozeer mijn inleidingen, maar de weergave van de discussies met studenten. Daarin kwam één van de belangrijkste peilers van mijn leraarschap tot uiting: het uitlokken van studenten om mee te denken over de maatschappij waarin ze hun beroepspraktijk moesten uitoefenen en hun eigen persoonlijke inbreng daarin. In dit meedenken had het selectieproces van beroemde namen en bekende stromingen uit de filosofie plaats. Wat was voor henzelf en voor hun beroepspraktijk echt de moeite waard en wat was voorbijgaande filosofische mode? Wat bleef er over van de gedachtenwereld van Hegel en Marx, Marcuse, Althusser, Foucault, Habermas, het existentialisme, het structuralisme en het postmodernisme?