



Ethiek
In Een
Complexe Wereld

HANDLEIDING VOOR DE LEERKRACHT



Gefinancierd door
de Europese Unie

FACE2FACE

ETHIEK IN EEN COMPLEXE WERELD

HANDLEIDING VOOR DE LEERKRACHT

EDUC8

© **EDUC8 (Educate to Build Resilience) Project, 2021**

<https://project-educ8.eu/>

<https://reduc8.eu/>

Ontwikkeling van het Document:

Universiteit Ljubljana, Faculteit Theologie

- Roman Globokar, gewoon hoogleraar
- Vojko Strahovnik, hoofddocent
- Mateja Centa, wetenschappelijk medewerker
- Matej Purger, wetenschappelijk medewerker

Beyond the Horizon ISSG

- Timucin Ibu

ISBN: 978-94-6444-911-2

Gebruiksrechten en toestemming:

Dit werk mag worden gereproduceerd, gedeeld of gebruikt in zijn geheel of gedeeltelijk, voor niet-commerciële doeleinden, zolang dit werk steeds vermeld wordt.

Van derden afkomstige inhoud: De auteurs zijn niet noodzakelijk eigenaar van elk onderdeel van de inhoud in dit werk. Als zodanig garanderen zij niet dat het gebruik van enig onderdeel of deel van het werk dat in het bezit is van derden geen inbreuk zal maken op de rechten van die derden. Indien u een onderdeel van het werk wenst te gebruiken, is het uw verantwoordelijkheid om te bepalen of toestemming voor gebruik nodig is en om toestemming te verkrijgen van de eigenaar van het auteursrecht.

Fotorechten: De foto's en Figuren die in het werk zijn gebruikt, zijn beschikbaar gesteld met een Creative Commons CC0 licentie. CC0 is een licentie waarbij de gebruikers/makers hebben besloten om afstand te doen van de auteursrechten en naburige rechten op hun werken, voor zover de wet dit toestaat.

Contact: Beyond the Horizon ISSG vzw (project coördinator), info@behorizon.org

Disclaimer: Dit project werd gefinancierd met steun van de Europese Commissie.

De ontwikkelde producten in het kader van het EDUC8-project geven uitsluitend de mening van de auteur(s) weer, de Europese Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik van de inhoud.

INHOUD

06

INLEIDING

EDUC8 OM WEERSTAND OP TE BOUWEN

11

MODULE 1

DE ONTMOETING MET DE ANDER: OMGAAN MET DIVERSITEIT

38

MODULE 2

DE ONTMOETING MET SACRALE/HEILIGE TEKSTEN: GEWELDDADIGE TEKSTEN

77

MODULE 3

DE ONTMOETING MET DE LEEFOMGEVING: SOCIALE EN ECOLOGISCHE
VRAAGSTUKKEN

106

MODULE 4

WANNEER DE ONTMOETING EEN CONFLICT WORDT:
RECHTVAARDIGE OORLOG EN RECHTVAARDIGE VREDE



INLEIDING

EDUC8 OM WEERSTAND OP TE BOUWEN

Terrorisme, oorlog, armoede, natuurrampen, geweld, wreedheid tegen dieren, vernietiging van het milieu - het lijkt niet goed te gaan met de wereld. Jongeren groeien vandaag op in een complexe wereld waarin religie maar al te vaak wordt misbruikt om geweld goed te keuren. Vaak worden religie en geweld immers met elkaar verbonden. Hoe kunnen we jongeren verder doen kijken dan zulke vormen van radicalisering en polarisering?

EDUC8 is een project voor levensbeschouwelijk onderwijs in secundaire scholen en buitenschoolse contexten. Dit project wil jongeren weerbaar maken tegen radicalisering en polarisering, en aantonen hoe zij in hun eigen levensbeschouwelijke traditie veerkracht en weerbaarheid (hiertegen) kunnen terugvinden. Dit initiatief is gefinancierd door het Fonds voor Interne Veiligheid van de Europese Unie.

EDUC8 is gericht op zes verschillende levensbeschouwingen, met name jodendom, katholicisme, islam, orthodox christendom, protestantisme en een niet-confessioneel (ethisch) perspectief. Elke levensbeschouwing vertrekt vanuit de eigen traditie aan de hand van verschillende onderwerpen om zo weerstand op te bouwen tegen polarisatie en radicalisering. Zo werden er verscheidene didactische pakketten ontwikkeld voor de leeftijdsgroep van 12- tot 18-jarigen.

Deze handleiding vertrekt vanuit het perspectief van de niet-confessionele ethiek. De niet-confessionele ethiek probeert universele morele normen te vinden die onafhankelijk zijn van bepaalde religieuze opvattingen. Zij baseert deze zoektocht op de notie van een gemeenschappelijke menselijkheid: het feit dat wij allen mensen zijn, die het waard zijn om in overweging genomen en gerespecteerd te worden.

Dit handboek is ingedeeld in vier hoofdstukken, ook wel *deep modules* genoemd. Concreet gaat het over de volgende vier onderwerpen:

1. De ontmoeting met de ander: omgaan met diversiteit
2. De ontmoeting met sacrale/heilige teksten: gewelddadige teksten
3. De ontmoeting met de leefomgeving: sociale en ecologische vraagstukken
4. Wanneer de ontmoeting een conflict wordt: rechtvaardige oorlog en rechtvaardige vrede



Afbeelding 1
Video Clip

In de eerste module over de ontmoeting met de ander wordt onderzocht wat het betekent om een “ander” te zijn en met welke moeilijkheden personen die “anderen” zijn in de huidige wereld worden geconfronteerd. De centrale begrippen van de module zijn recht op rechten en gastvrijheid. Ook de status van vluchtelingen en staatlozen komt aan de orde in de module. Er worden ook enkele historische situaties gepresenteerd. Wat is de gepaste, rechtvaardige en welwillende reactie die we moeten hebben ten opzichte van vluchtelingen en staatlozen? De niet-confessionele ethiek gebruikt de concepten van een gemeenschappelijke menselijkheid, de waardigheid van personen, en mensenrechten als antwoord.

De tweede module richt zich op de ontmoeting met en het begrip van geweld, dat in vele vormen voorkomt en waarvan sommige gemakkelijker herkenbaar zijn dan andere. Er zijn ook verschillende bronnen van geweld. De module gaat in op de rol van morele emoties zoals schuld en schaamte in relatie tot geweld. Aangezien het onderwerp van deze module “ontmoeting met geweldsteksten” is, zijn de gekozen teksten de verhalen van Oedipus en Ajax (Sophocles). De discussie concentreert zich op schaamte, *shaming*, stigmatisering, uitsluiting en hun associaties met geweld (tegen anderen en zichzelf). Alle genoemde aspecten zijn zeer relevant voor polarisatie en radicalisering, aangezien de perceptie van het zelf en iemands status onze overtuigingen en ons gedrag sterk beïnvloeden.

Dederdemodulericht zich op fundamentele ethische visies op de bescherming van onze natuurlijke leeromgeving en onze verhouding daartoe. Wat is de waarde van de natuur? Waarom moeten we die beschermen? Speciale aandacht gaat uit naar onze relaties met dieren en hun ethische status. Onderwerpen die verband houden met het belang van het milieu en onze behandeling van dieren zijn vaak zeer polariserend. Ze zijn nauw verweven met onze onderbuikgevoelens. Vastgeroeste overtuigingen en campagnes met betrekking tot dierenethiek kunnen in sommige gevallen zelfs tot geweld leiden. Ethiek reflecteert op het belang van onze overeenkomsten en onderlinge verbondenheid met dieren en de rest van de natuur en bevraagt de erkenning en waardering daarvan. Ook de waarde en het morele belang van de integriteit van het ecosysteem komen aan de orde.

De vierde module richt zich op de oorzaken van conflicten die kunnen leiden tot geweld en oorlog. We presenteren een theorie van rechtvaardige oorlog, die het gebruik van militaire middelen onder bepaalde voorwaarden steunt om voor mensen meer vreedzame en rechtvaardige omstandigheden te creëren. Om wereldvrede tot stand te brengen is het immers van cruciaal belang om voor wereldwijde rechtvaardigheid te zorgen, waardoor alle mensen, ongeacht hun afkomst en geloof, in waardigheid kunnen leven. Het project van een mondiale ethiek wordt uitgelegd, dat als basis kan dienen voor een vreedzaam samenleven van verschillende naties, religies en culturen. Conflicten maken deel uit van het menselijk leven, maar als we er op een geweldloze en constructieve manier mee omgaan, worden we creatiever en menselijker.

De vier *deep modules* bestaan telkens uit de volgende **drie leermiddelen**:

1. Iedere *deep module* vertrekt vanuit een **beeldfragment** waarin een mogelijke reële situatieschets uit het dagelijks leven wordt aangebracht. Het beeldfragment bevat ook enkele quizvragen, die de leerlingen doen nadenken over verschillende aspecten van het verhaal. Vervolgens kunnen de leerlingen individueel of begeleid aan de slag gaan met de handleiding voor de leerling. De keuze is aan u. Het handboek voor de leerling is in principe zo opgesteld dat de leerlingen al de oefeningen individueel kunnen doorlopen.

2. De **leerlingenboek** bevat een korte introductie op het beeldfragment en gaat vervolgens verder met de basisleerstof van elke *deep module*, gericht op levensbeschouwelijke kennis, reflectie en communicatie. De basisleerstof vormt samen met het beeldfragment één geheel om een welbepaald levensbeschouwelijk onderwerp rond polarisatie en radicalisering te benaderen. Dit geheel neemt normaliter één lesuur in beslag.

3. De **docentenhandleiding** bespreekt telkens de basisleerstof van de handleiding voor de leerling, en geeft hierbij extra informatie voor de leerkracht. Daarnaast bevat de handleiding voor de leerkracht ook verdiepende leerstof met bijhorend lesmateriaal en didactische suggesties. Op die manier kan de leerkracht of begeleider de meest passende impulsen en didactische suggesties selecteren, passend bij de eigen leergroep, om de basisleerstof verder aan te vullen met verdiepende leerstof.

We hopen dat dit lesmateriaal u mag inspireren en motiveren om samen met uw leerlingen vanuit de eigen levensbeschouwelijke traditie werk te maken van weerbaarheid tegen polarisatie en gewelddadig misbruik van godsdienst.

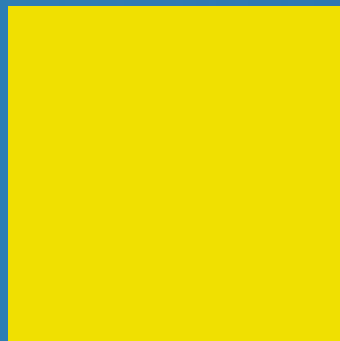
Universitair Hoofddocent Vojko Strahovnik (Universiteit van Ljubljana,
Faculteit Theologie)

Universitair Hoofddocent Roman Globokar (Universiteit van Ljubljana,
Faculteit Theologie)

Mateja Centa, PhD (Universiteit van Ljubljana,
Faculteit Theologie)

Matej Purger, MA (Universiteit van Ljubljana,
Faculteit Theologie)

1



ONTMOETING MET DE ANDER:
OMGAAN MET DIVERSITEIT

OMGAAN MET DIVERSITEIT

1.1 INLEIDING

Het onderwerp van deze module is “Ontmoeting met de ander: omgaan met diversiteit”. De module behandelt twee brede thema’s onder dit algemene thema. Het eerste is de kwestie van **burgerschap** en de bescherming die een (nationale) staat biedt. Het belangrijkste doel dat hiermee samenhangt, is te benadrukken dat rechtvaardigheid ook de zogenaamde **statusrechtvaardigheid** omvat, het waarborgen van de status van een persoon, die hem of haar vervolgens in staat stelt andere rechten te doen gelden. Vaak wordt dit aspect van rechtvaardigheid aangeduid als “**het recht om rechten te hebben**”. De tweede kwestie betreft staatlozen **en vluchtelingen**, die tot de meest kwetsbare groepen behoren en vaak niet in staat zijn hun fundamentele mensenrechten veilig te stellen. Bovendien behoren deze personen vaak tot andere culturen of godsdiensten en worden hun ontmoetingen daardoor extra bemoeilijkt.

Wat het voorkomen van polarisatie en radicalisering als centraal aspect van het EDUC8-project betreft, is het duidelijk dat bovengenoemde onderwerpen en kwesties vaak onderwerp van felle en controversiële **discussie en onenigheid zijn** (vluchtelingen en immigratie als “bedreiging” voor DE economie of cultuur, aspecten van assimilatie, enz.)

De belangrijkste **doelstellingen en leerresultaten** voor de module zijn de volgende:

- de begrippen staatlozen, ontheemden en vluchtelingen te kennen en begrijpen,
- het belang van statusrechtvaardigheid als onderdeel van mondiale rechtvaardigheid te erkennen en waarderen,
- de gevolgen van de mondialisering en aanverwante vraagstukken voor de samenleving kunnen analyseren en evalueren,
- het belang in te zien van gastvrijheid en wettelijke bescherming van de rechten van vluchtelingen en migranten,
- te kunnen nadenken over hoe men “anderen ontmoet”, anderen die van ons verschillen, en wat de belangrijkste belemmeringen zijn voor het ideaal van (een cultuur van) gastvrijheid



Afbeelding 1.1
Vluchtelingenmeisje
Bron: © Ahmed akacha/
Pexels.com

1.2 INLEIDING TOT DE MONDIALE ETHIEK EN DE KOSMOPOLITISCHE ETHIEK

Mondiale ethiek is een raamwerk in de ethiek dat tracht vragen te formuleren en antwoorden te geven op ethische uitdagingen die de wereld in zijn geheel aangaan. Zij erkent dan ook dat de globalisering en de wederzijdse afhankelijkheid van de mensheid resulteren in de toestand waarin de ernstigste uitdagingen – waaronder morele uitdagingen – waarmee wij vandaag de dag worden geconfronteerd in hun essentie mondiaal zijn en alleen binnen een mondiaal kader kunnen worden aangepakt (Strahovnik 2019). Denk bijvoorbeeld aan de economische, sociaal-culturele, technologische, geostrategische, informatieve en ecologische uitdagingen.

Mondiale ethiek wordt op verschillende manieren vormgegeven en benaderd, waaronder de mensenrechtenbenadering, de ethiek van de capabilities approach, ethisch kosmopolitisme, mondiale ethos (*Weltethos*) initiatieven, mondiaal recht en benaderingen van mondiale rechtvaardigheid en ontwikkelingsethiek (Strahovnik 2019).

De Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum stelde vanuit het kader van een ethiek van basic *capabilities* (kernmogelijkheden) een visie op moreel fatsoen voor. Deze visie wordt in hoge mate gekenmerkt door de globale dimensie en omvat de erkenning dat een duurzame, rechtvaardige, en moreel fatsoenlijke toekomst voor ons allen de erkenning inhoudt dat “wij burgers zijn van één onderling afhankelijke wereld, bijeengehouden door wederzijdse broederschap, door het nastreven van wederzijds voordeel, door zowel mededogen als eigenbelang en door een liefde voor de menselijke waardigheid in alle mensen, zelfs als we niets te winnen hebben bij samenwerking met hen” (Nussbaum 2006b, 324). Een dergelijke opvatting van moreel fatsoen vereist dat we op wereldschaal ethische kaders formuleren, verankeren en handhaven.



Afbeelding 1.2
Wereldbol in onze
handen
Bron: © Valentin
Antonucci / Pexels.com

Maar hoe kan dit worden bereikt in het licht van diversiteit en onenigheid?

Het huidige tijdperk wordt gekenmerkt door een onheilspellende spanning. De menselijke diversiteit is nog nooit zo prominent geweest en de behoefte aan samenwerking tussen volstrekt verschillende mensen is nog nooit zo dringend geweest. Verschillen in cultuur, opleiding, etniciteit, religie en levensstijl verdelen mensen gemakkelijk. Kan de ethiek gedragsnormen aanreiken die iedereen een gevoel van inherente waarde geven en het mogelijk maken om conflicten vreedzaam op te lossen? Dit is de hoop van de meeste grote schrijvers in de ethiek. Maar ook zij verschillen onderling van mening. Hun meningsverschillen hebben bij velen het vertrouwen verminderd dat ethiek normen kan verschaffen die we allemaal kunnen gebruiken bij het sturen van ons leven en onze relaties met anderen. (Audi 2007, 17)

Wij worden geconfronteerd met een situatie waarin het besef van de diversiteit van de wereld nog nooit zo groot is geweest als nu. Wij kunnen tegelijkertijd erkennen dat ook de behoefte aan wereldwijde samenwerking nog nooit zo groot is geweest.

Naarmate de aardbol materieel tot één wereld uitgroeit, wordt het steeds prangender om te begrijpen hoe aanspraken op universaliteit kunnen worden verzoend met uitspraken in religieuze en culturele verscheidenheid en hoe de eenheid van de rede kan worden verzoend met de diversiteit van levensvormen. (Benhabib 2011, 59)

De mondiale ethiek hoopt dan ook een kader te bieden voor morele eenwording, dat de waarde en waardigheid van ieder mens erkent en tegelijkertijd mogelijkheden biedt voor het oplossen van conflicten.

Het bouwen van een soort ethisch kader met twee niveaus is één van de strategieën die worden toegepast als reactie op de uitdaging om een voldoende gemeenschappelijke basis te creëren voor een verenigd mondiaal ethisch kader, ondanks alle verschillen tussen culturen en morele tradities. Tegelijkertijd tracht deze strategie een kader te bieden dat robuust genoeg zou zijn om essentiële aspecten van moraliteit te vatten. In zo'n kader is het bovenste niveau gedeeld en universeel, terwijl het onderste niveau specifiek is en meer geworteld in lokale tradities (Strahovnik 2019). Er zijn twee structurele modellen die men volgt bij het opbouwen van zo'n gedeelde mondiale ethiek. Het eerste model ziet mondiale ethiek als beperkt tot de sfeer van interactie tussen verschillende morele tradities of gemeenschappen en tot het vastleggen van onderlinge overeenstemming over de grenzen van zo'n interacties. Een dergelijk model van mondiale ethiek bevat in de kern een akkoord over een reeks regels en verbintenissen die betrekking hebben op interactie en uitwisselingen tussen groepen en gemeenschappen op regionaal en mondiaal niveau. Bij deze regels en verbintenissen kan men denken aan een verbintenis tot vreedzaam samenleven, tolerantie, wederzijds respect, partnerschap, wederzijdse hulp

en eventuele samenwerking. Het tweede model, vaak aangeduid als het integratiemodel, gaat verder en tracht een diepere morele integratie, een gemeenschappelijke ethische kern, tot stand te brengen.



Afbeelding 1.3
Onderlinge
afhankelijkheid
Bron: © ArtHouse Studio /
Pexels.com

Mondiale rechtvaardigheid is een aspect van de mondiale ethiek dat gericht is op rechtvaardigheid op wereldschaal. De aandacht gaat hierbij in de eerste plaats uit naar het domein van de internationale en mondiale instellingen en naar de handelingen en het beleid van staten en andere actoren in de mondiale sfeer die de wereldorde beïnvloeden. Binnen een dergelijk perspectief wordt gezocht naar de universele normen van rechtvaardigheid. Het kan worden onderverdeeld in twee delen, waarvan het eerste de politieke dimensies van rechtvaardigheid en het tweede de sociaal-economische dimensies van rechtvaardigheid omvat. Het eerste deel richt zich op rechtvaardige processen van (mondiaal) bestuur, rechtvaardigheid als aspect van politieke besluitvorming en de bescherming van fundamentele mensenrechten. Het tweede deel omvat een veelheid aan kwesties en vragen die verband houden met sociale, economische en culturele statussen en omstandigheden, waaronder zaken als armoede en ongelijkheid, verdeling en exploitatie van hulpbronnen, mondiale handelsregels en de open toegang tot de wereldmarkten (Nagel 2005).

Kosmopolitisme of kosmopolitische ethiek is een mogelijke oplossing (of althans een eerste stap in de richting van zo'n oplossing) voor de genoemde mondiale uitdagingen of een mogelijk geschikt perspectief voor een ethisch discours binnen het mondiale kader. Ethisch kosmopolitisme is de opvatting dat wij op het mondiale niveau verplichtingen en verantwoordelijkheden hebben tegenover anderen. Politiek kosmopolitisme pleit voor de idee van een soort concrete wereldpolitiek, een wereldregering, en een bijbehorend wereldburgerschap. Cultureel kosmopolitisme is de opvatting dat wij een onbevangen belangstelling zouden moeten cultiveren voor verschillende culturen (met inbegrip van het behoud van deze culturen) en voor een opkomende universalistische cultuur.

1.3 MENSENRECHTEN, STATUSRECHT, STAATLOZEN EN VLUCHTELINGEN

Mensenrechten zijn de rechten die individuen (of groepen van individuen) uitsluitend toekomen omdat zij mensen zijn en die gebaseerd zijn op de onvervreemdbare waardigheid en inherente waarde van ieder menselijk wezen. Zij vormen de grondslag van een rechtvaardige en vreedzame samenleving.

“Mensenrechten zijn rechten die wij enkel en alleen hebben omdat wij als mensen bestaan - zij worden door geen enkele staat verleend. Deze universele rechten behoren aan ons allen, ongeacht nationaliteit, geslacht, nationale of etnische afkomst, huidskleur, godsdienst, taal of enige andere status. Ze variëren van het meest fundamentele - het recht op leven - tot de rechten die het leven de moeite waard maken, zoals het recht op voedsel, onderwijs, werk, gezondheid en vrijheid.” (OHCRH 2021)

Mensenrechten zijn:

- **universeel:** zij behoren toe aan elke persoon, wat betekent dat allen er in gelijke mate recht op hebben
- **onvervreemdbaar:** zij behoren inherent toe aan elke persoon en mogen niemand worden ontnomen; zij kunnen alleen worden beperkt in specifieke omstandigheden, voor een beperkte tijd, en in overeenstemming met een strikte eerlijke rechtsgang
- **Ondeelbaar en onderling afhankelijk:** de mensenrechten vormen een geheel (economische, sociale, politieke en culturele rechten) en zijn van elkaar afhankelijk, hetgeen betekent dat men niet ten volle een bepaald recht kan genieten zonder dat ook andere rechten worden gewaarborgd. De schending van een bepaald recht heeft gewoonlijk negatieve gevolgen voor andere rechten.
- **gelijk en niet-discriminerend:** alle mensen zijn gelijk in waardigheid en rechten (OHCRH 2021).

Waardigheid is de fundamentele, inherente en onvervreemdbare waarde die alle mensen hebben op grond van hun mens-zijn. Waardigheid wordt vaak beschouwd als de basis voor de fundamentele aanspraken en mensenrechten van elk individu. Waardigheid wordt daarom geassocieerd met een onvervreemdbare status die aan alle mensen toebehoort, ongeacht hun kenmerken en omstandigheden.

De waardigheid van ieder individu beschermt hem/haar tegen inmenging of vormen van ongepaste behandeling die de waardigheid zouden aantasten (bijvoorbeeld vernederende behandeling, foltering, enz.) of situaties waarin men zich zou kunnen bevinden (bijvoorbeeld extreme armoede, slavernij, enz.). De fundamentele rechten van de mens daarentegen kunnen worden opgevat als de minimumvoorwaarden voor het verschaffen of beschermen van de waardigheid van het individu.



Afbeelding 1.4
Grondrechten van de mens
Bron: © STOATPHOTO / Adobe Stock

Statusrechtvaardigheid heeft betrekking op de vraag wat nodig is om erkend te worden als drager van rechten. Een van de centrale rollen is hier weggelegd voor het concept van “het recht om rechten te hebben”, zoals besproken in het werk van Hannah Arendt en Seyla Benhabib (2004). Zo’n “recht op lidmaatschap of status” is belangrijk omdat het andere rechten mogelijk maakt. Het recht om rechten te hebben is een mensenrecht dat kan worden verdedigd vanuit de beginselen van mondiale en kosmopolitische rechtvaardigheid en moraal in het algemeen. Dit recht vertegenwoordigt een recht van ieder mens om door anderen erkend te worden (en anderen op hun beurt te erkennen) als een persoon die recht heeft op moreel respect en wettelijk beschermde rechten op basis van een gedeelde menselijkheid (Benhabib 2011, 59-60).

Afbeelding 1.5
Status is belangrijk
Bron: © RODNAE
Productions / Pexels.com



Staatlozen zijn die personen die “door geen enkele staat als onderdaan worden erkend volgens de werking van zijn wetgeving” (VN 1954). Dit betekent dat een staatloze iemand is die van geen enkel land de nationaliteit heeft. Als zodanig zijn zij bijzonder kwetsbaar.

Om deze reden bestaat er een systeem dat minimumnormen vaststelt voor de behandeling van staatlozen met betrekking tot hun rechten (recht op onderwijs, werk en huisvesting, recht op identiteit, reisdocumenten en administratieve bijstand).

De mogelijke gevolgen van staatloosheid zijn ingrijpend en beïnvloeden alle aspecten van het leven. Het kan onmogelijk zijn legaal te werken, eigendom te bezitten of een bankrekening te openen. Staatlozen kunnen een gemakkelijke prooi zijn voor uitbuiting als goedkope arbeidskrachten. Vaak mogen zij niet naar school of gaan studeren, mogen zij niet trouwen en kunnen zij geen aangifte doen van geboorte of overlijden. Staatlozen kunnen niet stemmen en hebben geen toegang tot het nationale rechtsstelsel. (Couldrey & Herson 2009, 2)

De belangrijkste oorzaken van staatloosheid zijn mazen in de nationaliteitswetgeving die bepaalt onder welke omstandigheden iemand een nationaliteit verkrijgt of kan verliezen, migratie (in combinatie met de context waarin iemand verhuist van de geboortestaat (die nationaliteit op geboorte alleen niet erkent) naar een staat die niet toestaat dat een ouder de nationaliteit via familiebanden doorgeeft), het ontstaan van nieuwe staten en veranderingen met betrekking tot grenzen en het verlies of het ontnemen van de nationaliteit (UNHCR 2021).



Afbeelding 1.6
Toegang geweigerd
Bron: © nalidsa /
Adobe Stock

Ontheemden of onder dwang ontheemde personen zijn personen die onvrijwillig of onder dwang zijn weggevoerd van hun huis of hun geboortestreek. Volgens de VN waren er in 2019 heel de wereld ongeveer **80 miljoen** onder dwang ontheemde personen, waarvan naar schatting 30-34 miljoen minderjarige. Van alle gedwongen ontheemden waren er 26 miljoen vluchtelingen en 45,7 miljoen in eigen land ontheemde personen (UNHCR 2020).

Ten minste 100 miljoen mensen werden de afgelopen 10 jaar (2010-2019) gedwongen hun huis te ontvluchten, op zoek naar een toevluchtsoord binnen of buiten de grenzen van hun land. Gedwongen ontheemding en staatloosheid bleven de afgelopen jaren hoog op de internationale agenda staan en bleven in alle delen van de wereld dramatische krantenkoppen halen. Nu in 2021 twee belangrijke verjaardagen naderen, de 70e verjaardag van het Verdrag betreffende de status van vluchtelingen van 1951 en de 60e verjaardag van het Verdrag tot beperking van staatloosheid van 1961, is het duidelijk dat deze rechtsinstrumenten nog nooit zo relevant zijn geweest. Tientallen miljoenen mensen konden terugkeren naar hun woonplaatsen of andere oplossingen vinden, zoals vrijwillige repatriëring of hervestiging in derde landen, maar nog veel meer mensen konden dat niet en voegden zich bij het aantal ontheemden van de vorige decennia. Eind 2019 was het aantal mensen dat onder dwang ontheemd was als gevolg van oorlog, conflict, vervolging, mensenrechtenschendingen en gebeurtenissen die de openbare orde ernstig verstoorden, gegroeid tot 79,5 miljoen, het hoogste aantal ooit volgens de beschikbare gegevens. Het aantal ontheemden was bijna het dubbele van het aantal van 41 miljoen in 2010 en een stijging ten opzichte van het aantal van 70,8 miljoen in 2018. (UNHCR 2020, 6-8)

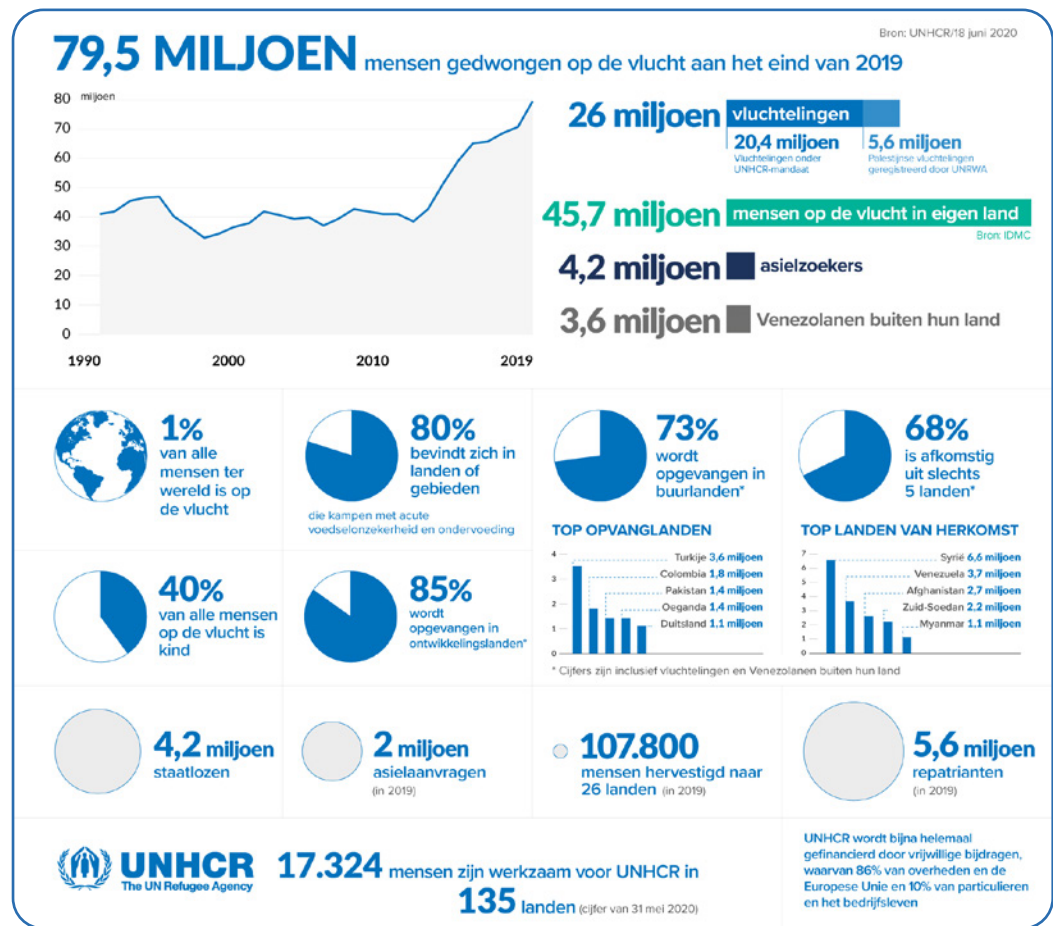
Vluchtelingen zijn ontheemden die gedwongen zijn landsgrenzen te overschrijden en die niet veilig naar huis kunnen terugkeren. Zij hebben het recht om asiel aan te vragen. Het VN-Verdrag betreffende de status van vluchtelingen van 1951 bepaalt dat een vluchteling een persoon is, die

[...] uit gegronde vrees voor vervolging wegens zijn ras, godsdienst, nationaliteit, het behoren tot een bepaalde sociale groep of zijn politieke overtuiging, zich bevindt buiten het land waarvan hij de nationaliteit bezit, en die de bescherming van dat land niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil invoeren, of die, indien hij geen nationaliteit bezit en ten gevolge van bovenbedoelde gebeurtenissen verblijft buiten het land waar hij vroeger zijn gewone verblijfplaats had, daarheen niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil terugkeren. (VN 1951)

Volgens de United Nations Guiding Principles on Internal Displacement zijn interne **ontheemden**

[...] personen of groepen van personen die gedwongen zijn hun thuis of gewoonlijke verblijfplaats te verlaten of ontvluchten, in het bijzonder als gevolg van of ter voorkoming van de effecten van gewapend conflict, situaties van veralgemeend geweld, mensenrechtenschendingen, natuurrampen of rampen veroorzaakt door de mens, en die geen internationaal erkende grens hebben overgestoken. (VN, 2004)

Hier volgen de meest recente cijfers met betrekking tot de hierboven beschreven categorieën.



Afbeelding 1.7
 Statistieken over
 ontheemden, 2020
 Bron: © UNHCR/
 Younghee Lee

1.4. IMMIGRATIE EN GASTVRIJHEID

In de eerste plaats gaat het bij de kwestie van gastvrijheid om de vraag of staten geheel soeverein kunnen beslissen om hun grenzen volledig af te sluiten. Voor de Duitse filosoof Immanuel Kant was dit in de eerste plaats een ethische vraag. Volgens zijn ideeën moet gastvrijheid niet worden opgevat als een soort gezellig gebaar van vriendelijkheid en vrijgevigheid, maar op basis van een kosmopolitische ethiek als een recht dat aan alle mensen toekomt op grond van hun potentiële lidmaatschap van een wereldrepubliek. Als staten en de mensheid als geheel dit niet inzien en er niet in slagen op deze manier gastvrij te zijn, dan wordt daarmee de basis gelegd voor ernstige wredeheden met betrekking tot de mensenrechten. Zie het voorbeeld uit het werk van Hannah Arendt, die duidelijk stelde dat de organisatie van Europa na de Eerste Wereldoorlog minderheden creëerde die gemakkelijke doelwitten vormden voor genocidale vervolging. Denk bijvoorbeeld aan “staatlozen”, “uitschot van de aarde”, “ongewensten”, “niet-identificeerbare bedelaars, zonder nationaliteit, zonder geld en zonder paspoorten” (Arendt 1962, 269), aan wie de zogenaamd onvervreemdbare fundamentele mensenrechten werden ontzegd. Wat ontstond was een vorm van “georganiseerde eenzaamheid” en isolement. In haar beroemde boek over de oorsprong van het totalitarisme, zei Arendt:

Ontdaan zijn van burgerschap is ontdaan zijn van wereldgezindheid; het is zoals een terugkeer naar een wildernis als holbewoners of wilden [...] Een mens die niets anders is dan een mens heeft de kwaliteiten verloren die het voor andere mensen mogelijk maken om hem als een medemens te behandelen [...] zij zouden kunnen leven en sterven zonder enig spoor na te laten, zonder iets te hebben bijgedragen aan de gemeenschappelijke wereld. (1951, 300)



Afbeelding 1.8
Armeense vluchtelingen
in Bakoe, 1918
© IWM Q 24947,
<https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205213374>

De rol, de functie of de waarde van een nationale groep (in dit geval) en het lidmaatschap van een groep is dat zij een effectieve bescherming van de rechten van een individu bieden.

De Tweede Wereldoorlog en de kampen voor ontheemden waren niet nodig om aan te tonen dat het enige praktische alternatief voor een niet-bestaand vaderland een interneringskamp was. Reeds in de jaren dertig was dit het enige 'land' dat de wereld de staatlozen te bieden had. (Arendt 1952, 284)

De kampen waren dus niet iets dat het nazi-systeem zou creëren, maar iets dat reeds in het hart van Europa aanwezig was sinds het einde van de eerste wereldoorlog.

Afbeelding 1.9
Duitse gevangenen
in een Frans
gevangenenkamp
tijdens de laatste
deel van de Eerste
Wereldoorlog
Bron: National Archives
at College Park, Publiek
domein, via Wikimedia
Commons: [https://
commons.wikimedia.
org/wiki/File:German_
prisoners_in_a_French_
prison_camp_French_
Pictorial_Service_-_
NARA_-_533724.gif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:German_prisoners_in_a_French_prison_camp_French_Pictorial_Service_-_NARA_-_533724.gif)



Dat is een van de redenen waarom in die tijd het initiatief ontstond om dit probleem op te lossen. Zo heeft Fridtjof Nansen, voormalig poolreiziger, Hoge Commissaris van de Volkenbond voor vluchtelingen en later Nobelprijswinnaar voor de vrede (1922), het zogenaamde Nansen-paspoortstelsel in het leven geroepen.

Afbeelding 1.10
Voorbeeld van het
Nansen paspoort
Source: © Wikimedia
Commons: [https://
commons.
wikimedia.org/wiki/
File:NansenJohansen.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:NansenJohansen.jpg)



Afbeelding1.11
Voorbeeld van het
Nansen paspoort
Bron: Noorse Nationale
Bibliotheek, via UNHCR



Het Nansen-paspoort was een erkend reisdocument dat aanvankelijk door de Volkenbond werd uitgegeven voor vluchtelingen en staatlozen die geen reisdocumenten konden verkrijgen van een nationale staat of autoriteit. Dergelijke paspoorten stelden deze personen in staat te reizen (Campoy 2019).

Net als vluchtelingen vandaag, werden ze vaak als een last gezien. Toch slaagde de toenmalige Hoge Commissaris van de Volkenbond voor de vluchtelingen, een voormalig poolreiziger genaamd Fridtjof Nansen, erin de leiders in Europa en elders ervan te overtuigen hun deuren te openen, eerst voor gestrande Russen en later voor Armeniërs en Assyro-Chaldeeërs, naast andere staatloze mensen. Nansen, die eerder bijna een half miljoen krijgsgevangenen naar huis had geholpen, kwam met het idee van een paspoort voor één jaar waarmee mensen uit het land konden reizen waar ze het eerst waren aangekomen, vaak om werk te zoeken. Het aantal landen dat Russen opnam, groeide uiteindelijk tot meer dan 50. Meer dan een dozijn landen meldden zich aan om vluchtelingen met een andere achtergrond op te nemen. In totaal profiteerden bijna een half miljoen mensen van het Nansen-paspoort. (Campoy 2019)

Voor meer informatie over de Nansen paspoorten en staatloosheid, kunt u een uitstekende online interactieve kaart of tentoonstelling van de Stichting EVZ bezoeken.¹

¹ U kunt de volgende link gebruiken: <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=84ce7874a06a4c2897bd48561bf43a7d>

1.5 VRAGENRONDE IN VERBAND MET HET ONDERWERP EN BEGELEIDING BIJ DE OPDRACHTEN

1.5.1 VRAGENRONDEN

Er zijn **drie vragen rondes** en elk bestaat uit twee vragen die bij de animatievideo horen. Bij alle vragen kunnen de leerlingen meerdere antwoorden kiezen. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het hoofddoel is de **leerlingen te stimuleren om na te denken over de verschillende perspectieven en dimensies** die vervat zijn in verband met immigratie, vluchtelingen en staatlozen. Het is ook mogelijk dat een leerling geen antwoord kiest en een eigen antwoord en uitleg geeft. In een dergelijk geval is dit een gelegenheid om de zaken verder in de klas te bespreken.

VRAGENRONDE 1



Vraag 1: Was het correct om het gezin aan te houden bij de immigratiecontrole en waarom? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ Ja, dat was het juiste om te doen, aangezien het gezin niet over de juiste documenten beschikte om binnen te komen.
- ☐ Ja, dat was de juiste handelwijze, aangezien het belangrijk is precies te weten wie een ander land binnenkomt.
- ☐ Ja, dat was het juiste om te doen, aangezien het gezin niet het recht had het land binnen te komen.
- ☐ Nee, want er was geen manier voor de familie om hun paspoorten te vernieuwen of om nieuwe te verkrijgen.
- ☐ Nee, want het gezin had hulp en bescherming nodig.
- ☐ Ik weet het niet.



Vraag 2: Waarom zijn paspoorten belangrijk? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ Omdat we ons er mee kunnen identificeren.
- ☐ Omdat we er veilig mee naar andere landen kunnen reizen en daar dan kunnen verblijven.
- ☐ Omdat we er ons staatsburgerschap mee kunnen bewijzen.
- ☐ Omdat we er ons eigen land weer mee in kunnen.
- ☐ Ik weet het niet.

VRAGENRONDE 2



Vraag 3: Vind je het eerlijk om een onderscheid te maken tussen inwoners en niet-inwoners?

☐ Ja.

☐ Nee.



Vraag 4: Ben je het ermee eens dat iedereen vrij moet kunnen reizen, verhuizen of wonen waar men wil?

☐ Ja.

☐ Nee.

VRAGENRONDE 3



Vraag 5: Waarom is de opvang en bescherming van vluchtelingen belangrijk? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

☐ Omdat hun staat hen niet beschermt of hen zelfs vervolgt of mishandelt.

☐ Omdat ze vanwege hun eigen veiligheid vaak niet in hun thuisland kunnen blijven.

☐ Omdat er in hun landen vaak geen fatsoenlijke levensomstandigheden zijn (bijv. ernstig gebrek aan voedsel, honger, klimaatverandering en ernstige droogte, enz.)

☐ Omdat we arbeidskrachten nodig hebben, moeten we deze mensen in ons land toelaten.

☐ Ik weet het niet.



Vraag 6: Sommige personen zijn staatloos. Hoe zou er het best met hun status kunnen omgegaan worden?

☐ Accepteer ze in andere staten en geef ze staatsburgerschap.

☐ Een universeel en doeltreffend internationaal systeem aanvaarden voor de bescherming van de rechten van staatlozen.

☐ Probeer de oorzaken weg te nemen die hen staatloos maakten.

☐ Niets doen, zeker niet als men vrijwillig afstand heeft gedaan van het staatsburgerschap.

☐ Ik weet het niet.

1.5.2 ONDERSTEUNING VOOR OPDRACHTEN

In het studentenboek staan drie opdrachten voor leerlingen. Dit deel geeft u enige aanwijzingen hoe u de leerlingen kunt helpen en de opdrachten kunt beoordelen.

Opdracht 1

Deze driedelige opdracht vraagt de leerlingen na te denken over mondiale ethiek, mondiale rechtvaardigheid en kosmopolitisme. U kunt de tekst in paragraaf 1.2 hierboven gebruiken om hen extra informatie te geven. U dient duidelijk te maken hoe de onderlinge verbondenheid van de wereld hun dagelijks leven beïnvloedt.

Opdracht 2

In deze opdracht, die uit drie delen bestaat, wordt de leerlingen gevraagd na te denken over de status van vluchtelingen, ontheemden en staatlozen. U kunt de tekst in paragraaf 1.3 hierboven en de hyperlinks in paragraaf 1.6 hieronder gebruiken om hen extra informatie te geven. De vragen en opdrachten (samen met het verhaal in de geanimeerde video en de promptvragen) bieden ook de gelegenheid voor een klassikale discussie. Daarin kunt u de aandacht vestigen op uiteenlopende standpunten van uw leerlingen en hen vragen die nader toe te lichten.

Opdracht 3

Deze driedelige opdracht vraagt de leerlingen na te denken over het begrip gastvrijheid en het ontmoeten of verwelkomen van anderen. U kunt de tekst in paragraaf 1.4 hierboven gebruiken om hen extra informatie te geven. De vragen en opdrachten bieden ook de gelegenheid voor een klassikale discussie.

1.6 IDEEËN VOOR AANVULLENDE ACTIVITEITEN

Er zijn verschillende uitstekende online bronnen en hulpmiddelen om verder te leren en te spreken over de onderwerpen van deze module. Drie daarvan zijn bijzonder geschikt en interessant.

A. Het project “Nowhere People”¹ presenteert het probleem van staatloosheid op een boeiende manier. Het bevat verhalen, basisinformatie over staatloosheid, uitstekende foto’s en verschillende korte films van staatlozen over de hele wereld.

B. Nansen passports online exhibition², beschikbaar op: <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=84ce7874a06a4c2897bd48561bf43a7d>, biedt een uitstekend overzicht van de ontwikkeling van het systeem voor de bescherming van de rechten van staatlozen als onderdeel van het systeem voor de bescherming van de mensenrechten.

C. MOAS - Migrant Offshore Aid Station website³ (beschikbaar op: www.moas.eu) met informatie over immigranten en vluchtelingen die naar Europa komen, voornamelijk door de zee over te steken, verhalen van vluchtelingen, een gratis documentairefilm, enz.

¹Beschikbaar op: <http://www.nowherepeople.org/>

²Beschikbaar op: <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=84ce7874a06a4c2897bd48561bf43a7d>

³Beschikbaar op: www.moas.eu

1.7 WOORDENLIJST

Asiel: de bescherming die door een staat wordt verleend aan iemand die zijn land van herkomst heeft verlaten als vluchteling, meestal een politieke vluchteling. Het is gebaseerd op het recht op asiel zoals vastgelegd in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, Art. 14: "Iedereen heeft het recht om asiel te vragen en te krijgen tegen vervolging in andere landen. Op dit recht kan geen beroep worden gedaan in geval van strafvervolgingen wegens misdrijven van niet-politieke aard of handelingen in strijd met de doeleinden en beginselen van de Verenigde Naties" (VN 1948). Asiel biedt dus bescherming tegen onder meer arrestatie en uitlevering. Een persoon die asiel aanvraagt, wordt een "asielzoeker" genoemd. Een asielzoeker is dus iemand wiens verzoek om bescherming en toevlucht in een ander land nog moet worden behandeld. Elk jaar vragen ongeveer een miljoen mensen over de hele wereld asiel aan.

Burgerschap: de relatie tussen een individu en een staat. Een burger heeft bepaalde rechten en vrijheden en heeft recht op bescherming door de staat, maar heeft op zijn beurt ook verantwoordelijkheden. Veel van deze rechten, vrijheden en verantwoordelijkheden zijn van dien aard dat zij uniek zijn voor burgers van deze staat en niet worden genoten door (inwonende) vreemdelingen en niet-burgers. Het kan worden verkregen door geboorte binnen het grondgebied van een staat, door afstamming, door huwelijk en door naturalisatie.

Gastvrijheid: in de ruimere zin van het woord, een sociaal gebaar van welkom, vriendelijkheid en vrijgevigheid. In de engere zin van het woord, zoals gebruikt in debatten over immigratie en vluchtelingen, wordt het beschouwd als een aspect van rechtvaardigheid. Het recht op gastvrijheid houdt verband met het recht op lidmaatschap.

Kosmopolitisme: een opvatting die stelt dat alle mensen - onafhankelijk van hun staatsburgerschap of nationale staat - evenveel respect en aandacht moeten krijgen. Ethisch kosmopolitisme is de opvatting dat wij in een globale wereld aanzienlijke plichten, verplichtingen en verantwoordelijkheden hebben tegenover anderen, aangezien wij allen deel uitmaken van één globale gemeenschap. Politiek kosmopolitisme pleit voor de idee van een soort concrete wereldpolitiek, wereldregering en bijbehorend wereldburgerschap. Cultureel kosmopolitisme is de opvatting dat wij een onbevooroordeelde belangstelling voor verschillende culturen (met inbegrip van het behoud van deze culturen) en een opkomende universalistische cultuur zouden moeten ontwikkelen.

Mensenrechten: grondrechten die elk menselijk individu (of een groep individuen) toekomen enkel en alleen op grond van het feit dat iemand mens is. Zij beschermen hun fundamentele belangen en waarborgen de mogelijkheid een goed en zinvol leven te leiden (bijv. recht op leven en vrijheid, recht op privacy, recht op een eerlijk proces, vrijheid van godsdienst).



Afbeelding 1.12
Reizen met een paspoort
Bron: © Tima
Miroshnichenko /
Pexels.com

Mondiale ethiek (ook wel planetaire ethiek): een opvatting die de globalisering en wederzijdse afhankelijkheid van de mensheid als geheel erkent, inclusief het feit dat de ernstigste uitdagingen en inclusief de morele uitdagingen waarmee we vandaag de dag geconfronteerd worden (economisch, sociaal-cultureel, technologisch, geostrategisch, informatief, ecologisch enz.), mondiaal zijn in hun essentie en dus alleen kunnen worden aangepakt binnen een mondiaal kader. De taak van de mondiale ethiek bestaat er dus in de ethische dimensies van een dergelijke toestand in kaart te brengen en normatieve kaders van mondiale of transnationale rechtvaardigheid, collectieve actie, handhaving van de vrede en dergelijke naar voren te brengen. Mondiale ethiek kan op verschillende manieren worden vormgegeven of benaderd (bijv. met mensenrechten, ethiek van de mogelijkheden, ethisch kosmopolitisme, mondiale ethos (Weltethos) initiatieven, mondiaal recht en benaderingen van mondiale rechtvaardigheid, ontwikkelingsethiek, enz.).

Mondiale rechtvaardigheid: een benadering in de mondiale ethiek die zich richt op een mondiale schaal en in het bijzonder op het domein van de internationale en mondiale instellingen en de acties en het beleid van staten en andere actoren in de mondiale sfeer die de wereldorde beïnvloeden. Binnen een dergelijk perspectief wordt gezocht naar de universele normen van rechtvaardigheid. Het kan worden onderverdeeld in twee delen: het eerste omvat de politieke dimensies van rechtvaardigheid (bijv. rechtvaardige processen van (mondiaal) bestuur, rechtvaardigheid als aspect van politieke besluitvorming en bescherming van de fundamentele mensenrechten) en het tweede omvat de sociaal-economische dimensies van rechtvaardigheid (bijv. armoede en ongelijkheid, verdeling en exploitatie van hulpbronnen, mondiale handelsregels en vrije toegang tot de wereldmarkten).

Afbeelding 1.13
Wereldbol
Bron: © Wesley Carvalho
Pexels.com



Ontheemde: een persoon die gedwongen is zijn/haar huis voor langere tijd te verlaten, bijvoorbeeld als gevolg van oorlog, onwettige vervolging of een natuurramp zoals een aardbeving, overstroming, of iets dergelijks. Indien een dergelijke persoon de grens van zijn land niet heeft overschreden, wordt deze persoon beschouwd als een in eigen land ontheemde persoon. Als een dergelijke persoon de grens van zijn land oversteekt, wordt deze persoon als vluchteling beschouwd.

Paspoort: een formeel reisdocument, gewoonlijk door een nationale regering aan haar burgers afgegeven, dat de drager tijdens het reizen identificeert als burger of onderdaan met recht op bescherming in het buitenland en recht op terugkeer naar het thuisland. Het heeft meestal de vorm van een klein boekje en bevat de naam, geboortedatum, foto, handtekening en andere relevante informatie van de betrokkene, waaronder informatie over visa. Als formeel document werd het in de 19e en 20e eeuw standaard.

Afbeelding 1.14
Glimlach
Bron: © Windo Nugroho /
Pexels.com



Staatloze: een persoon die volgens de wetten van geen enkel land als burger of onderdaan wordt beschouwd. In andere woorden betekent dit dat de persoon van geen enkel land de nationaliteit heeft en daardoor de bescherming van een land of staat mist.

visum: een door een staat of gebied aan een vreemd persoon verleende machtiging om dat gebied binnen te komen, daar te verblijven of dat gebied te verlaten. Gewoonlijk wordt een visum in het paspoort van de betrokkene genoteerd.



Afbeelding 1.15
Vluchtelingenkamp
Bron: © hikrcn /
Adobe Stock

Vluchteling: volgens de definitie van de VN zijn vluchtelingen personen die zich buiten het land bevinden waarvan zij de nationaliteit bezitten of waar zij hun reguliere verblijfplaats hebben, maar daar niet naar toe kunnen terugkeren als gevolg van ernstige en willekeurige bedreigingen van het leven, de fysieke integriteit of de vrijheid die voortvloeien uit algemeen geweld of gebeurtenissen die de openbare orde ernstig verstoren.

Waardigheid: fundamentele en bijzondere, onvervreemdbare waarde die alle mensen hebben op grond van hun mens-zijn. Dit wordt vaak beschouwd als de grondslag voor de fundamentele aanspraken en mensenrechten van elk individu.

1.8 TRANSCRIPT VAN DE VIDEO

1. BINNEN LUCHTHAVEN LOBBY.

Een groep tieners met hun koffers/bagage staat bij elkaar onder het bord waarop staat "EU paspoorten/ EU burgers". Er is ook een ander bord waarop staat: "Alle andere paspoorten". De rij wachtenden onder het tweede bord is veel langer.

Lindsay: Ik ben zo blij dat deze uitwisseling voorbij is en we bijna weer thuis zijn.

David: Ik zou het niet erg vinden om wat langer te blijven hoor... als we elke dag naar het strand mogen gaan. En Pieter-Jan was een fantastische kamergenoot... Hij is wel een nog grotere slaapkop dan ik.

Pieter-Jan: Hé, ik ben helemaal geen slaapkop. We zijn op de meeste avonden gewoon vrij laat gaan slapen.

Sarah: Ik miste mijn familie meer dan ik had verwacht.

Leraar (tegen de tieners): Hé allemaal, wel even opletten... Pak jullie paspoorten en hou ze bij de hand. We staan bijna vooraan in de rij.

Sarah: Hier is die van mij. Hij is wel een beetje versleten. Niet echt door veel te reizen, maar gewoon door heen en weer te bewegen in een la. Eigenlijk gebruik ik hem bijna nooit, omdat je zonder paspoort ook naar zoveel plaatsen en landen kunt gaan.

Lindsay: Die van mij ziet er nog als nieuw uit. Mijn moeder bewaart onze paspoorten altijd netjes in een speciale doos.

De groep begeeft zich naar de paspoortcontrole. Zij zien in een andere rij een gezin dat door immigratiebeambten uit de rij wordt gehaald. Zij horen een van de ambtenaren zeggen:

Immigratiebeambte: "Het spijt me, maar ik moet u en uw gezin de toegang tot het land ontzeggen. Uw paspoorten zijn niet meer geldig. De staat die ze heeft uitgevaardigd komt niet meer voor in onze lijst van erkende paspoorten. Volgens ons bestaat de Derde Republiek van Madagascari niet meer...."

De groep studenten gaat nu naar de andere kant van de controlepost, nog steeds een beetje overstuurd door wat ze zojuist hebben gezien.

2. BINNEN LUCHTHAVEN LOBBY: ANDERE KANT CONTROLEPOST.

Sarah: Nou, dat was raar om mee te maken. Dat gezin mag het land niet in.

David: Ja. Ik weet niet hoe ze dachten zonder paspoort te worden toegelaten! Wat dachten ze wel niet. Waarom gaan ze niet gewoon naar huis en blijven daar of gaan ze nieuwe paspoorten halen?

Lindsay: Maar... hoorde je niet dat ze misschien geen thuis hebben. Misschien zijn ze wel staatloos.

Pieter-Jan: Doe niet zo gek. Iedereen komt toch ergens vandaan. Dat is toch duidelijk. Je moet je op bijna elk belangrijk formulier of document je nationaliteit of land van verblijf vermelden.

Lindsay: Nee, zo eenvoudig is het toch niet. Er zijn over de hele wereld veel mensen staatloos. Ik weet van Friedrich Nietzsche, de filosoof waar we het vorige week over hadden, dat hij staatloos was, omdat hij zijn Pruisisch staatsburgerschap had opgegeven. En zo zijn er nog vele anderen, maar dan meestal niet uit eigen beweging.

Pieter-Jan: Tja, als je in eenzaamheid en als een vreemde vogel wilt leven, dan is dat je eigen probleem. Maar als je dan naar het buitenland wilt reizen, dan denk je toch eerst aan een paspoort.

De leraar ziet dat de leerlingen hevig aan het discussiëren zijn, maar hij moet hen even alleen laten en zegt: "Hey Hey... kalmeer eens een beetje. Blijf hier op mij wachten. Ik moet de dienstregeling van de bus bekijken en onze tickets kopen. Blijf hier bij de bagage en ga nergens heen! Ja, ik heb het in het bijzonder tegen jou, Pieter-Jan."

3. BINNEN LUCHTHAVEN LOBBY.

De scène verandert een beetje; er wordt wat meer ingezoomd op de leerlingen. We zien de leerlingen verder discussiëren.

Lindsay (zet het gesprek voort): Ik denk dat het verkeerd is dat ze die familie zo behandelden.

Die familie viel helemaal niemand lastig.

Pieter-Jan: Dat kan misschien wel zo zijn. Maar ik denk niet dat het eerlijk is als ze hen zomaar het land zouden binnenlaten.

David: Ik ben gewoon blij dat we niet in de lange rij hoefden te staan en dus ook niet lang hoefden te wachten, omdat we als EU-burgers voorrang hebben.

Sarah: Ik vind dit heel erg oneerlijk. Het is niet de schuld van die mensen dat ze buiten de EU geboren zijn. Dat is toch gewoon puur toeval. En het is ook niet zo dat Europa van ons is; we hebben er geen recht op. En waarom bestaan er eigenlijk grenzen?

Pieter-Jan: Nou, anders zou iedereen gewoon hierheen komen. Het zou net een invasie zijn. Het land zou overbevolkt geraken en niemand zou hier meer willen blijven. Het is gewoon verstandig dat alleen staatsburgers recht hebben op toegang en verblijf.

Lindsay: We zijn net in Marokko geweest. We mochten naar binnen en de mensen daar waren erg gastvrij.

Pieter-Jan: Daar gaat het niet om. We hadden gereserveerd bij een hotel en hadden onze paspoorten. We waren ook niet van plan om daar te blijven.

Sarah: Maar wat als iemand geen thuis meer heeft?

David: Ja, dat is hun eigen probleem. Vorige maand hebben mijn vader en ik meegedaan aan een demonstratie. Het is toch duidelijk dat we buitenlanders buiten de deur moeten houden, want er is voor onszelf niet eens voldoende werk. Mijn vader is nu al meer dan een jaar werkloos. We riepen tijdens het demonstreren: "Bouw een muur, hoog en duur!" Ik vond het tof om bij die groep demonstranten te horen, het leek dat iedereen begreep hoe ik denk.

Lindsay wordt heel erg verdrietig. Ze duwt haar koffer weg van de groep, gaat erop zitten en begint te huilen.

David: Wat is er aan de hand, Lindsay?

Lindsay: Laat me alsjeblieft gewoon met rust.

David: Wat? Wat heb ik nu weer gedaan?

Sarah: Jullie! Jullie twee. Stop nu met die onzin! Weten jullie niet dat moeder van Lindsay tijdens de Balkanoorlogen gevlucht is.

De meeste van haar familieleden zijn omgekomen toen haar huis werd platgebrand. Ze was toen nog maar net 18 en ze moest grenzen van verschillende landen oversteken om eindelijk een veilige plek te vinden waar ze mocht blijven. Ze had geen paspoort of ander bewijs van haar identiteit.

Pieter-Jan: Dat heb ik echt nooit geweten.

Sarah: Het maakt helemaal niets uit. Hou gewoon op met je stomme propaganda en te praten over wat wel of niet het recht van iemand is. Je kent niet de achtergrond van elke persoon. Het is makkelijk om te zeggen, "Haal een paspoort" of "Ga naar huis". Ik zou wel eens willen weten wat jullie zouden denken en hoe jullie je zouden voelen als je geen thuis had en ook geen manier om aan een paspoort te komen.

David: Het spijt me. Ik wilde Lindsay niet kwetsen. Dat is dus de reden dat ze vertelt dat haar moeder hun paspoorten in een speciale doos bewaart.

Sarah: En het is niet alleen haar moeder. Veel mensen zijn staatloos en niet door hun eigen keuze. Niet bij een staat behoren en geen erkende identiteit hebben betekent niet direct geen rechten hebben. Zulke mensen zijn vaak het slachtoffer van misdaden en ander onrecht. Het betekent dus veel meer dan geen grenzen over kunnen steken.

David: Het spijt me echt heel erg. Ik denk dat ik fout zat.

Pieter-Jan: Ja, dat vind ik ook jammer. Uiteindelijk zijn we allemaal mensen en vormen we samen één mensheid. Het verschil tussen ons en "Alle andere paspoorten" [VERWIJZEND NAAR HET BORDJE BOVEN DE CONTROLEPOST] is eigenlijk willekeurig.

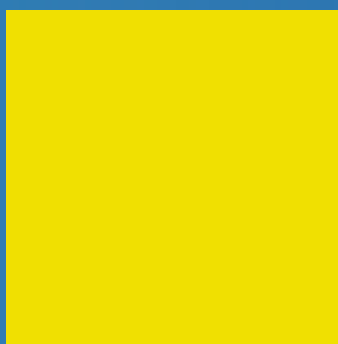
David: Ik wil Lindsay mijn excuses aanbieden voor wat ik heb gezegd en hoe ik erover dacht.

Pieter-Jan: Ik ook. Laten we naar haar toe gaan.

1.9 REFERENTIES

- Appiah, Kwame Anthony. 2007. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. London: Penguin Books.
- Arendt, Hannah. 1951. *The Origins of New York*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Audi, Robert. 2007. *Moral Value and Human Diversity*. New York: Oxford University Press.
- Benhabib, Seyla. 2004. *The Rights of Others*. Cambridge: Cambridge University Press. Kindle Edition.
- Benhabib, Seyla. 2011. *Dignity in Adversity. Human Rights for Troubled Times*. Cambridge: Polity Press.
- Campoy, Ana. 2019. What we can learn from the revolutionary passport that helped 1920s refugees. Quartz. Beschikbaar op: <https://qz.com/1659736/the-1920s-refugee-passport-that-could-help-solve-todays-border-crisis/>
- Couldrey, Marion & Herson, Maurice. 2009. Introduction: From the editors. *Forced migration review*, 32: 2.
- Nagel, Thomas. 2005. The Problem of Global Justice. *Philosophy & Public Affairs* 33(2): 113–147.
- Nussbaum, Martha. 2006. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Singer, Peter. 2004. *One World: The Ethics of Globalization*. New Haven: Yale University Press.
- Strahovnik, Vojko 2019. *Global Ethics. Perspectives on Global Justice*. Berlin: LIT Verlag.
- VN. 1948. Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Beschikbaar op: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/dut.pdf
- VN. 1951. Verdrag betreffende de status van vluchtelingen. <https://www.cmo.nl/nothingaboutus/pdf/vlucht.pdf>
- VN. 1954. Verdrag betreffende de status van vluchtelingen. https://www.cgvs.be/sites/default/files/content/download/files/verdrag_van_geneve.pdf
- VN. 2004. United Nations Guiding Principles on Internal Displacement. <https://www.unhcr.org/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html>
- UNHCR. 2021. Ending Statelessness. <https://www.unhcr.org/ending-statelessness.html>
- UNHCR. 2020. Global Trends. Forced Displacement in 2019. Beschikbaar op: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>
- OHCHR. 2021. What are human rights? Beschikbaar op: <https://www.ohchr.org/en/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>

2



ONTMOETING MET TEKSTEN:
GEWELDDADIGE TEKSTEN

TEKSTEN VAN GEWELD

2.1 INLEIDING

VOORWOORD OP MODULE 2

Dit lesmateriaal maakt deel uit van het lessenpakket dat ontwikkeld is in het EDUC8-project. Het vormt de verdiepende module over het ethisch/non-confessionele nadenken over het voorkomen van polarisatie, radicalisering en extremisme. Omdat het onderwerp van deze module “ontmoeting met gewelddadige teksten” is, worden de “teksten” van de verhalen van Oedipus en Ajax (Sophocles) besproken. Dit algemene kader dient als context voor het bespreken van de concepten schaamte, *shaming*, stigmatisering en hun associaties met geweld. We hebben gekozen dit als leidmotief in deze module te gebruiken.

Het materiaal voor deze les bestaat uit drie elementen:

- A** Een korte *animatievideo* leidt het onderwerp van de les aan de leerlingen in en schept een gespreksruimte voor een nabespreking. Het scenario van de video bevat een discussie tussen leerlingen en een aantal gedeeltes uit de verhalen van Oedipus en Ajax komen erin voor. De video bevat ook korte toetsen die de leerlingen in staat stellen na te denken over bepaalde aspecten van het verhaal. De toetsjes worden ook afzonderlijk aan leerkrachten en leerlingen verstrekt voor meer flexibiliteit (hoofdstuk 2.3.1 van de docentenhandleiding).
- B** Deze *docentenhandleiding* bestaat in de eerste plaats uit een meer diepgaande presentatie van het thema van deze les en een beschrijving van onderwijsmethoden die leraren kunnen toepassen bij de uitvoering van de les.
- C** Een *studentenboek* dat bestaat uit educatief basismateriaal en aanvullend lesmateriaal die de basis kunnen vormen voor verdere leeractiviteiten.

In zowel de docentenhandleiding als in het leerlingenboek wordt onderscheid gemaakt tussen les- en leermateriaal op basisniveau en op verdiepend niveau. Dit laatste is optioneel en kan worden gebruikt naargelang de motivatie en de belangstelling van leerlingen en leerkrachten. In het leerlingenboek zijn deze onderdelen duidelijk aangegeven. (Ook de aanvullende opdrachten voor leerlingen zijn voor hen duidelijk gemarkeerd.) De achtergrondinformatie over de rol van morele emoties wordt in deze docentenhandleiding als geheel gepresenteerd. De delen die betrekking hebben op de aanvullende opdrachten staan los beschreven. Het verdiepend materiaal kan op verschillende manieren worden gecombineerd en kan ook worden gebruikt met ander lesmateriaal en/of op momenten waarop vragen over dit lesonderwerp worden gesteld.

Als leerkracht kun je al het lesmateriaal op elke gewenste manier combineren. Je kunt bijvoorbeeld de animatie alleen gebruiken als uitgangspunt voor discussie. Je kunt er ook voor kiezen om deze docentenhandleiding te gebruiken en te bestuderen en vervolgens je eigen educatief materiaal te ontwerpen dat afwijkt van de inhoud van de video. Je kunt dit lesmateriaal ook combineren met ander lesmateriaal en zo de reikwijdte ervan vergroten.

2.1 INLEIDING

De centrale discussiepunten die in deze les aan bod komen, zijn de onderwerpen **schaamte, schuld, de schadelijkheid van shaming, stigma en stigmatisering, en hun associaties met geweld** (tegen anderen en zichzelf). Deze onderwerpen zijn zeer relevant voor bepaalde aspecten van radicalisering, aangezien de zelfperceptie en de daar bijbehorende status ons gedrag sterk beïnvloeden. Tegelijkertijd kan ook een positieve rol van morele schaamte worden belicht, omdat dit verband houdt met ethische idealen (bv. gemeenschappelijke menselijkheid). Bovendien is dit een gelegenheid om te praten over onderwerpen als trots en nederigheid. De uitdaging is hoe deze gevoelige onderwerpen aan de leerlingen te presenteren (niet alle aspecten komen direct in het scenario voor, omdat de tijd beperkt is en sommige onderwerpen het best in een persoonlijk gesprek aan bod kunnen komen, aangepast aan de specifieke context). Er wordt gebruik gemaakt van ervaringsgerichte en holistische leerbenaderingen en van discussie (een beschrijving van deze benaderingen en praktische aanwijzingen voor het gebruik zijn in deze module opgenomen).

De beleidsnota van UNESCO met de titel *Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact* (UNESCO 2018) noemt onder de “*aantrekkingsfactoren*” of individuele motivaties voor gewelddadig extremisme en radicalisering het volgende: “*individuele achtergronden (zoektocht naar identiteit, adolescentencrisis, aantrekkingskracht van geweld) en identificatie met collectieve grieven en verhalen over slachtofferschap,*” terwijl “*marginalisatie, onrechtvaardigheid en discriminatie*” worden gerekend tot de “*afstotende factoren*” of omstandigheden die extremisme en radicalisering in de hand werken. Alle genoemde aspecten zijn sterk verweven met elementen van identiteit, zelfrepresentatie, emoties en reactieve attitudes zoals schuld en schaamte, en met verschijnselen als shaming en stigmatisering (zowel op individueel als op collectief niveau).

2.2 SCHAAMTE, SHAMING, STIGMATISERING EN HUN VERBAND MET GEWELD

Charles Darwin karakteriseerde in zijn boek *The Expression of the Emotions in Man and Animals*¹, **schaamte** als een affect of emotie die gepaard gaat met blozen, naar beneden gerichte ogen, een neergeslagen hoofd, loomheid in combinatie met een gevoel van warmte en vaatverwijding in het gezicht en de huid. Schaamte wordt in hoge mate geassocieerd met verlegenheid, oneer, schande, gebrekkigheid, vernedering, of chagrijnigheid.

Zowel schuld als schaamte zijn voornamelijk verbonden met ons moreel leven en spelen daarin een belangrijke rol. Zij kunnen worden gekarakteriseerd als morele emoties of morele attitudes die ontstaan in relatie tot onze vroegere of huidige daden of ons karakter.²

Een schuldgevoel is onze reactie op het besef dat een handeling moreel verkeerd was en dat een persoon verantwoordelijk is voor de gevolgen van deze handeling. Een schuldgevoel ontstaat bijvoorbeeld wanneer iemand een bepaalde morele norm schendt of een ander ongerechtvaardigd pijn laat lijden, leed aandoet of schade toebrengt. Het kan dus worden opgevat als een pijnlijke of verontrustende reactie op de morele onjuistheid van mijn handeling en de gevolgen ervan.³

Een initieel nadenken over schaamte vereist meer detail en nuance. Schaamte is in de eerste plaats nauw verbonden met ons gevoel van buitensporige blootstelling, aan het onbedekt-zijn en het gevoel van machteloosheid ten opzichte van de ander(en). Ook is schaamte verbonden met het gevoel van verlies van status.⁴ Verder lijkt het ook vele niet-morele aspecten van ons leven te omvatten en strekt het zich dus verder uit dan schuldgevoel, dat in de eerste plaats een morele notie is. **Morele schaamte** kan worden opgevat als een zekere blootstelling, een gevoel van zwakte en machteloosheid dat we voelen wanneer we ons werkelijk bewust zijn van onze morele misstappen (door anderen of door onszelf aan het licht gebracht), zwakheden of gebreken in onze morele karakters.

Schuld en schaamte mogen natuurlijk niet worden beschouwd als twee volledig gescheiden of elkaar uitsluitende morele verschijnselen. We kunnen geen duidelijke grens trekken tussen de twee. Er bevindt zich een grijs gebied tussen dat zou kunnen worden gekarakteriseerd als een gevoel van morele last of zelfs een morele smet. Bovendien kan een individu zowel schuld als schaamte voelen met betrekking tot dezelfde handeling, zodat beide als morele houdingen elkaar niet uitsluiten, maar als gevoelens zeker kunnen samengaan.

¹Darwin 1872.

²Wat volgt, is uitvoeriger uitgewerkt in Strahovnik 2019.

³Gaita 2002, 34.

⁴Williams 1993, 220.

Er zijn echter verschillende interessante verschillen tussen schuldgevoelens en schaamte waarop men kan wijzen:

- a. Focus.** Schuld betreft de daad, maar schaamte betreft de dader. De basis voor de meeste van de besproken verschillen tussen schuld en schaamte is een eerste erkenning dat schuldgevoelens zich gewoonlijk richten op de morele verkeerdheid van onze daden (schuld is daadgericht), terwijl schaamte nauw verbonden is met ondeugden, gebreken en morele tekortkomingen van ons karakter of onszelf (schaamte is dadergericht). Schuld wordt dus geassocieerd met de onjuistheid van onze handelingen, terwijl schaamte wijst op ons als daders, op onze persoon(lijkheid). Met andere woorden, we zijn of voelen ons beschaamd voor onszelf en niet (alleen) voor onze handelingen of de gevolgen ervan (Haggerty 2009, 304; Doris 2002, 155).⁵
- b. Schending.** Een schuldgevoel is een reactie op een overtreding van een morele norm, maar schaamte is een reactie op het niet-bereiken van een ideaal. Schuldgevoel wordt meestal in verband gebracht met een overtreding van een bepaald gebod of verbod, terwijl schaamte meestal betrekking heeft op een ideaal dat niet bereikt wordt.
- c. Reikwijdte.** In tegenstelling tot schuldgevoelens beïnvloeden schaamtegevoelens onze hele persoonlijkheid.⁶ Het betreft een bepaald gevoel dat we onszelf moeten beschermen en beschutten, en daarbij beschouwen we onze hele persoonlijkheid als minder, zwakker, minderwaardig of beschadigd. Met andere woorden, we wensen niet alleen ons gezicht of onszelf te verbergen, maar we wensen dat we er helemaal niet waren. We willen zagezegd "door de grond te zakken." Een schuldgevoel daarentegen is verbonden met een bepaalde handeling die moreel verkeerd was.
- d. Reactieve houdingen.** Schuld gaat gepaard met woede, wrok, verontwaardiging en vereist van ons een compensatie of een verontschuldiging, terwijl schaamte gepaard gaat met minachting, bespotting of vermijding door anderen en een verandering in onszelf vereist. Typische reacties op schuldgevoelens (of de manieren om die te overwinnen) zijn bekentenis, correctie van het gedane onrecht, verontschuldiging, aanvaarding van straf en dergelijke. Wat schaamte bij ons opwekt, gaat meestal gepaard met minachting, spot, uitsluiting of vermijding door anderen (Karlsson en Sjöberg 2009)⁷

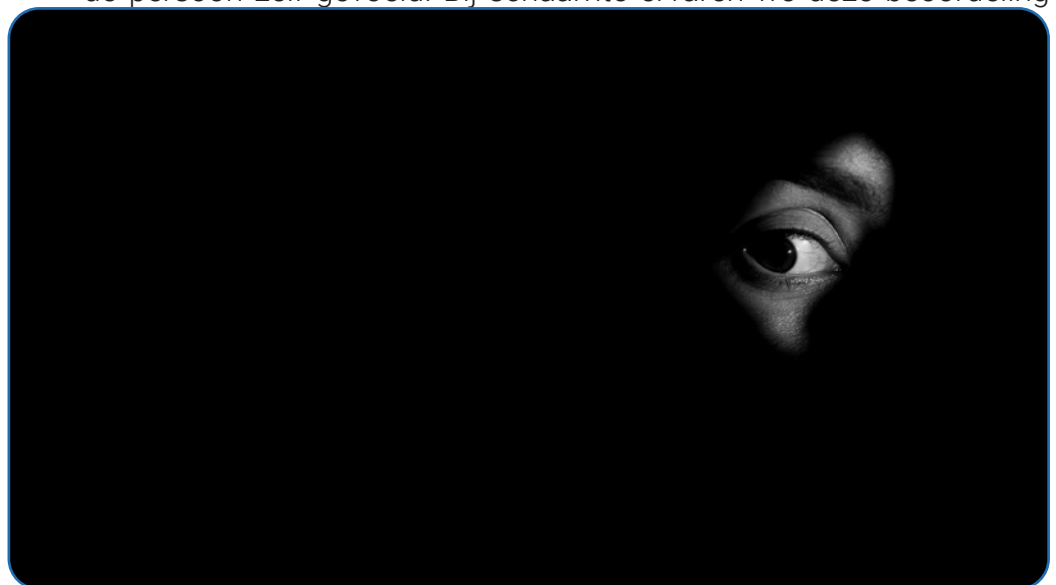
⁵Haggerty 2009, 304; Doris 2002, 155.

⁶Williams 1993, 89.

⁷Karlsson en Sjöberg 2009.

e. Zintuigen: gehoor vs. zicht. Schuld heeft vaak te maken met de innerlijke stem en horen of luisteren. We spreken dan ook over de stem van het geweten in ons of een oordelende stem boven ons. Schaamte daarentegen is vooral verbonden met zicht of visie. Een uitstekend voorbeeld is Oedipus (onderdeel van het scenario) die zo ver gaat in zijn erkenning van schaamte dat hij zichzelf verblindt en daarbij zinnen gebruikt zoals: “elk aanblik is pijnlijk voor mij”, hij lijkt “vuil” en “onprettig en onaangenaam zelfs voor de goden” en dringt er bij anderen op aan: “O, ik smeeek u, verberg mij ergens, ver weg van dit land, of dood mij rechtuit, of werp mij, uit het zicht, in de diepten van de oceaan” (*Sophocles, Oedipus Rex*).

f. De rol van het zelf en van de ander. Schaamte veronderstelt het bestaan van een ander, de waarnemer, terwijl schuld alleen onze eigen erkenning veronderstelt dat we een specifiek moreel gebod hebben overtreden. Zowel schuld als schaamte veronderstellen op de een of andere manier een ander, maar deze “ander” neemt in beide emoties een andere rol in. In het geval van schuld heeft de ander de rol van het slachtoffer of die van onafhankelijke autoriteit die de behoefte aan compensatie of een dreiging van straf vertegenwoordigt. Bij schaamte neemt die ander overwegend de rol van toeschouwer of getuige in. “De toeschouwer of getuige voor wie we ons schamen is niet noodzakelijk kritisch en bestraffend. In plaats daarvan kan de ander een potentieel bevestigende houding vertegenwoordigen, zoals acceptatie, bewondering, respect, liefde en vastberadenheid, maar ook een pijnlijker houding, zoals teleurstelling, afwijzing, vermijding of verleiding. Bovendien wordt de toeschouwer of getuige niet ervaren als een onpersoonlijke rechter, een handhaver of een slachtoffer. De goed- of afkeuring van de toeschouwer of getuige wordt direct door de persoon zelf gevoeld. Bij schaamte ervaren we deze beoordeling



Afbeelding 2.1
Spectator
Bron: Adobe Stock

persoonlijk als een evaluatie van ons karakter. Wanneer we schaamte voelen, zijn we dus niet bang voor straf door toedoen van een onpersoonlijke ander, maar voor het verlies van liefde, eer en respect in de ogen van onze gemeenschap. De dreiging is niet bestraffing, maar verlating.”⁸

g. Ernst. Proportionaliteit tegenover disproportionaliteit. Schuld wordt meestal begrepen als evenredig aan de onrechtvaardigheid van een daad. Daarentegen kan schaamte immens zijn, zelfs wanneer de daad zelf maar een klein beetje fout is.

h. Controle. Beslissing tegenover noodzakelijkheid. Een schuldgevoel (in tegenstelling tot schaamte) lijkt nauw samen te hangen met een keuzemogelijkheid in ons beslissen en handelen en veronderstelt dus dat we anders hadden kunnen handelen. Schaamte daarentegen kan gevolg zijn van iets onvermijdelijks en wordt geassocieerd met het ons onvermogen om anders te kunnen handelen. (Let op de aanwezigheid van het schaamtediscours in Griekse tragedies in relatie tot het lot en in die zin met het onvermijdelijke.)

i. Retributie vs. restitutie. Schaamte is (of zou dat althans kunnen zijn) restitutief (het vereist een verandering in onszelf om het ideaal te herstellen), terwijl schuld retributief is (het vereist straf, vergelding of verontschuldiging). In die zin staat vergeving van een slachtoffer of van iemand die door mijn daad is benadeeld dichterbij schuld dan bij schaamte, omdat vergeving mij kan verlossen van schuldgevoelens, van de innerlijke stem die mij herinnert aan wat ik heb gedaan, maar niet noodzakelijk mijn gewenste ideaal, imago of morele karakter kan herstellen. Dat moet ik zelf doen.⁹

j. Autonomie tegenover heteronomie. Een van de stellingen die Williams naar voren brengt is dat in de moderniteit schuld werd opgevat als een autonome morele houding in die zin dat de morele normen, waarvan de schending het gevolg is, hun oorsprong in onszelf zouden kunnen vinden (de morele norm binnen de dader). Schaamte daarentegen veronderstelt in wezen een ander (de opvatting van de ander) voor wie wij ons schamen en voor wie wij ons willen verbergen (bv. in het geval dat wij niet voldeden aan het beeld of ideaal dat wij zouden willen dat de ander zou zien, of dat de ander verwacht te zien). De oorsprong en de waarde van dit beeld zijn dus louter extern en oppervlakkig, zelfs egoïstisch en daarom heteronoom (de morele norm ligt buiten de dader).

⁸Haggerty 2009, 306.

⁹Williams 1993, 91.

k. Oriëntatie in tijd en productiviteit. Ten slotte benadrukken sommige auteurs schuldgevoel en geven ze daar een voorkeur aan, omdat het een meer productieve emotie zou zijn, die geleidend en functioneel is, omdat zij gericht is op de toekomst, ons in staat stelt de morele onjuistheid van onze daden in te zien en soortgelijke daden in de toekomst te voorkomen. Schaamte daarentegen wordt verondersteld minder functioneel en productief te zijn, omdat zij gericht is op het verleden en ons gijzelt in een soort passieve houding.¹⁰

Williams heeft erop gewezen dat wij binnen de horizon van de moderniteit (die sterk gekenmerkt wordt door het begrip schuld) vaak het gevoel hebben dat er in de moraal geen echte plaats is voor het idee van schaamte. Om deze reden kan terecht vanuit ons modern perspectief de oude Griekse ethiek en cultuur worden omschrijven als gekenmerkt door een **“cultuur van schaamte”**,¹¹ terwijl onze huidige situatie zou kunnen worden omschreven als de overheersing van de **“cultuur van schuld”**. (Een dergelijk onderscheid is ook door de antropologe Ruth Benedict gemaakt, al was dit op een iets andere manier. In een schuldcultuur bepaalt je cultuur je morele status, terwijl het er in de schaamtecultuur in de eerste plaats op aankomt hoe de gemeenschap en anderen naar je kijken en of ze je eren of uitsluiten.) Bovendien zien sommigen deze ontwikkeling als een teken van morele vooruitgang en bestempelen ze de Griekse schaamtecultuur als onderontwikkeld en primitiever.¹² De oorsprong van dergelijke overtuigingen ligt in het moderne beeld van een morele dader of een moreel subject - gevormd bijvoorbeeld in het Kantiaanse idee van autonomie - dat niet bepaald wordt door karakter of enige externe morele maatstaf, omdat zij of hij door rede of openbaring de morele wet kent die alle morele actoren bindt en die zij of hij in het handelen moet gehoorzamen of volgen. Een gepaste reactie op de overtreding van deze morele wet is in de eerste plaats een gevoel van schuld dat men iets gedaan heeft dat in strijd is met deze wet en niet zozeer van schaamte.

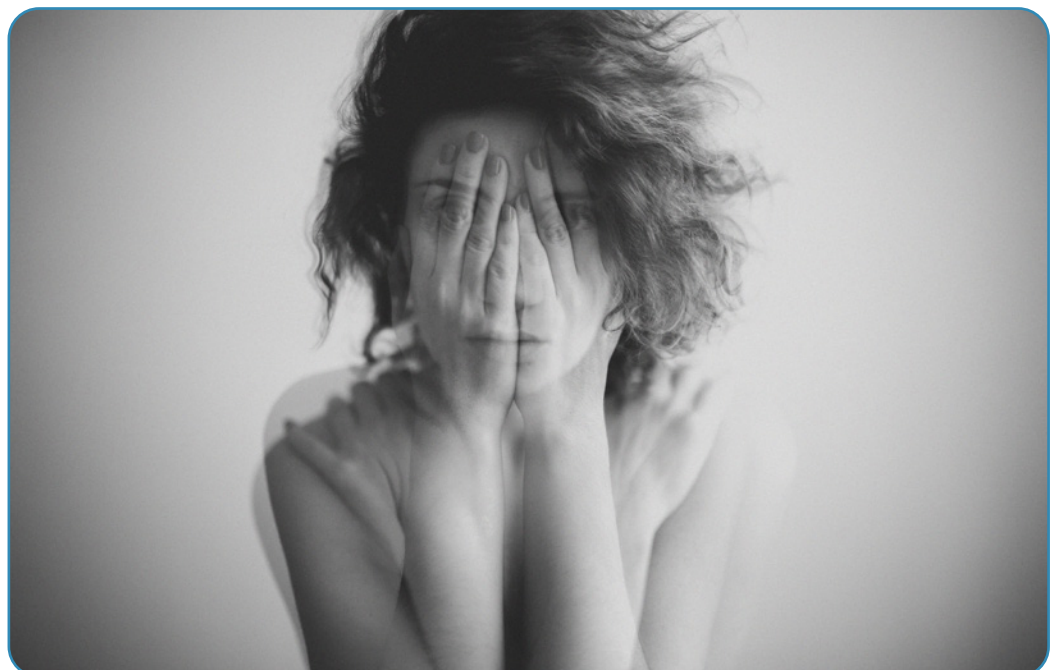
¹⁰Doris 2002

¹¹Williams 1993, 94-95.

¹²Haggerty 2009, 307.

Schuld en schaamte kunnen ook spelen op het niveau van groepen het **gemeenschappen**. Dan gaat het niet alleen over een context waarin we het hebben over een bepaald soort medeplichtigheid als basis voor collectieve schuld. Naties en andere sociale groepen hebben een eigen geschiedenis die in hoge mate de huidige emotionele ervaringen van hun leden bepaalt, waaronder trots, schuld, schaamte of de wens om dingen uit het verleden recht te zetten. Deze emotionele reacties houden niet noodzakelijkerwijs verband met ons eigen aandeel in deze gebeurtenissen of praktijken uit het verleden, maar komen tot stand op basis van het groepslidmaatschap of de sociale identiteit die voortkomt uit de evoluerende dynamiek van de betrekkingen binnen en tussen groepen en gemeenschappen.

Collectieve schuld kan worden beschouwd als een reactie van de leden van een gemeenschap of groep met een sterke gemeenschappelijke identiteit op immorele daden die uit de hand zijn gelopen. Schuldgevoelens kunnen dus leiden tot genoegdoening en verontschuldiging voor de daden en gebeurtenissen uit het verleden. De bovengenoemde opvatting van schaamte als een restitutieve/herstellende morele houding stelt een groep bovendien niet alleen in staat om het onrecht dat de slachtoffers is aangedaan te herstellen, maar ook om de houding tegenover hen, die aan de basis lag van de gepleegde daden, te elimineren. Schaamte kan dus gevoeld of ervaren worden in de context van een groep of gemeenschap, hetzij als daders, hetzij als personen die met de daders verbonden zijn, hetzij alleen maar als toeschouwers van het feit dat het ideaal of de norm van menselijkheid niet gerespecteerd is of nog steeds niet vervuld is (bv. in gevallen waarin een staat nog steeds afziet van specifieke acties waar de slachtoffers recht op hebben) en is in die zin gepast in een dergelijke situatie.



Afbeelding 2.2
(On)bedekt
Bron: © vika_hova /
Adobe Stock

2.2.1 DE POSITIEVE ROL VAN MORELE SCHAAMTE

Om de mogelijke positieve rol van morele schaamte te benadrukken is je nodig om eerst te benadrukken dat schaamte niet noodzakelijkerwijs alleen verband houdt met de externe verwachtingen van de maatschappij. We kunnen ons ook inbeelden dat de ander niet noodzakelijk echt of concreet is, het kan ook over een ingebeelde ander gaan. De ander kan een **(ethisch) ideaal** of een norm vertegenwoordigen. Zo'n ander kan geïnternaliseerd, abstract, gegeneraliseerd en geïdealiseerd zijn, dat wil zeggen gecreëerd vanuit een persoonlijke ethische bezorgdheid. Schaamte kan dus zijn gebaseerd op de norm van **(gemeenschappelijke) menselijkheid** die in onszelf als norm wordt neergezet. Dit criterium moet niet alleen worden gezien in verband met de schade die de slachtoffers hebben geleden, maar ook veel dieper als een schending van menselijkheid in het over het hoofd zien van de menselijkheid in de ander.¹³

Sommige auteurs benadrukken en geven voorkeur aan schuldgevoelens boven schaamte, omdat het een productievere emotie zou zijn en bevorderlijker en functioneler is in ons moreel leven en in onze relaties met anderen. Schuldgevoel is op de toekomst gericht en stelt ons in staat de morele onjuistheid van onze daden in te zien en soortgelijke daden in de toekomst te vermijden. Wat de productiviteit van schaamte betreft, moet men eerst het volgende opmerken. Argumenten voor deze opvatting beroepen zich meestal op bepaalde gevallen of soorten van schaamte (zoals schaamte in verband met stigmatisering of schaamte in verband met volledige passiviteit). John Doris, een verdediger van deze opvatting, beroept zich bijvoorbeeld op de roman Lord Jim van Joseph Conrad, waarin het personage Jim een zinkend schip en de passagiers aan boord in de steek laat. De herinnering aan deze gebeurtenis keert vervolgens zijn hele leven lang voor hem terug als een soort nederlaag en bron van schaamte en onheil, waardoor hij in zijn verleden blijft steken.¹⁴ Afgezien van zulke gevallen lijkt er echter geen principiële reden te zijn om aan te nemen dat dit geldt voor de emotie van morele schaamte in al haar aspecten. Het is meer aannemelijk dat zowel schuld als schaamte niet-functionele "pathologieën" kennen, die niet slechts aan één van de twee kunnen worden toegeschreven. Een meer veelbelovende oplossing is die van Martha Nussbaum, die wijst op de kleine afstand tussen schaamte, stigmatisering, vijandigheid en vernedering. Zij beweert dat schaamte in die zin een van de vijanden is van compassie als centrale ethische houding. Maar deze zorgen hebben slechts betrekking op één aspect van morele schaamte, wat ook blijkt uit de onderscheidingen die Nussbaum impliciet maakt tussen vijandige en constructieve schaamte enerzijds en persoonlijke en sociale schaamte anderzijds.¹⁵

Morele schaamte kan dus worden begrepen als een reactie op de schending van deze geïnternaliseerde norm van menselijkheid, die vraagt dat de ander wordt erkend als een waardevol mens net als wij, die een volledig gelijkwaardige status bezit. Binnen de context van een ethiek die gebaseerd

¹³Gaita 2002, xiv, 4, 43–50.

¹⁴Doris 2002, 160–164.

¹⁵Nussbaum 2013, 361–2, 364.

2.2.2 SCHADELIJKE GEVOLGEN VAN SCHAAMTE, SHAMING EN STIGMATISERING

is op menselijke waardigheid en menselijkheid is het bijzonder belangrijk dat ook in onze morele houdingen zoals schuld, schaamte en spijt de ander niet over het hoofd wordt gezien als volwaardig mens.¹⁶ Door schaamte ontstaat er ook een relatie tussen ons en de ander(en).

Als wij de menselijkheid van de slachtoffers over het hoofd zien en hun menselijke status verminderen, dan wordt deze slachtoffers in dit geval elke zinvolle diepgang ontnomen. Zo belemmeren wij hun verdediging, bijvoorbeeld door te wijzen op de onrechtvaardigheid van een dergelijke behandeling. Met de schending van deze norm hebben wij niet alleen anderen schade berokkend, maar hebben wij ook de menselijkheid in hen en in onszelf geschonden, omdat wij er niet in geslaagd zijn haar als ons eigen ideaal te verwezenlijken. Wanneer een dergelijke schending van de menselijkheid zich voordoet, kan een adequate reactie daarop niet louter schuld of spijt zijn, maar moet het ook gepaard gaan met schaamte. Zo'n gevoel van schaamte moet niet louter als iets negatiefs worden gezien, maar als een kans om ons te helpen gebreken en tekortkomingen van ons karakter, waarvoor wij ons schamen, te overwinnen (dit is een gevoel van herstel van de menselijkheid in onszelf en anderen). Schaamte moet dus in dit geval niet de logica van de stigmatisering volgen, maar juist die van de re-integratie.

Men moet echter ook aandacht hebben voor de negatieve aspecten van schaamte en dan met name de aspecten die verband houden met shaming en stigmatisering. Deze volgen niet de norm of het ethisch ideaal van de gemeenschappelijke menselijkheid, maar zijn meestal slechts een afspiegeling van de heersende attitudes in een bepaalde groep. Wat ook zeer gevaarlijk is, is de associatie van schaamte met geweld. De kern van deze bezorgdheid betreft de vaststelling dat schaamte vaak wordt geassocieerd met geweld of leidt tot geweld, zowel in de vorm van zelfbeschadiging als in geweld tegen anderen. Krista Thomason noemt dit de "schaduwkant" van schaamte. Ze noemt schaamte dan ook de emotie met twee gezichten.¹⁷

Laten we dit eens van naderbij bekijken. We kunnen eenvoudigweg zeggen dat schaamte een emotie is die we voelen wanneer we er niet in slagen te zijn wat we hopen te zijn of nastreven te zijn (een ethisch ideaal). **Als een positieve morele emotie suggereert schaamte dat het voor ons belangrijk is wat voor persoon we zijn of wat we willen zijn.**

Deze aspecten kunnen echter ook worden aangevuld door die aspecten waar we ons voor schamen bijvoorbeeld onze sociale status, een lichamelijke handicap of ons uiterlijk. Tegelijkertijd wordt schaamte ook geassocieerd met slachtofferschap.

Het meest raadselachtige negatieve aspect is echter het verband tussen schaamte en geweld. Om dit te illustreren maak Thomason onder andere gebruik van het 'verhaal van Ajax' geschreven door Sophocles.

¹⁶Gaita 2002, 31–32.

¹⁷Thomason 2018.

In het verhaal is Ajax van plan Odysseus, Menelaos en Agamemnon te doden als wraak omdat hij als grootste van de Griekse krijgers niet het harnas van Achilles heeft gekregen. Athena misleidt hem echter zodanig dat hij denkt dat hij hen gedood heeft. In werkelijkheid heeft hij echter dieren, waaronder de jachthonden, in zijn kamp gedood. Als hij zich zijn vergissing realiseert, voelt Ajax een intense schaamte en berooft hij zich van het leven door zichzelf in zijn zwaard te storten. De kern van dit verhaal helpt ons de verschillende rollen van schaamte te zien. Toch kunnen we er niet omheen dat schaamte vaak een zeer gevaarlijke, verlamdende emotie kan zijn die tot geweld leidt. Als we daar de negatieve aspecten van schaamte en stigmatisering aan toevoegen, kunnen we het in die zin meer plaatsen in de groep van “immorele” emoties (naast bijvoorbeeld afgunst, jaloezie, haat, enz.). “Schaamte gaat heel gemakkelijk over van functioneel naar giftig vanwege ons vermogen om schandelijke situaties te herbeleven. Als we eenmaal schaamte hebben ervaren in de aanwezigheid van een andere persoon, kunnen we die ervaring steeds opnieuw herbeleven, met enkel onszelf als ons eigen publiek.”¹⁸

Shaming (beschaamd maken) kan worden gedefinieerd als het uitlokken van schaamte bij mensen door het publiekelijk blootleggen van hun gebreken, wandaden, kenmerken, eigenschappen, enz.¹⁹ Er is dus sprake van shaming “wanneer anderen proberen een bepaald kenmerk van een persoon op de voorgrond te plaatsen, soms voor haar eigen zelfbewustzijn, maar meestal in het zicht van anderen. Bij shaming staat het trekken van de aandacht van de gemeenschap centraal. Om shaming te laten plaatsvinden, moeten anderen op iemands gebrek of overtreding worden gewezen. Leraren die leerlingen voor slecht gedrag aan de schandpaal nagelen, doen dat meestal in het bijzijn van (tenminste een deel van) hun klasgenoten. Bazen zetten medewerkers soms voor schut in het bijzijn van andere medewerkers. Shaming is het meest zichtbaar in de vorm van plagerijen op het schoolplein. Iedereen die ooit is begroet met kreten als “vetzak” of “brilsmurf” is het doelwit geweest van Shaming.”²⁰

Stigmatiseren en stigmatisering bouwen voort op dergelijk shaming. “Stigmatiseren lijkt op “shaming”, maar wil in de eerste plaats aandacht vestigen op een eigenschap of een misstap die een persoon vervolgens markeert als lid van een (meestal gemarginaliseerde) groep. Stigmatisering kan op ten minste twee manieren plaatsvinden. Ten eerste worden personen soms gestigmatiseerd omdat zij behoren tot een groep die reeds gestigmatiseerd is. Mensen die in armoede leven worden dikwijls op deze manier gestigmatiseerd. Het stigma van armoede is complex. Het komt deels voort uit negatieve houdingen en vooroordelen van mensen. Het komt ook voort uit verkeerd overheidsbeleid en wijdverspreide (soms opzettelijke) onwetendheid.

¹⁸Monroe 2009, 61.

¹⁹Thomason 2018, 180.

²⁰Thomason 2018, 181.

stigma. Stigmatisering kan ook gebeuren wanneer een persoon opzettelijk wordt aangemerkt als iemand die er niet bij hoort of die minderwaardig is.”²¹ Both actions, shaming and stigmatizing, are morally perilous and damaging. They can include violence (or are themselves forms of violence) and often incite further violence, advance radicalization, and deepen polarization.

“Voor leerlingen die moeite hebben om de uitdagingen van het leven in de klas aan te gaan, is schaamte onvermijdelijk. Veel pedagogische praktijken benadrukken alleen de worstelingen van deze leerlingen. Het groeperen van leerlingen op basis van hun lees- en rekenvaardigheden zorgt ervoor dat de zwakke punten van kinderen worden blootgelegd. Hoe je de groepen ook noemt, iedereen weet dat die termen de ‘langzamere leerlingen’ aanduidt. Omdat de school een plaats voor socialisatie is, kan een groep van gelijken ook een potentiële bron van schaamte zijn. Kaufman (1992, 200) noemde de vorming van kliekjes, plagen, belachelijk maken en fysiek pesten als bronnen voor ‘aanzienlijke schaamte’ die veroorzaakt wordt door de eigen leeftijdsgenoten. Dit soort schaamte kan continu en langdurig zijn, omdat het jaar na jaar in stand wordt gehouden.”²² Dit kan ook slaan op hoe naar leerlingen gekeken wordt om hun ethische of religieuze opvattingen. Daarom kun je deze thema’s gebruiken om samen met uw leerlingen de positieve rol van morele schaamte te onderzoeken, maar ook de negatieve aspecten ervan die kunnen leiden tot *shaming* en *stigmatisering*.



Afbeelding 2.5
Beledigende woorden en
stigmatisering
Bron: © soupstock /
Adobe Stock

²¹Thomason 2018, 182-183.

²²Monroe 2009, 63.

2.3 SCENARIO EN TOETSJES OVER HET ONDERWERP

2.3.1. VRAGENRONDES EN AANVULLENDE VRAGEN

Er zijn **drie vragenrondes** en elk bestaat uit twee vragen die bij de animatievideo horen. Bij alle vragen kunnen de leerlingen meerdere antwoorden kiezen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; **de vragen (samen met de gegeven antwoorden) hebben tot doel de leerlingen te stimuleren om na te denken over de verschillende perspectieven en dimensies die vervat zijn in de ethische kwesties die het scenario oproept.** Het is ook mogelijk dat een leerling geen antwoord kiest en een eigen antwoord en uitleg geeft. U kunt als leerkracht of docent deze vragen gebruiken als uitgangspunten voor discussie of verschillende opdrachten aan uw leerlingen geven (een korte beschouwing over het onderwerp schrijven, een tekening maken van de antwoorden die volgens hen de juiste zijn, het oorspronkelijke verhaal herschrijven op zo'n manier dat een ander antwoord naar voren komt, enz.) Wees creatief en laat deze moeilijke kwesties van schaamte, schuld en stigmatisering de educatieve ruimte innemen.

De eerste bevraging bestaat uit twee vragen. De eerste vraag heeft rechtstreeks betrekking op de inhoud van de animatievideo en de tweede is meer algemeen. De eerste vraag laat de leerlingen nadenken over de vraag of het eerlijk is een zichtbare badge of een cijfer toe te kennen aan iemand die slecht presteert op school. In een aanvullende discussie met de leerlingen kunnen andere voorbeelden aangehaald worden, mogelijk uit hun eigen ervaring. U kunt ook bespreken of het iets uitmaakt of een badge een soort zichtbare markering is of dat een "badge" niet zichtbaar is, maar iemand toch markeert. De tweede vraag gaat over schaamte en wanneer we die voelen. U kunt aanvullende vragen stellen, zoals de volgende: Wat is schaamte? Is schaamte alleen maar een lichamelijke of fysiologische reactie van ons lichaam? Kunnen we schaamte voelen zelfs als we die niet met ons lichaam tonen?

VRAGENRONDE 1



Vraag 1: Is het eerlijk dat Pieter-Jan de twee genoemde buttons moet dragen? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- ☐ Ja, dat is eerlijk, want zij laten gewoon de feiten zien, die sowieso waar zijn.
- ☐ Ja, hij verdient het omdat hij zijn opdrachten niet deed en achterliep met zijn schoolwerk.
- ☐ Nee, want misschien is het niet zijn schuld dat dit gebeurd is.
- ☐ Nee, want op deze manier wordt hij als enige gebrandmerkt.
- ☐ Ja, omdat hij zich slecht gedroeg tegenover enkele andere klasgenoten.



Vraag 2: Wanneer voelen we schaamte? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- ☐ Als we de regels niet volgen.
- ☐ Als we iets verkeerd doen.
- ☐ Wanneer anderen zien of te weten komen dat we iets verkeerd hebben gedaan.
- ☐ Als we teleurgesteld zijn in onszelf.
- ☐ Wanneer anderen niet meer met ons willen omgaan.

De tweede bevraging gaat in op de verhalen van Oedipus en Ajax die in het gesprek in de animatievideo zijn ingebed. Als de leerlingen niet vertrouwd zijn met deze verhalen, kunt u ze presenteren (er zijn veel bronnen die u kunt gebruiken, waaronder animatie- en vertelvideo's die de verhalen op een beknopte manier samenvatten).²³ Vraag 3 legt het verband tussen schaamte en het gevoel zich voor anderen te moeten verbergen en voegt daaraan toe dat men zich zelfs voor de eigen ogen kan schamen. Zij wijst op het sterk verband tussen schaamte en gezichtsvermogen. De voorgestelde antwoorden blijken ook nuttig te zijn voor een discussie over wie of wat de normen (of idealen) bepaalt of vertegenwoordigt ten opzichte waarvan wij schaamte voelen. Vraag 4 herhaalt het verband tussen schaamte en ethische normen en idealen, ditmaal in verband met het verhaal van Ajax.

²³Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=Cj7R36s4dbM>; Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=oc-qNsxD6SwI>; Ajax: <https://www.youtube.com/watch?v=5zQaR-0pwQw>

VRAGENRONDE 2



Vraag 3: Waarom denk je dat Oedipus zichzelf probeerde te verbergen voor anderen en waarom kon hij zijn eigen aanblik niet meer verdragen? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- ☐ Omdat hij iets verkeerd had gedaan.
- ☐ Omdat hij niet de persoon wilde zijn die hij uiteindelijk werd.
- ☐ Omdat anderen boos op hem waren.
- ☐ Omdat hij de dingen niet zou hebben gedaan als hij dit allemaal had geweten.



Vraag 4: Waarom schaamde Ajax zich? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- ☐ Omdat hij een fout maakte.
- ☐ Omdat de godin Athena hem betoverde en zijn waarneming verwarde.
- ☐ Omdat hij er niet in slaagde Odysseus, Menelaos en Agamemnon te doden.
- ☐ Omdat hij niet langer gezien werd als een groot strijder.
- ☐ Omdat hij de onschuldige dieren doodde.

Nadat u de casussen van Oedipus en Ajax hebt besproken, kunt u op dit punt verder in gesprek gaan met de klas over enkele aspecten die in het oorspronkelijke animatieverhaal aan de orde waren. Voorbeelden van vragen die u kunt stellen, zijn: "Kennen jullie nog andere voorbeelden waarbij mensen werden gemerkt?", "Wat waren de redenen daarvoor?", "Kan iets zulke markeringen of insignes ooit rechtvaardigen?", "Hebben we allemaal een soort badge op?", "Wat als iemand gemarkeerd wordt zonder dat hij/zij daarvoor een verantwoordelijkheid draagt?"

De derde bevraging keert terug naar het oorspronkelijke verhaal van de leerlingen in het scenario. Vraag 5 behandelt het aspect van trots (geassocieerd met schaamte of als mogelijk tegendeel van schaamte). De vraag is wanneer en waarom we trots voelen. U kunt deze vraag gebruiken als uitgangspunt voor een discussie over trots en het verband met lof, respect, prestaties, status, enz. Vraag 6 opent een discussie over de uitsluiting waar gestigmatiseerde mensen vaak het slachtoffer van worden. U kunt deze vraag gebruiken als uitgangspunt voor een discussie over de verschillende mechanismen van uitsluiting en de schade die daardoor wordt aangericht. Aan de andere kant staat een model van een inclusieve samenleving en het idee van gemeenschappelijke menselijkheid. Hier kunnen de concrete ervaringen van leerlingen (zowel degene die in het scenario worden beschreven als mogelijke ervaringen van uw leerlingen) in verband worden gebracht met deze algemene ethische dimensies.

VRAGENRONDE 3



Vraag 5: Wanneer en waarom voelen we trots? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- ☐ Als we anderen helpen.
- ☐ Wanneer we beter zijn dan anderen en in een bepaald opzicht uitblinken, bijvoorbeeld door een medaille te winnen.
- ☐ Als anderen ons respecteren.
- ☐ Als anderen ons lof geven en ons hun aandacht geven.
- ☐ Als we iets gedaan hebben wat moeilijk voor ons was, ook al heeft niemand dat gemerkt.



Vraag 6: Had Pieter-Jan iets gedaan waardoor hij het verdiende dat anderen hem uitsloten en meden? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- ☐ Ja, want hij had zijn opdrachten niet afgemaakt.
- ☐ Ja, want hij presteert slechter dan zijn klasgenoten.
- ☐ Nee, want hij wist niet wat het juiste was om te doen.
- ☐ Nee, want doordat ze hem uitsluiten, kunnen ze hem ook niet meer helpen.
- ☐ Nee, want hij is maar een leerling, net als de rest van hen (ons).

2.3.2 VERHALEN OVER OEDIPUS EN AJAX

Oedipus

Het verhaal van Oedipus stamt uit het oude Griekenland en zijn mythologie. In verschillende toneelstukken van Sophocles wordt het verhaal op dramatische wijze verteld. Sophocles was een beroemd schrijver van tragedies (geboren ca. 496 v.Chr. in Colonus in de buurt van Athene in Griekenland; gestorven 406 v.Chr. in Athene). Zijn toneelstuk "Oedipus de Koning" (*Oedipus Rex*) is wellicht de bekendste vertolking van dit verhaal.

Zoals gezegd bestaan er verschillende versies van het verhaal. Volgens één versie zou Laios, de koning van Thebe (een stad in Midden-Griekenland, ten noordwesten van Athene), door een orakel zijn gewaarschuwd dat zijn zoon hem zou doden. Nadat zijn vrouw Iocaste was bevallen van hun zoon, gaf Laios de opdracht om het kind naar de wildernis in de bergen rondom de stad te brengen en hem daar achter te laten om te sterven. Maar een herder vond de baby, kreeg medelijden met het kind en redde hem. De jonge Oedipus overleefde het dus. Hij werd geadopteerd door koning Polybus van Korinthe en zijn vrouw, die hem opnamen als hun eigen zoon. (Korinthe was een oude stadstaat in zuid-centraal Griekenland. In de moderne tijd is het bekend om het Kanaal van Korinthe, een doorgang voor schepen tussen de Middellandse Zee en de Egeïsche Zee.) Toen hij opgroeide, bezocht Oedipus Delphi, een beroemde plek waar profetieën werden uitgesproken. Daar vernam hij dat hij voorbestemd was om zijn vader te doden en met zijn moeder te trouwen.



Afbeelding 2.3
Oedipus en de sfinx
Bron: ©matiasdelcarmine
Adobe Stock

Uit vrees voor dit lot keerde Oedipus nooit naar Korinthe terug, omdat hij dacht dat dit de beste manier was om dit vreselijke lot te vermijden. Hij dacht immers ten onrechte dat Polybus zijn vader was.²⁴ Op weg naar Thebe ontmoette hij Laios, zijn echte vader. Ze kregen ruzie en Oedipus doodde hem tijdens een worsteling, onwetend dat het zijn vader was. Toen hij later in Thebe aankwam, ontdekte hij dat de stad in nood verkeerde. Thebe werd

²⁴Encyclopaedia Britannica, s.v. Oedipus.

geterroriseerd door de sfinx, een wezen met het hoofd van een vrouw, het lichaam van een leeuw en de vleugels van een vogel (zie de afbeelding hierboven), die de mensen raadsels stelde. De personen die de raadsels niet konden beantwoorden, werden door de Sfinx gedood.

Oedipus slaagde erin een raadsel op te lossen en als beloning kreeg hij de troon van Thebe en de hand van de vrouw van de vorige koning, zijn echte moeder, Iocaste. Zijn lot was nu voltrokken zonder dat hij het wist. Toen echter de waarheid aan het licht kwam, beroofde Iocaste zich van het leven en Oedipus verblindde zichzelf en ging in ballingschap.²⁵

Het verhaal illustreert de verschillen tussen schuld en schaamte. We voelen ons meestal schuldig als we bewust iets verkeerd doen, bijvoorbeeld wanneer we een belofte breken die we aan onze vrienden hebben gedaan of als we een regel overtreden. Schaamte kunnen we ook voelen als het niet onze schuld was of als we op geen enkele manier konden weten dat wat we deden verkeerd was. We komen hier later nog op terug, maar laten we nu het verhaal van Ajax wat uitgebreider bespreken.



Afbeelding 2.4
Ruzie tussen Ajax en
Odysseus over het harnas
van Achilles
Bron: © Archivist /
Adobe Stock

Ajax

Het verhaal van Ajax komt eveneens uit de Griekse mythologie en werd door Sophocles uitgewerkt in een toneelstuk met de titel Ajax. Volgens de legende was Ajax (ook "Ajax de Grote" of "Ajax de Geweldige") een held, een dappere Griekse krijger van groot formaat. Hij was in strijd verwickeld tegen Hector, de hoofdkrijger van Troje (een koninkrijk in West-Anatolië dat met de Grieken vocht in de zogenaamde Trojaanse oorlogen), en hij redde het lichaam van een andere held genaamd Achilles, die in de strijd was gedood. Er ontstond een geschil tussen hem en Odysseus om het harnas dat eerder door Achilles was gedragen.

²⁵Encyclopaedia Britannica, s.v. Oedipus.

Ajax verloor de strijd van Odysseus, maar was er resoluut van overtuigd dat hij het verdiend had dit harnas te bezitten en te dragen. Er rees dus een nieuw geschil tussen deze twee.²⁶ Volgens het verhaal zoals beschreven door Sophocles, probeerde Ajax Odysseus te vermoorden, evenals de rechters Agamemnon en Menelaos die oordeel velden over het gevecht tussen Odysseus en hemzelf. Terwijl hij zich voor deze geplande aanval voorbereidde, werd hij door de godin Athena in verwarring gebracht. Athena veroorzaakte een "blindheid" die ervoor zorgde dat Ajax onbedoeld de dieren en hun verzorgers doodde, die zijn leger als oorlogsbuit in beslag had genomen. Toen hij de vergissing die hij had begaan inzag, schaamde Ajax zich enorm. Hij voelde zich vernederd en vreesde dat anderen hem zouden gaan uitlachen omdat hij zo'n domme fout had gemaakt – ook al was dit niet zijn schuld maar die van Athena. Na een innerlijke strijd met deze gevoelens besloot hij zich van het leven te beroven. Agamemnon en Menelaos bevelen dat als straf het lichaam van Ajax onbegraven moest blijven. Maar de wijze Odysseus haalde de commandanten over om Ajax een eervolle begrafenis te geven. Uiteindelijk bleek Odysseus de enige die zich werkelijk bewust was van de veranderlijkheid van de mens.²⁷

²⁶Encyclopaedia Britannica, s.v. Ajax.

²⁷Encyclopaedia Britannica, s.v. Ajax.

2.4 GEBRUIKTE METHODOLOGIEËN

Zoals bij de meeste onderwijsactiviteiten zijn de beste methodologische benaderingen in de eerste plaats gevoelig voor zowel de leerlingen als de leerkracht. Vanuit het oogpunt van een leerkracht is het belangrijk dat je de methodologieën kiest die je goed en vertrouwd in de vingers hebt, maar wees niet bang om nieuwe dingen uit te proberen en creatief te zijn in het proces. Vanuit het oogpunt van de leerlingen moeten de methodes beantwoorden aan hun behoeften, interesses en motivaties.

Ook is het van belang stil te staan bij het gepresenteerde thema aangezien deze ook in belangrijke mate de bruikbare methoden bepaalt. Voor het thema schaamte, shaming, stigmatisering en hun associaties met geweld richt deze handleiding zich specifiek op drie methoden, die hieronder worden gepresenteerd:

- ◇ biografisch leren
- ◇ ervaringsgericht en holistisch leren
- ◇ het gebruik van morele dilemma's en conflictsituaties.

2.4.1 BIOGRAFISCH LEREN

Biografisch leren is een vorm van leren die in wezen een beroep doet op **het eigen leven, het eigen levensverhaal, de ervaringen binnen dat verhaal en de eigen positie daarin. In ruimere zin kan het ook verwijzingen naar het leven van anderen omvatten.** Biografisch leren als pedagogische methode kan worden toegepast in onderwijs tegen radicalisering en polarisatie op zo'n manier dat de leraar de leerlingen aanmoedigt om een persoonlijke, zintuiglijke taal te ontwikkelen over hun ervaringen, de betrokkenheid van de leerlingen bij dialogen en narratieve activiteiten ondersteunt en de basis legt voor persoonlijke verhalen rond concrete, betekenisvolle ervaringen uit het dagelijks leven.²⁸ Dit omvat de ontmoeting met anderen, het deel uitmaken van het leven van anderen en in dagdagelijkse ervaring solidair met hen zijn.

Verhalen vormen een belangrijke basis in de onderwijscontext. Via verhalen kunnen leerlingen met elkaar in contact komen, relevante onderwerpen en kwesties verkennen, nieuwe inzichten verwerven, nieuwe verhalen creëren of oude verhalen herwaarderen. Biografisch leren is een specifiekere vorm van leren door verhalen, maar dan een versie van **“leren binnen en door iemands levensgeschiedenis”**.²⁹ Het leren middels eigen persoonlijke verhalen stelt deelnemers in staat zich het verleden (opnieuw) eigen te maken en te heroverwegen om uitdagingen van vandaag aan te kunnen gaan.³⁰

²⁸Krogh Christensen, 2012.

²⁹Alheit 2009, 125.

³⁰Hallqvist and Hydén 2013, 2.

In dat opzicht hebben verhalen en persoonlijke geschiedenissen niet alleen educatieve waarde, maar ook sociale, emotionele, introspectieve en ethische waarde. De methode van biografisch leren kan dan worden gedefinieerd als een autopoietische prestatie, een prestatie van actieve deelnemers die reflexief hun eigen ervaring organiseren. Alheit en Dausien beweren dat de kennis en ervaring die door biografisch leren (met de verwevenheid van bovengenoemde dimensies) worden vergaard, "persoonlijke samenhang, identiteit, een betekenis voor de levensgeschiedenis van de deelnemer en een communiceerbaar, sociaal levensbeschouwelijk perspectief voor het sturen van hun handelingen genereert".³¹

Als strategie voor het voeren van een eerlijk en open discours kan biografisch leren samen met enkele variaties van de Socratische dialoog worden gebruikt op een waarheidsgetrouwe manier waarbij de eigen levenservaring als onderwijsmateriaal wordt aangeboden om de angsten, zwakheden, onzekerheden en twijfels van een iemand aan de orde te stellen. In alle groepen moeten de deelnemers proberen hun eigen ervaring ook op de verhalen of biografieën van anderen te projecteren. De gepresenteerde voorbeelden en ervaringen moeten dienen als een gelegenheid om "een reflexieve houding aan te nemen ten opzichte van het gepresenteerde om te leren begrijpen hoe de deelnemers hun biografische verslag(en) gebruiken als een manier om te reflecteren op hun eigen verleden".³² Door eerdere ervaringen of persoonlijke verhalen van deelnemers te onderzoeken, kan deze benadering dienen om iemands houding, attitudes en handelingen ten opzichte van de wereld om ons heen opnieuw te beoordelen.³³



Afbeelding 2.6
Het schrijven van een
verhaal
Bron: © gerasimov174 /
Adobe Stock

³¹Alheit and Dausien 2002, 17.

³²Hallqvist and Hydén 2013, 4.

³³Project Beagle, 2020.

Biografisch leren is belangrijk voor het onderwijs, omdat het ons in staat stelt om de ervaringen van leerlingen te begrijpen, vooral als zij zichzelf vragen stellen die verband houden met hun identiteit, doelen, waarden en de zin van hun leven. “Biografisch leren gaat over het begrijpen van de veranderingen in de persoonlijke, sociale en lichamelijk identiteit als een bron voor groei en eigenaarschap van iemands eigen levensverhaal en het verborgen vermogen om een eigen leven te leiden.”³⁴ Als we kijken naar leerlingen van verschillende leeftijden dan observeren we dat jonge kinderen beter reageren op sprookjes en simpele verhalen, terwijl adolescenten een voorkeur hebben voor complexe en gestructureerde verhalen en biografieën (in beide gevallen gaat het om verhalen/biografieën met ethische inhoud). “Enerzijds projecteren ze hun eigen ervaringen op de biografieën van anderen en anderzijds houden ze ervan om bepaalde aspecten uit hun eigen leven te integreren. Het is echter bemoedigend om te leren dat in open en eerlijke communicatie angsten en zwakheden niet worden gezien als storende factoren, maar juist kunnen dienen als leermiddelen. Daarnaast kunnen ze ook worden gebruikt als een aanleiding om dichter bij elkaar te komen en gevoeliger te worden voor ethische en morele vraagstukken. Omdat ze zeer open staan voor empathie, ligt de weg open voor leerprocessen naar een meer eerlijke en waarheidsgetrouwe, alsook respectvolle en verantwoordelijke communicatie”.³⁵

Biografisch leren is dus een methodische (systematische) leervorm, waarbij we leren van onze eigen levenservaringen en ervaringen van anderen. Het kan worden uitgevoerd in verschillende contexten, met verschillende doelgroepen, individueel of in groepen en met de bedoeling verschillende doelstellingen te bereiken. Tot de basismethoden behoren reflectie, discussie, narratieve methoden, autobiografisch schrijven, artistieke expressie door middel van tekeningen, rollenspel, associatieve technieken, projectwerk, enz. De belangrijkste doelstellingen van al deze methoden zijn het aanmoedigen van de reflectie over ervaringen en het stimuleren van de wens om een (echte) dialoog met anderen aan te gaan. Biografisch leren kan een effectieve methode zijn om empathie, zorg, (oprechte en open) dialoog, acceptatie en verantwoordelijkheid te oefenen. Mogelijke onderwerpen en thema's om te behandelen zijn dus:

- ethische levenskeuzes.
- Het opbouwen van een positieve klas- of groepssfeer;
- conflictbeheersing;
- het vormen van goede relaties;
- het opbouwen van een positief gevoel van eigenwaarde en een sterke persoonlijkheid (karaktervorming).³⁶

³⁴Krogh Christensen, 2012.

³⁵Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

³⁶Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

2.4.2 ERVARINGSGERICHT EN HOLISTISCH LEREN

De methode van het ervaringsgericht leren gaat uit van de erkenning dat “leren het proces is waarbij kennis wordt gecreëerd door de transformatie van ervaring” (Kolb 1984: 38; cf. Kolb & Fry 1975). Ervaring is een zeer brede term, vandaar dat Kolb een nuttig onderscheid maakt tussen vier stadia van het leerproces (die een continue cyclus vormen). Het gaat om de volgende stadia:

1. Het ondergaan van een concrete ervaring (nieuwe ervaring of situatie, een herinterpretatie van een bestaande ervaring)
2. Reflectieve observatie en betrokkenheid bij deze ervaring
3. Abstracte conceptualisering en formulering van nieuwe ideeën, concepten, modellen, patronen, enz.
4. Actief experimenteren, toepassen van nieuwe kennis en versterken van de ervaring



Afbeelding 2.7
Kinderen die bezig zijn in
een tuin
Bron: Adobe Stock

In het geval van onderwijs dat extremisme, polarisatie en radicalisering wil tegengaan, is een dergelijke ervaringsgerichte component van het leren van vitaal belang. Als onderdeel van deze les is het eerste ervaringsaspect al opgenomen in het verhaal in de video, aangezien leerlingen zich kunnen identificeren met de personages. Vervolgens versterken bevragingen en discussie dit ervaringselement nog verder. Tenslotte kunt u extra activiteiten toepassen die ook een sterke ervaringscomponent hebben, zoals een rollenspel, verhalen vertellen, tekenen. **Ervaringsleren is dus leren door reflectie op het handelen en omvat best een breed spectrum van verschillende ervaringen (intellectueel, creatief, emotioneel, sociaal, fysiek, enz.).**

Holistisch leren is deel van het breder concept van holistisch onderwijs. Als vorm van leren richt deze benadering zich voornamelijk op de ontwikkeling van de hele persoon (rationele, emotionele, fysieke, sociale, esthetische en spirituele aspecten), zowel vanuit het perspectief van de lerende als van de leerkracht (Miller 2000). De nadruk ligt daarbij op de onderlinge verbondenheid tussen verschillende leersituaties, ervaringen, onderwerpen of schoolvakken. Het stelt dat men een leersituatie als een eenheid moet zien. Het leerproces moet **inclusief, integratief en creatief** zijn. Het moedigt leerlingen aan verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren (intrinsieke motivatie, leren als natuurlijk uitnodigend, een gevoel van verwondering, heelheid en welzijn vestigend) en ziet het leerproces als het koesteren van de ontwikkeling van de hele persoon (Miller et al. 2005).

In combinatie zijn ervaringsleren en holistisch leren zeer geschikt voor onderwijs ter voorkoming van extremisme, radicalisering en polarisatie, aangezien concrete levenservaringen en holistische inzichten altijd verder gaan dan de eendimensionale zienswijze die bij de genoemde fenomenen aanwezig is. De benaderingen kunnen op een vruchtbare manier worden gecombineerd en in de klas toegepast. De ervaringsgerichte benadering van het leren is meer analytisch en heeft een meer specifieke focus, aangezien het betrekking heeft op concrete ervaringen die in zekere zin altijd bijzonder en doelgericht zijn. In tegenstelling hiermee legt het holistisch leren de nadruk op de eenheid die wij voor de geest moeten hebben en die bepaalde leerervaringen verenigt. Het is ook zeer persoonlijk, omdat het zich richt op de persoon van de leerling en van de leraar. Probeer in de klas eerst een breed scala van ervaringen te geven (staren, bijv. met verschillende zintuigen) en maak ruimte om daarop te reflecteren. Sluit uiteenlopende interpretaties niet uit en stimuleer de studenten altijd om verder te gaan dan enkel hun onmiddellijke ervaringen (methodes om zich contrasterende ervaringen voor te stellen, contrastgevallen, rollenspel, casestudies, veldexcursies, coöperatief leren en projecten, flipped classroom benadering, enz.) Zowel ervaringsgerichte als holistische leerbenaderingen zijn dus zeer relevant voor het thema van deze les. Holistisch leren benadrukt heelheid. Dit betreft verschillende aspecten van de relatie tussen een bepaalde leerling en een groter geheel (de gemeenschap, waar mensen zich tot elkaar kunnen verhouden, een gevoel van zorg kunnen koesteren en relaties kunnen opbouwen die op gemeenschappelijke waarden zijn gebaseerd; de maatschappij, een onderling afhankelijke structuur, waarin wij oplossingen proberen te vinden voor gemeenschappelijke problemen, met inbegrip van problemen van radicalisering en polarisatie, enz. (Miller 2005)).

2.4.3 MORELE DILEMMA'S EN CONFLICTCASUSSEN

De methode van het gebruik van morele dilemma's en conflictcasussen in het onderwijs gaat terug tot de oorsprong van de filosofie. **Verhalen en voorbeelden** worden vaak gebruikt als pedagogisch en didactisch hulpmiddel om bijvoorbeeld het ethisch belang van bepaalde persoonlijkheidskenmerken, principes of waarden aan te tonen. Morele dilemma's zijn een vorm van de casussen en verhalen die een zeer belangrijk aspect van ons leven, namelijk keuzes, naar voren kunnen brengen. In de moraalfilosofie geldt het gedachte-experiment als een speciaal geval van een ingebeeld scenario dat we in onze geest kunnen uitspelen, waarover we vervolgens kunnen nadenken en waarop we onze reacties zien. Dit gaat nog een stap verder, omdat het controle van de parameters in de gevallen of verhalen mogelijk maakt. De belangrijkste motivatie voor het gebruiken van deze methodologische benadering is om de ethische relevantie van sommige elementen in de casus bloot te leggen, te belichten en te testen, en het belang van andere elementen te overwegen. Zo gebruikte Plato bijvoorbeeld de casus van het verhaal van de ring van Gyges. Hij vroeg zijn gesprekspartners zich de gevolgen of de reactie van iemand voor te stellen wanneer iemand in het bezit zou komen van een ring die hem of haar onzichtbaar kan maken. Het verhaal doet ons nadenken over basisprincipes zoals de kracht van onze ethische verbintenissen en de oorsprong van morele motivatie (bijv. angst voor straf, deugdzzaamheid).

Het gebruik van casussen – of ze nu echt, aangepast of verzonnen zijn – is op alle niveaus van ethiekonderwijs prominent aanwezig. De onderliggende veronderstellingen voor het gebruik van casussen kunnen als volgt worden samengevat. Een leraar introduceert een casus, meestal in de vorm van een dilemma. De leerlingen wordt vervolgens gevraagd dit te analyseren en het perspectief in te nemen van de persoon die met dit dilemma wordt geconfronteerd. Hiermee worden twee doelen nagestreefd. Ten eerste kunnen de leerlingen op deze manier gemakkelijker de kloof overbruggen tussen de ethische theorie en praktijk in de zin dat ze verschillende benaderingen van de situatie kunnen uitproberen en zien welke het meest geschikt is, in de veronderstelling dat ze die kunnen nadoen of erop kunnen voortbouwen in het echte leven.



Afbeelding 2.7
Beslissing
Bron: © Itummy /
Adobe Stock

Ten tweede vergroot een dergelijk gebruik van casussen de betrokkenheid en geeft het leerlingen de kans “om zich meer in de situatie en het geschil dat daarin voorkomt te verdiepen. Leerlingen zullen dit eerder doen, zo wordt gesteld, wanneer ze een zekere mate van plaatsvervangende ervaring met het dilemma kunnen opdoen”.³⁷ Het lijkt erop dat het gebruik van casussen ons op deze **manier in staat stelt moreel redeneren te bevorderen en te doen ontwikkelen dat contextgevoelig is en verband houdt met echte ervaringen.**

Het gebruik van conflictgevallen en morele dilemma's en gedachte-experimenten kan vele vormen aannemen; meestal begint het met de presentatie van de casus die zodanig is opgesteld dat het de leerlingen verrast en verwondert zonder dat de casus kan worden opgelost. Vervolgens kunnen de ethisch relevante aspecten van de casus worden besproken. Dit kan eventueel ook in relatie tot oplossingen die de leerlingen in eerste instantie kiezen. (U kunt onder andere de volgende vragen gebruiken: Wat zijn de moreel relevante elementen (redeneringen) die in deze casus een rol spelen? Welke van deze elementen is het belangrijkste? Zijn er elementen die met elkaar botsen? Hoe moet het geschil worden opgelost? Zijn er vergelijkbare gevallen waarmee deze casus kan worden vergeleken? Hoe evalueren we deze andere gevallen moreel?) De discussie moet open zijn. Ook kunnen er verschillende alternatieve oplossingen worden vastgesteld.

Casussen kunnen verschillen in hun complexiteit. Eenvoudige voorbeelden van morele conflicten doen zich onder andere voor in situaties waarin onze fundamentele ethische intuïties met elkaar in strijd zijn of inconsistent zijn, waarin een bepaald moreel principe ontoereikend lijkt te zijn, waarin twee principes met elkaar in strijd zijn of waarin twee of meer waarden op het spel staan. Ik heb bijvoorbeeld beloofd mijn vriend te helpen met een opdracht, maar op weg daarheen zie ik een ongeluk gebeuren. Het conflict hier is tussen het nakomen van een belofte en het helpen van de slachtoffers in nood. Een moreel dilemma is een moreel conflict waarbij een keuze moet worden gemaakt tussen twee of meer gelijkwaardige verplichtingen. Deze conflicten vinden dus plaats in situaties waarbij er een grote overeenkomst is tussen de appels van morele plichten die met elkaar conflicteren en waaraan niet tegelijkertijd kan worden voldaan. Daarnaast vinden ze plaats in situaties die vaak moeilijk in te schatten zijn en die met een emotionele belasting gepaard gaan of kunnen gaan. Dilemma's stellen ons in staat om ons een situatie voor te stellen en daarbij wordt niet alleen onze morele of rationele intuïtie gebruikt, maar ook onze morele reflectie, waarneming, emotie en verbeelding. Martha Nussbaum vat dit mooi samen wanneer zij zegt dat goede filosofie ons vaak in staat stelt ons situaties betreffende onszelf en ons eigen leven vanuit een kritisch praktisch perspectief voor te stellen. Ethische theorie kan ons dan in staat stellen verbanden te zien die ons in ons dagelijks denken zijn ontgaan.³⁸

³⁷Burns et al. 2012, 2.

³⁸Nussbaum 2000, 253.

Dit stelt leerlingen in staat om een personalistische³⁹ en solidaire houding te ontwikkelen, wat betekent dat zij in staat zijn om te delen in het leven van anderen. Het bevordert ook de verbeeldingskracht van de leerlingen en stelt hen in staat verder te kijken dan hun diepgewortelde overtuigingen.

De methode is zeer relevant om moreel denken te koppelen aan handelen. In functie van morele ontwikkeling kunnen we beginnen met eenvoudige conflictgevallen in de vroege kinderjaren en later overgaan tot morele dilemma's en gedachte-experimenten. Kenneth Strike (1993) benadrukt dat het van essentieel belang is zich te focussen op "het verwerven van vaardigheid in de omgang met de concepten die ons openbare leven reguleren. Het betreft het beheersen van een discoursvorm die morele intuïties, morele principes en achtergrondopvattingen integreert in een dialogisch bereikt reflectief evenwicht⁴⁰

Leren is dus niet het overbrengen van bepaalde morele standpunten, maar het bevorderen van morele reflectie, morele gevoeligheid en morele dialoog over de gegeven ethische kwesties.

De thema's die met deze benadering kunnen worden behandeld zijn onbegrensd. Een veel voorkomend thema bij het gebruik van casussen en dilemma's is een nadruk op morele principes en de toepassing daarvan in de casussen. Het gaat erom te laten zien dat principes soms uiteen kunnen lopen en met elkaar in strijd kunnen zijn en dat er een oplossing moet worden gevonden die alle elementen van de casus in beschouwing neemt. Het onderwerp 'plichten' is ook prominent aanwezig in het gebruik van deze methode, met name het aspect van een mogelijk conflict tussen een plicht die een individu het belangrijkste vindt en andere plichten die vanuit de gemeenschap of de maatschappij worden opgelegd.⁴¹

³⁹Komt van het personalisme, een filosofisch systeem dat gebaseerd is op de waarde van de persoonlijkheid en de erkenning daarvan.

⁴⁰Strike 1993, 111.

⁴¹Zie Strahovnik 2014 voor een meer diepgaande discussie over het gebruik van morele dilemma's en de waarde van morele intuïties in relatie tot onderwijs.

2.5 IDEEËN VOOR AANVULLENDE ACTIVITEITEN EN ANDERE BRONNEN

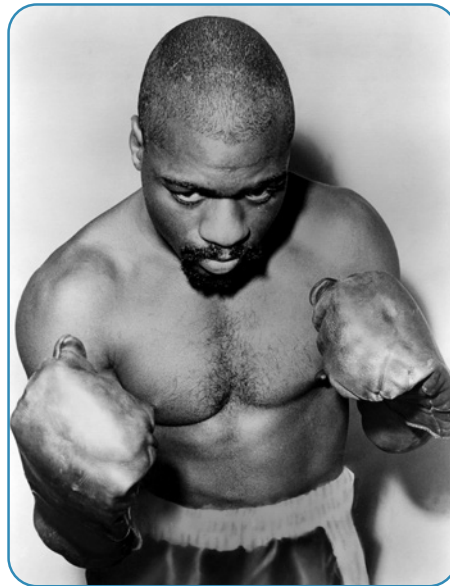
Zoals eerder opgemerkt, bevat dit onderdeel verdiepings-/verbredingsmateriaal. Het maakt geen deel uit van de basisinhoud en is facultatief.

Voorbeelden uit de geschiedenis, populaire cultuur, enz., bieden verschillende mogelijkheden die u kunt benutten om deze onderwerpen te presenteren en met de leerlingen te bespreken. De onderstaande lijst toont er een paar in korte beschrijvingen.

2.5.1 BOB DYLAN: ORKAAN

In een beroemd lied *“Hurricane”* beschrijft Bob Dylan het verhaal van Rubin *“Hurricane”* Carter, een bokser die valselijk beschuldigd en veroordeeld werd voor moord. Hij kwam uiteindelijk vrij na 20 jaar in de gevangenis te hebben gezeten. Zijn verhaal was ook het onderwerp van de in 1999 geregisseerde film *The Hurricane*.⁴²

met Denzel Washington als Carter in de hoofdrol. Carter schreef ook een autobiografie terwijl hij in de gevangenis zat, getiteld *The Sixteenth Round* en gepubliceerd in 1975.⁴³



Afbeelding 2.8
Rubin “Hurricane” Carter,
1964.
Bron: © CSU Archives /
Adobe Stock

Hier volgt een korte versie van het verhaal. Rubin Carter was een bokser die vanwege zijn snelle boksbewegingen de bijnaam *“Hurricane”* had gekregen. Hij werd vals beschuldigd van een driefoudige moord die op 17 juni 1966 plaatsvond in een stadje genaamd Paterson in New Jersey (VS). Twee mannen gingen daar een bar binnen en begonnen om zich heen te schieten. Daarbij vielen drie doden. Tien minuten nadat deze schietpartij had plaatsgevonden, hield de politie een eerste keer de auto aan waarin Carter zich met twee van zijn vrienden bevond. Getuigen op de plaats van de

⁴²<https://www.imdb.com/title/tt0174856/>

⁴³Rubin Carter, *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.

moord meldden dat zij twee zwarte mannen de bar hadden zien binnengaan en beschreven een auto die leek op die waarin Carter werd aangehouden. Geen van deze ooggetuigenverslagen bleek echter erg betrouwbaar. Later diezelfde avond werd de auto waar Carter in zat opnieuw aangehouden door de politie en werd hij gearresteerd. De aanklacht tegen Carter was driefvoudige moord. Er was geen bewijs dat Carter de moord had gepleegd. Ook bleek dat een deel van het bewijsmateriaal vals was en dat de getuigen gedwongen of gevraagd waren om Carter valselijk te beschuldigen. Na verschillende rechtszaken verklaarde een jury Carter schuldig. De rechtbank veroordeelde hem tot een levenslange gevangenisstraf. Pas in 1985 werd Rubin Carter na meerdere beroepszaken vrijgelaten uit de gevangenis en werd de oorspronkelijke aanklacht geseponneerd. Na zijn vrijlating was Rubin Carter onder andere uitvoerend directeur van de Vereniging ter Verdediging van Onterecht Veroordeelden (*Association in Defence of the Wrongly Convicted*) en een inspirerend spreker. Zijn verhaal werd verschillende keren in boeken en films geportretteerd. Het laat zien hoe snel iemand op zijn huidskleur kan worden beoordeeld en hoe bepaalde groepen sterk worden gestigmatiseerd.⁴⁴

We richten onze aandacht weer op het lied “Hurricane.” Hieronder staat het couplet dat het specifiek over **schaamte** gaat en het afsluitende couplet.

U kunt dit populaire lied gebruiken om de vraag te stellen of we schaamte kunnen voelen voor de daden van anderen – en waarom? Wie is degene die zich schaamt in deze regel: “Couldn’t help but make me feel ashamed (Kon er niets aan doen dat ik me schaamde)”? Hoe begrijp je het vervolg van dit vers: “... ashamed to live in a land where justice is a game (beschaamd om in een land te leven waarin het rechtssysteem een spelletje is)”? Kunnen we ons schamen voor de geschiedenis van een land of voor daden van een staat? Enz.

Rubin Carter was falsely tried
The crime was murder “one,” guess who testified?
Bello and Bradley and they both baldly lied
And the newspapers, they all went along for the ride
How can the life of such a man
Be in the palm of some fool’s hand?
To see him obviously framed
**Couldn’t help but make me feel ashamed to live in a land
Where justice is a game**

Now all the criminals in their coats and their ties
Are free to drink martinis and watch the sun rise
While Rubin sits like Buddha in a ten-foot cell
An innocent man in a living hell
That’s the story of the Hurricane
But it won’t be over till they clear his name
And give him back the time he’s done
Put in a prison cell, but one time he could-a been
The champion of the world

⁴⁴Wikipedia, s.v. Rubin Carter.

2.5.2 AS (EDVARD MUNCH) EN KAIN (HENRI VIDAL)

U kunt de volgende kunstwerken gebruiken om de uitdrukkingen en gevolgen van schaamte te bespreken. U kunt de leerlingen ook uitnodigen om hun eigen creatieve ideeën over het onderwerp te tekenen, te schilderen of te poneren.



Afbeelding 2.9
'Kain' door Henri Vidal
Bron: © Renáta
Sedmáková /
Adobe Stock



Afbeelding 2.10
As door Edvard Munch
(1895)
Bron: Nationale Galerie
van Noorwegen via
[Wikimedia Commons](#)

2.5.3. ANDERE LEERBOEKEN

U kunt A Teacher's guide on the prevention of violent extremism⁴⁵ van UNESCO als een uitstekende aanvullende bron gebruiken samen met dit tekstboek. Het bestaat uit een inleiding en drie kernhoofdstukken. Het eerste hoofdstuk heeft tot doel gewelddadig extremisme en radicalisering beter te begrijpen en geeft ook aan hoe elementen daarvan in het onderwijs kunnen verschijnen en zich kunnen manifesteren. Het tweede hoofdstuk gaat in op klasgesprekken over extremisme. Het bevat nuttige tips en voorbeelden en biedt ook een aantal algemene stappen voor het voorbereiden en uitvoeren van zulke activiteiten. Het derde hoofdstuk gaat in op de kernboodschappen waartoe een klassikale gesprek kan leiden, namelijk solidariteit, respect voor diversiteit, mensenrechten, leren samenleven en de betrokkenheid van jongeren. De handleiding bevat antwoorden op vragen of zorgen die je als leerkracht zou kunnen hebben en geeft ook nuttige feedback.

Er zijn ook andere beschikbare nuttige bronnen, lesmateriaal, hulpmiddelen, enz. beschikbaar. Een aantal voorbeelden zijn:

- United Kingdom Department for Children, Schools and Families. 2008. Learning Together to be Safe. A toolkit to help schools contribute to the prevention of violent extremism; http://dera.ioe.ac.uk/8396/1/DCSF-Learning%20Together_bkmk.pdf
- Radicalization Awareness Network. 2015. Preventing Radicalization to Terrorism and Violent Extremism. http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf
- Stichting School & Veiligheid. 2016. Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten - Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>
- UNESCO. 2014. Teaching Respect for All: Implementation Guide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2>
- UNESCO. 2013. Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

⁴⁵UNESCO 2016; zie ook UNESCO 2018.

2.6 WOORDENLIJST

Gemeenschappelijke Menselijkheid: Een ethisch ideaal dat stelt dat wij allemaal gelijk zijn in onze morele status als mensen. Dit vereist dat alle mensen als gelijken worden behandeld, ongeacht hun ras, huidskleur, sociale status, godsdienst, geslacht, leeftijd, etniciteit, seksualiteit, taal, enz.

Schuldgevoel: Onze reactie op het besef dat een handeling die we stelden moreel verkeerd was en dat we als een persoon verantwoordelijk zijn voor de gevolgen van deze handeling. Een schuldgevoel ontstaat bijvoorbeeld wanneer iemand een bepaalde morele norm schendt of een ander ongerechtvaardigd pijn laat lijden, leed aandoet of schade toebrengt. Het kan dus worden opgevat als een pijnlijke of verontrustende reactie op de morele onjuistheid van mijn handeling en de gevolgen ervan. Het gaat vaak gepaard met woede, wrok, verontwaardiging en eisen tot compensatie of een verontschuldiging.

Vernedering: Het verlagen van iemand en diens positie in de eigen ogen of in de ogen van anderen, bijvoorbeeld wanneer men iemand beschaamt of in verlegenheid brengt. Met andere woorden betekent dit dat iemand een persoon ten overstaan van anderen op zijn/haar fouten wijst en in verlegenheid brengt.

Vooroordelen: Vooropgezette en ongefundeerde overtuigingen en houdingen ten aanzien van personen, groepen, activiteiten of ideeën. Zij omvatten vaak een evaluatie of classificatie van een andere persoon op basis van bijvoorbeeld geslacht, waarden, sociale klasse, godsdienst, ras, enz.

Reactieve Attitudes: Attitudes die wij aannemen in interpersoonlijke relaties en die samenhangen met onze daden en daden van anderen (bv. wrok, dankbaarheid, vergeving, woede, wrevel, liefde, verontwaardiging, verachting). Zij drukken onze bezorgdheid en eisen wat betreft de behandeling van anderen uit en vormen ook de basis voor (morele) verantwoordelijkheid.

Schaamte: Ons gevoel van buitensporige blootstelling, van het onbedekt-zijn en van machteloosheid ten opzichte van de ander(en). Het is ook verbonden met een gevoel van statusverlies. Morele schaamte is een gevoel van zwakte en machteloosheid dat we voelen wanneer we ons werkelijk bewust zijn van onze morele misstappen, van idealen die we voor onszelf hebben gesteld en niet bereiken of van de gebreken van onze morele karakters.

Shaming: Mensen aanzetten tot schaamte door publiekelijk hun gebreken, wandaden, slechte eigenschappen of kenmerken, enz. aan de kaak te stellen.

Stigmatisering: Het opmerken van of de aandacht vestigen op een eigenschap of een misstap waardoor die persoon vervolgens wordt aangemerkt als lid van een of andere (gewoonlijk gemarginaliseerde) groep. Het komt vaak voort uit de negatieve attitudes en vooroordelen of onwetendheid van mensen. Stigmatisering kan worden beschouwd als een vorm van geweld. Het zet vaak aan tot andere vormen van geweld, bevordert radicalisering en verdiept polarisatie.

2.7 TRANSCRIPTIE VAN DE VIDEO



1. BUITEN SPEELPLAATS VAN DE SCHOOL

We zien 3 leerlingen, David, Sarah en Lindsay, met elkaar praten.

David: Heb je Pieter-Jan gezien?

Lindsay: Nee, niet gezien. Waar is hij?

2. BINNEN KLAS DAG

We zien meneer Willems, de leraar, 2 buttons aan een verdrietig kijkende Pieter-Jan geven.

David: Hij moet van meneer Willems de rest van de week twee buttons dragen.

We zien de buttons van Pieter-Jan. Eerst een gele en dan een rode.

David: De gele is omdat hij niet verstandig omgegaan is met zijn tijd... Hij heeft zijn taken niet afgekregen deze week. En de rode kreeg hij omdat hij als laatste in de klas was.

3. BUITEN SPEELPLAATS SCHOOL

Sarah: Hij verdiende het wel. Hij heeft zich echt misdragen. En waar deze buttons voor staan is echt waar. Dus, hij zou zich moeten schamen en ze met trots dragen. (lacht een beetje)

Lindsay: Het klopt dat hij er de laatste tijd de kantjes van afloopt. Maar velen van ons doen ons best niet en hij was de enige die eruit werd gepikt. Dat lijkt mij niet eerlijk.

David: Ik zag hem een paar keer tegen een muur slaan en zeggen "Ik haat jullie allemaal!" en kijk hem nu eens... Zo erg droevig, ...

We zien Pieter-Jan in een hoekje verdrietig zitten te zijn, met zijn handen voor zijn gezicht terwijl hij naar muziek luistert.

Sarah: Mooi! Nu kan hij tenminste nadenken over wat hij heeft gedaan! Als we aan het eind van het jaar medailles en onderscheidingen geven aan de best presterende leerlingen, waarom zouden we dan geen buttons geven aan wie het slechtst presteert?

Lindsay: Ik weet niet wat ik hiervan moet vinden. Ik heb medelijden met hem. Hij verstopt zich nu zeker voor ons.

David: Ik hoop wel dat hij weer op het rechte pad komt.

Lindsay: Als ik hem zou zijn, zou ik gewoon weg willen gaan en nooit meer terugkomen. Herinner je je het verhaal van Oedipus dat we vorige maand voor ons schooltoneelstuk hadden gekozen?

overgang naar schooltoneelstuk 'Het verhaal van Oedipus en Ajax'

4. BINNEN SCHOOL PODIUM DAG

We zien een podium met Sarah aan de linkerkant, gekleed in een oud Grieks gewaad. Er is een Griekse tempel op de achtergrond van een schoolpodium. Ze spelen het verhaal na.

Sarah staat als verteller op het toneel, terwijl we andere leerlingen de scènes zien spelen: over Oedipus werd een vreselijke profetie uitgesproken, dat hij uiteindelijk zijn vader zou doden, met zijn moeder zou trouwen en grote rampspoed en onheil over de stad en zijn familie zou afroepen. Zijn vader, de koning van Thebe, gaf een herder de opdracht om Oedipus naar de wildernis te brengen en hem daar achter te laten om te sterven, om zo deze vreselijke profetie te ontlopen.

Maar door een bizarre wending van het lot overleefde Oedipus het en werd de profetie toch werkelijkheid, zonder dat hij er iets van afwist. Nadat hij tot inzicht komt wat hij heeft gedaan, schaamt hij zich erg en lijdt hij ondragelijk veel. Hij zegt dat hij de blikken van anderen niet kan verdragen...

Oedipus: "Ik ben vuil", "onprettig en onaangenaam zelfs voor de goden." "O, ik smeed u, verberg mij ergens, ver weg van dit land, of dood mij gelijk, of werp mij uit het zicht in de diepten van de oceaan."

5. BINNEN SCHOOL GANG DAG

De 3 leerlingen zijn nu in de gang van de school en zetten hun gesprek voort.

David: Uiteindelijk stak Oedipus zijn eigen ogen uit, omdat hij niet eens meer naar zichzelf kon kijken. Daarna smeekte hij om verbannen te worden uit Thebe.

Lindsay: Ik kan me goed voorstellen dat Pieter-Jan zich op dit moment ook zo voelt...

Sarah: Tja, dat is wel zijn eigen fout... Als hij zich nu eens zou herpakken.

David: Maar wat als hij zijn best heeft gedaan, maar het net niet heeft gehaald? Dan is het toch een beetje als Ajax, niet krijgen wat hij denkt dat hij verdient... net zoals in dat andere toneelstuk dat we speelden, over het verhaal van Ajax.

6. BINNEN SCHOOL PODIUM DAG

We zien een podium met Lindsay aan de linkerkant gekleed in een oud Grieks gewaad.

Lindsay als verteller: En Ajax was een groot en trotse krijger. Niettemin besloot hij Odysseus, Menelaos en Agamemnon te doden uit wraak en als vergelding omdat hij het harnas van Achilles niet kreeg, terwijl hij toch de grootste van de Griekse krijgers was. Vanwege dit voornemen verwacht de godin Athena hem zodanig dat hij denkt dat hij hen inderdaad heeft gedood, terwijl hij in werkelijkheid de dieren en hun verzorgers doodde, die zijn leger als oorlogsbuit in beslag had genomen.

Toen hij zijn vergissing inzag, schaamde Ajax zich omdat anderen hem zo konden zien, een beroemd krijger onwaardig, en dus vertrok hij en ging op zijn eentje naar een afgelegen plek. Daar beroofde hij zich van het leven door zich op zijn eigen zwaard te storten.

David: "O duisternis, nu mijn daglicht, o somberheid van Erebos, voor mij het helderste licht dat er is, neem mij, neem mij nu om met U te leven. Neem mij, een man die het niet meer waard is om hulp te zoeken bij goden- of mensenfamilies, die schepselen van een dag."

7. BINNEN SCHOOL GANG DAG

De leerlingen zetten het gesprek voort. Op de achtergrond staat de school met het schoolmotto duidelijk zichtbaar: "Wees trots!"

Lindsay: Ik herinner me dat hij met de leraar een grote discussie had over dit verhaal. Hij nam wel een zeer interessant standpunt in....

We zien Pieter-Jan de klas uit lopen met zijn rugzak en boeken in zijn handen.

Lindsay: Kijk, daar is hij. Hij lijkt al zijn spullen bij zich te hebben. Gaat hij naar huis?

Sarah: Nou, ik weet zeker dat ik hem niet in mijn buurt wil. Ik wil niet met hem gezien worden. Mijn moeder zegt altijd dat als ik succesvol wil zijn, ik mij niet met losers en mislukkelingen moet ophouden. (Gaat weg.)

Lindsay: We moeten hem overhalen om niet nu al naar huis te gaan. Dan gaat hij nog meer lessen missen!

Lindsay en David lopen naar Pieter-Jan toe.

David: Hoi, Pieter-Jan.

Pieter-Jan: Aaaaah..., hoi, ik wil nu liever met niemand praten.

Lindsay: Dat snap ik. We begrijpen dat het moeilijk is om die buttons te moeten dragen... Maar ik herinner me ook dat je iets interessants vertelde over ons schooltoneelstuk over Ajax.

Pieter-Jan: Ik kan me niet echt herinneren dat we erover gesproken hebben.

Lindsay: Jij was de enige die zei dat hij toch echt geen dappere, trotse en geëerde krijger was, als hij besloot andere mensen te vermoorden, gewoon omdat hij het harnas van Achilles niet had gekregen.

Pieter-Jan: Ja, en zo denk ik er nog steeds over. De leraar bleef volhouden dat het allemaal de schuld van Athena was en dat ze hem bedrogen had. Maar het lag aan hem. Natuurlijk kan het bij iedereen fout gaan, maar het is belangrijk om goede bedoelingen te hebben.

Lindsay: Ik denk dat het een beetje lijkt op jouw ervaring op dit moment... Ik weet zeker dat er een reden is waarom het op school nu niet zo goed gaat.

Pieter-Jan: ja... ik heb echt mijn best gedaan om de opdrachten af te krijgen, maar we moesten deze week noodgedwongen verhuizen uit ons appartement en bij onze opa gaan wonen in zijn piepkleine studio. Daarom ben ik steeds te laat met van alles.

David: Oh, dat wist ik niet. Heb je wat hulp nodig met de opdrachten? Misschien kan ik helpen.

Pieter-Jan: Nee, ik krijg ze wel af. Ik ben er in mijn hoofd al mee bezig. Ik hoop alleen dat deze week snel voorbijgaat. Ik weet dat ik niet de beste van de klas ben. Die buttons die ze me laten dragen, betekenen niets voor me. Maar ze doen me wel pijn...

Lindsay: Weet je, Pieter-Jan, ik vind het niet eerlijk dat de school besloten heeft om het zo aan te pakken. Hier, ik zal een andere button voor je maken die je ook kunt dragen, met de tekst "een vriend" erop. En die mag je gewoon houden, ook na deze week.

2.8 REFERENTIES

- Alheit, Peter. 2009. Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse. In: Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words*. London: Routledge, pp. 116–128.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina. 2002. The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), pp. 3–22.
- Burns, David P., C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), pp. 1–10.
- Carter, Rubin, 1975. *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.
- Darwin, Charles. 1872. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- Doris, John. 2002. *Lack of Character – Personality and Moral Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Encyclopaedia Britannica*. <http://www.britannica.com> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).
- Ethics and values education. Manual for teachers*. 2015. Project Ethika.
- Gaita, Raimond. 2002. *A Common Humanity: Thinking about Love and Truth and Justice*. New York: Routledge.
- Haggerty, Daniel. 2009. White Shame: Responsibility and Moral Emotions. *Philosophy Today*, 53 (3): 304–316.
- Hallqvist, Anders & Hydén, Lars Christien. 2013. Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, (35), pp. 1–16.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, David A., & Fry, Ronald 1975. Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.), *Studies of group process*. New York: Wiley, pp. 33–57.
- Krogh Christensen, Mette. 2012. Biographical Learning. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 457–460. Ed. Norbert M. Seel.
- Miller, John P., Karsten, Selia, Denton, Diana, Orr, Deborah & Colalillo Kates Isabella (red.). 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: SUNY Press.
- Miller, Ron. 2000. A brief introduction to holistic education. *The encyclopaedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/> (Geraadpleegd op: 10 december).
- Monroe, Ann. 2009. Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, pp. 58–66.

Nussbaum, Martha C. 2000. Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour. In: Brad Hooker & Margaret O. Little (red.), *Moral Particularism*, Oxford: Clarendon Press.

Nussbaum, Martha. 2013. *Political emotions: why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Project Beagle. 2020. *Curriculum for Bioethical Education and Attitude Guidance for Living Environment*. Available at: <https://beagleproject.eu/> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

Strahovnik, Vojko. 2012. Guilt, shame and reconciliation within the context of humanity. In: *Reconciliation: the way of healing and growth*, Janez Juhant in Bojan Žalec (red.), pp. 129–137. Zürich; Münster: Lit.

Strahovnik, Vojko. 2014. Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Metodički ogledi* 21(2), pp. 35–51.

Strahovnik, Vojko. 2019. *Global Ethics: Perspectives on Global Justice*. Berlin: LIT Verlag.

Strike, Kenneth A. 1993. Teaching Ethical Reasoning Using Cases. In: Kenneth A. Strike & Lance P. Terner (eds.), *Ethics for Professionals in Education: Perspective for Preparation and Practice*. New York: Teachers College Press.

Thomason, Krista K. 2018. *Naked. The Dark Side of Shame and Moral Life*. New York: Oxford University Press.

UNESCO. 2013. *Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

UNESCO. 2014. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

UNESCO. 2016. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

UNESCO. 2018. *Preventing Violent Extremism through Education: Effective Activities and Impact*. Policy Brief. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

Williams, Bernard. 1993. *Shame and Necessity*. Berkeley: University of California Press.

Wikipedia. <http://en.wikipedia.org> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

3



ONTMOETING MET DE
LEEFOMGEVING: SOCIALE EN
ECOLOGISCHE VRAAGSTUKKEN

MODULE DRIE

SOCIALE EN ECOLOGISCHE VRAAGSTUKKEN

3.1 INLEIDING

3.1.1 VOORWOORD OP MODULE 3

Het onderwerp van deze module is “Ontmoeting met de leefomgeving: Sociale en ecologische vraagstukken”. Aangezien het centrale onderwerp van het EDUC8-project het voorkomen van polarisatie, radicalisering en extremisme is, worden de genoemde onderwerpen gepresenteerd als een mogelijke oorzaak voor polarisatie. Er worden twee brede thema's behandeld in de les. Het eerste thema betreft de vraag naar de waarde van en onze relatie tot het milieu. Het tweede thema gaat in op dierenethiek. Onderwerpen die verband houden met het belang van het milieu en onze omgang met dieren kunnen vaak zeer polariserend zijn. Ze zijn nauw verbonden met onze onderbuikgevoelens en vastgeroeste overtuigingen. Acties met betrekking tot dierenethiek leiden in sommige gevallen zelfs tot geweld. Dit geldt voor beide kampen in het debat. Daarom is een van de doelstellingen van de module om te tonen dat het genoemde onderwerp op een meer genuanceerde manier behandeld kan worden, een manier die louter pro- en contra-standpunten vermijdt.

De onderwijsmethodologieën die bij deze module worden gebruikt, omvatten ervaringsleren, holistisch leren, biografisch leren en het gebruik van verhalen, kritisch denken en filosofie met kinderen. De belangrijkste doelstellingen en leerresultaten zijn de volgende:

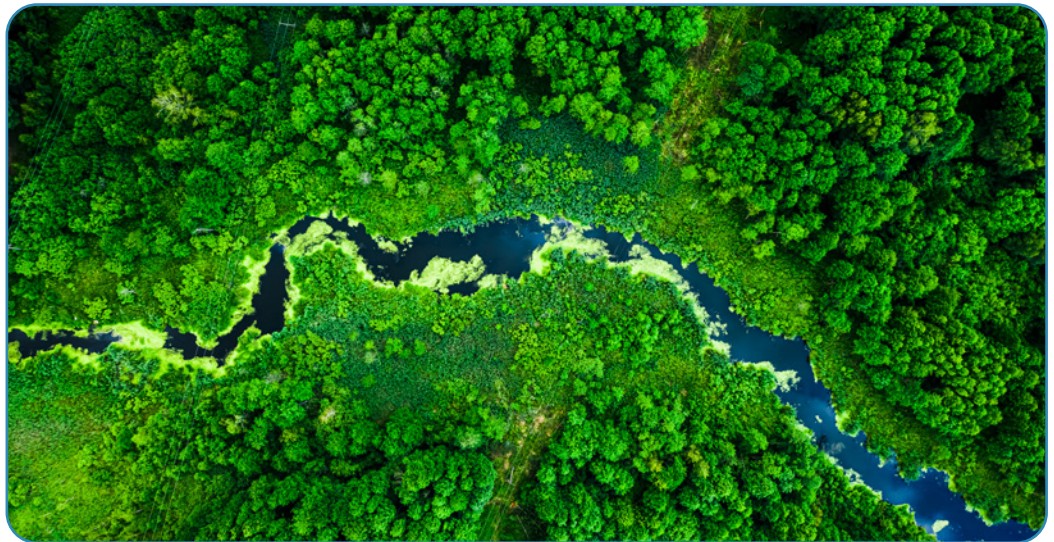
- de belangrijkste ethische benaderingen of invalshoeken in de milieu-ethiek en de dierenethiek kennen en begrijpen,
- het belang van onze overeenkomsten en onderlinge verbondenheid met dieren en de natuur in het algemeen te erkennen en te waarderen,
- de belangrijkste argumenten en denkrichtingen die aan de basis liggen van de dierenethiek en de milieuethiek kunnen analyseren en evalueren,

- de eenheid van het ecosysteem en het morele belang ervan te begrijpen,
- technieken van ervaringsgericht en holistisch leren gebruiken om een ethische band met dieren en de natuur tot stand te brengen,
- na kunnen denken over ons eigen, menselijke perspectief, over onderwerpen die in de dieren- en milieu-ethiek aan de orde komen.

3.2 INLEIDING OP MILIEU-ETHIEK EN DE DIERENETHIEK

3.2.1 MILIEU-ETHIEK

Milieu-Ethiek is de tak van de ethiek die zich bezighoudt met de waarde van het milieu (of ecosysteem), onze relatie daarmee (in de eerste plaats onze plichten jegens het milieu), en de toepassing van ethische normen op praktische problemen die te maken hebben met het milieu. Dit is nauw verbonden met ecologie en het milieurecht. Als onderdeel van de ontwikkeling van een milieufilosofie (in de afgelopen vijf decennia) werd de Milieu-Ethiek voornamelijk geïnspireerd door de gedeelde perceptie van een “milieucrisis”. In 1988 koos Time magazine voor de aarde als de “Persoon van het Jaar”. Deze keuze weerspiegelt zowel het belang van de aarde als de omvang van haar bedreiging (Frodeman & Callicott 2009). Sindsdien is de situatie enkel verslechterd. Zo meldde de VN in 2019 dat ongeveer “een miljoen dier- en plantensoorten met uitsterven worden bedreigd, vele binnen tientallen jaren. Dit is meer dan ooit tevoren in de menselijke geschiedenis” (VN 2019).



Afbeelding 3.2
Rivier
Bron: © shaiith /
Adobe Stock

3.2.2 DIERENETHIEK

Dierenethiek is het domein van de praktische ethiek of bio-ethiek dat zich voornamelijk bezighoudt met de morele status van niet-menselijke dieren¹ en de ethische beoordeling van ons handelen met betrekking tot dieren. Het omvat verschillende onderwerpen en benaderingen. In paragraaf 3.3 zullen de dominante benaderingen kort worden besproken. Elk van deze benaderingen vertegenwoordigt een antwoord op de zogenaamde dier-vraag, de vraag die centraal staat in de dierenethiek: de vraag naar de morele status van niet-menselijke dieren en onze relatie tot/met hen (Strahovnik 2013).

¹The term 'nonhuman animals' is used in order to hint to or illuminate the often-missed fact that humans are also animals. (In the remainder of this educational materials we will stick to such a usage most of the time, except when sources that we are using refer back to the more traditional humans - animals dichotomy.)

3.3. MILIEU-ETHIEK EN HOUDING TEN OPZICHTE VAN HET MILIEU

Zoals hierboven geschetst is de milieu-ethiek het gebied van de ethiek dat zich bezighoudt met de waarde van de natuur (ecosysteem, milieu) en onze relatie daarmee. Eén manier om over milieu-ethiek na te denken is de vraag te stellen wat binnen de kring van onze ethische of morele bezorgdheid valt of zou moeten vallen. Moeten daar ook niet-menselijke dieren onder vallen? Moeten daaronder entiteiten vallen die niet in staat zijn om iets te voelen? Moeten daaronder entiteiten vallen die niet eens in leven zijn? Daarop kunnen verschillende antwoorden gegeven worden en diverse standpunten kunnen worden ingenomen. Schematisch kunnen we ze op de volgende manier weergeven:

Visie	Wie/wat is opgenomen in de cirkel van morele bezorgdheid?
Rationalisme	Alle en alleen rationele of autonome wezens.
Antropocentrisme	Alle en alleen mensen.
Sentientisme	Alle en alleen voelende wezens.
Biocentrisme	Alle en alleen levende wezens.
Ecocentrisme en Ecoholisme	Alle natuurlijke entiteiten, levend of niet-levend.

Het ecocentrisme of ecoholisme maakt deel uit van de zogenaamde diepe ecologiebeweging of -filosofie (deep ecology). Drie redenen worden aangevoerd om de natuurlijke omgeving in stand te houden. Zij kunnen op de volgende manier worden geformuleerd:

- Het behoud van de natuurlijke omgeving is in je economisch eigenbelang.
- Het behoud van de natuurlijke omgeving is op lange termijn in het belang van de mensheid, ook al heb je daar nu persoonlijk misschien geen baat bij.
- De natuur is intrinsiek waardevol onafhankelijk van haar effect op de mens

Diepe ecologie benadrukt het belang van de derde reden. Een van haar pioniers was natuurbeschermmer, boswachter en filosoof Aldo Leopold (1887-1948) die wordt beschouwd als de vader van de *wildlife ecology* en hoeder van de wildernis (Lutz Warren 2016).



Afbeelding 3.5
Aldo Leopold op
boogschieten, Chihuahua,
Mexico, januari 1938,
Met dank aan de Aldo
Leopold Stichting en de
University of Wisconsin-
Madison Archives.

De moto van zijn land-ethiek was:

“Iets is goed als het de integriteit, stabiliteit en schoonheid van de biotische gemeenschap in stand houdt. Het is verkeerd wanneer het daaraan afdoet.” (Leopold 1987, 224)



Afbeelding 3.6.
Land Ethics
Bron: © rick / Adobe Stock

Het ecoholisme legt ook de nadruk op het biocentrische gelijkheidsbeginsel. Volgens dit beginsel heeft het welzijn en de bloei van menselijk en niet-menselijk leven op aarde waarde op zich en is deze waarde onafhankelijk van het nut van de niet-menselijke wereld voor menselijke doeleinden.

3.4. DIERENETHIEK OF HET DIERENVRAAGSTUK

Dierenethiek is het domein van de praktische ethiek of bio-ethiek dat zich voornamelijk bezighoudt met de morele status van niet-menselijke dieren² en de ethische beoordeling van ons handelen met betrekking tot dieren. Het omvat verschillende onderwerpen en benaderingen. In dit gedeelte worden de belangrijkste kort besproken (zie A, B, C en D hieronder) en hun centrale Dierethiek is het domein van de praktische ethiek of bio-ethiek dat zich voornamelijk bezighoudt met de morele status van niet-menselijke dieren en de ethische beoordeling van ons handelen met betrekking tot dieren. Het omvat verschillende onderwerpen en benaderingen. In dit gedeelte worden de belangrijkste kort besproken (zie A, B, C en D hieronder) en hun centrale concept wordt steeds bondig uitgedrukt in de subtitel.³ Elk van deze concepten vertegenwoordigt op een bepaalde manier een antwoord op het zogenaamde dierenvraagstuk, de vraag die centraal staat in de dierenethiek: wat is de morele status van niet-mensen en onze verhouding tot hen? De meeste concepten, benaderingen en aandachtspunten kunnen ook worden toegepast op de natuur in het algemeen en zijn dus een integraal onderdeel van de milieu-ethiek. (Strahovnik 2013)

3.4.1 LIJDEN OF HET VERMOGEN OM TE LIJDEN

Waarschijnlijk is de meest directe manier om het dierenvraagstuk te benaderen het erkennen van het nodeloos lijden dat niet-menselijke dieren ondergaan als gevolg van veel van onze praktijken. Dit houdt ook de erkenning in van hun vermogen om pijn te voelen als een belangrijke overeenkomst met menselijke dieren. Dit idee is het duidelijkst verwoord door de filosoof Jeremy Bentham, toen hij over niet-menselijke dieren zei:

“De [relevante] vraag is niet: kunnen zij redeneren of praten, maar: kunnen ze lijden?”⁴

Dit wijst op een van de meest centrale aspecten van de ethiek. Henry S. Salt, schrijver, sociaal hervormer en een van de eerste pleitbezorgers voor een vorm van dierenrechten, voegde hier een zeer eenvoudige gedachtegang aan toe:

“Pijn is pijn ... of het nu door een mens of dier wordt veroorzaakt. Het wezen, mens of dier, dat eraan lijdt en bewust is van zijn ellende zolang het duurt, ondervindt het kwaad.”⁵

²De term “niet-menselijke dieren” wordt gebruikt om te wijzen op het feit dat mensen ook dieren zijn, hetgeen vaak over het hoofd wordt gezien. (In het vervolg van deze module zullen wij ons meestal aan dit gebruik houden, behalve wanneer de bronnen die wij gebruiken terugverwijzen naar de meer traditionele tweedeling mens - dier).

³Strahovnik 2013.

⁴Bentham 1998, 26.

⁵Salt 1892, 24. Eigen vertaling

Soortgelijke ethische overwegingen zijn terug te vinden in de geschiedenis van de filosofie, bijvoorbeeld bij Pythagoras, Plutarchus en Porfier. Zij legden de nadruk op de kenmerken die niet-menselijke dieren met mensen delen, met name waarnemingsvermogen (het vermogen om te voelen, waar te nemen of te ervaren) en op het feit dat mensen voor het grootste deel het eten van vlees kunnen laten en dat het een kwestie van fundamentele gerechtigheid is dat we niet-menselijke dieren niet onnodig laten lijden.⁶ In de ethiek worden dergelijke overwegingen vaak benadrukt door utilitaristische benaderingen, omdat het inderdaad zeer moeilijk is om zinnige redenen te vinden om dierenleed en -pijn uit te sluiten uit onze beschouwing van welzijn. Een dergelijke opvatting, waarin alle en alleen menselijke wezens morele aandacht verdienen, kan “ethisch humanisme” worden genoemd.⁷ Zo’n denkwijze leidt tot de “trieste” consequentie dat niet-menselijke dieren geen morele status hebben en dat de morele status van onze handelingen onaangetaast blijft door wat we hen ook aandoen.



Afbeelding 3.7
Varken in een stal.
Bron: © Matthias Zomer
Pexels

Het overheersen van ethisch humanisme gedurende het grootste deel van de geschiedenis heeft geresulteerd in de toestand waarin we ons vandaag bevinden. Jaarlijks worden er meer dan 80 miljard niet-menselijke dieren gedood, voornamelijk als voedsel en als onderdeel van diverse test- en experimenteermethodes. Deze dieren leiden vaak een miserabel, pijnlijk en frustrerend bestaan voordat ze sterven.⁸ Soortgelijke overwegingen kunnen worden uitgedrukt in termen van **belangen**. De eigenschap van niet-menselijke dieren dat zij pijn en plezier kunnen voelen (waarnemingsvermogen) vormt een belangrijke grond om hen een belang toe te kennen, in het bijzonder **het belang om pijn en lijden te vermijden**. Waarnemingsvermogen is dus het meest zinnige en het enige aanvaardbare criterium voor het trekken van de grens rond een groep wezens waarvan de belangen (althans tot op zekere hoogte) moreel tellen.⁹ Een voelend wezen kan plezier en pijn ervaren en heeft dus op zijn minst een minimaal belang om pijn te vermijden. Als een wezen niet in staat is te voelen en geen plezier of pijn kan ervaren, kan het ook niet gekwetst of geschaad worden door onze handelingen.

⁶Engel en Jenni 2010, 9-12.

⁷Engel en Jenni 2010, 14.

⁸Singer 2009; 2006; Mason en Singer 2006.

⁹Singer 2011, 50.

Dit alles brengt ons tot de conclusie dat we op basis van een begrip van het lijden van dieren onze praktijken waarin ze betrokken zijn (vleesproductie, intensieve veeteelt, dierproeven, gebruik van dieren in dierentuinen, enz.) ingrijpend moeten veranderen, zelfs al hebben we geen precieze norm om de verschillende belangen van menselijke en niet-menselijke dieren te vergelijken en af te wegen. Een manier om een dergelijke situatie te overstijgen is om ons hart open te stellen voor dit lijden (empathie) en niet-menselijke dieren waar te nemen of te ervaren op een manier die de morele relevantie van hun waarnemingsvermogen erkent.¹⁰

3.4.2 RECHTEN

Een andere benadering van het dierenvraagstuk omvat een beroep op de **rechten van niet-menselijke dieren**.¹¹ Het gaat hier om rechten in morele zin en niet (noodzakelijk) ook om rechten in juridische zin. Filosoof Tom Regan betoogt dat (ten minste sommige) niet-menselijke dieren **negatieve rechten** van niet-inmenging hebben, zoals **het recht om niet gedood, beschadigd of gemarteld te worden**. De meeste van onze bestaande praktijken waarbij niet-menselijke dieren betrokken zijn, zijn op zijn minst op een bepaalde manier een ernstige schending van dergelijke rechten en worden in dit verband als moreel verkeerd en onaanvaardbaar beschouwd. Deze rechtenbenadering is gebaseerd op de toekenning van **intrinsieke (inherente) waarde** aan alle wezens met waarnemingsvermogen, d.w.z. levende wezens die zaken kunnen ervaren (bijv. met observaties, overtuigingen, wensen, motieven, herinneringen, enz.) en wiens leven goed of slecht kan ontwikkelen doorheen de tijd. Als zodanig hebben zij “een individueel ervaringswelzijn dat logischerwijs onafhankelijk is van hun nut voor de belangen of het welzijn van anderen”.¹² Dit vormt een basis voor hun rechten en verplicht ons moreel om ons te onthouden van handelingen die het leven van dergelijke wezens in belangrijke mate zouden belemmeren. Hoewel er een aantal belangrijke verschillen zijn tussen een op belangen gebaseerde en een op rechten gebaseerde benadering, zijn de praktische gevolgen van beide zeer vergelijkbaar. Beide benaderingen maken gebruik van hetzelfde (of tenminste een zeer gelijksoortig) criterium voor het opnemen van wezens in de morele gemeenschap in de breedste zin van het woord. Wat betreft normatieve implicaties beschouwen beide benaderingen de meeste bestaande praktijken met betrekking tot niet-menselijke dieren als onaanvaardbaar en niet te rechtvaardigen. We kunnen een ongelijke behandeling immers meestal enkel beargumenteren met een beroep op arbitraire en ongefundeerde verschillen betreffende de statussen van voelende wezens. De op rechten gebaseerde benadering richt zich hoofdzakelijk op het waarborgen van **het welzijn van niet-menselijke dieren** (ervaringen van plezier en pijn) en ziet het toekennen van beschermende rechten aan deze dieren als de beste manier om dit algemene doel te bereiken.¹³

¹⁰ Cf. Strahovnik 2013.

¹¹ Regan 2004.

¹² Regan 1989, 38.

¹³ Cf. Strahovnik 2013.

Afbeelding 3.9
Waar kijk je naar?
Bron: © Josiah Farrow /
Pexels.com



Wat is het verschil?

Het cruciale punt in de verwerping van ethisch humanisme betreft **het zoeken naar de onderscheidende kenmerken tussen mensen en niet-menselijke dieren**. Zo'n kenmerk zou dan zogenaamd de (juiste) groep van wezens definiëren die een gelijke minimale morele status delen. Een probleem ontstaat er wanneer we ons beroepen op enkele moreel irrelevante kenmerken of als we verschillen als relevant gaan behandelen en daarmee onze ongelijke behandeling of houding rechtvaardigen. Dit moet worden verworpen. Dergelijke benaderingen zouden immers de volgende implicaties hebben:

“in onze houding tegenover leden van andere soorten hebben we vooroordelen die volkomen analoog zijn aan de vooroordelen die mensen kunnen hebben ten opzichte van leden van andere rassen. Deze vooroordelen hangen samen met de manieren waarop wij blind zijn voor onze eigen uitbuiting en onderdrukking van de andere groep. Wij zijn blind voor het feit dat wat wij hen aandoen hen van hun rechten berooft. Wij willen dit niet zien omdat wij ervan profiteren en dus maken wij gebruik van wat in werkelijkheid moreel irrelevante verschillen zijn tussen hen en onszelf om het verschil in behandeling te rechtvaardigen”.¹⁴

¹⁴Diamond 1991, 319. Eigen vertaling

Dit is een basis voor een analogieredenering die speciësisme op één lijn stelt met racisme of seksisme. **Speciësisme** is het beschouwen van de mens (als soort) als de enige die een (speciale) morele status verdient in tegenstelling tot andere soorten, zonder een specifieke rechtvaardiging die dit ondersteunt behalve het behoren tot deze soort.¹⁵



Afbeelding 3.8
Een kat als metgezel
Bron: ©Pixabay /
Pexels.com

De analogie met racisme alleen is echter niet voldoende om het ethisch humanisme te verwerpen. De voorstanders zouden zich namelijk kunnen beroepen op een ander kenmerk dan het louter behoren tot een soort om het (moreel) verschil tussen menselijke en niet-menselijke dieren te rechtvaardigen. Verschillende karakteristieken kunnen voor zo'n verschil worden voorgesteld, waaronder linguïstische vermogens, taal en/of spraak, rationaliteit, redeneringsvermogen en ontvankelijkheid voor redenen, het vermogen om in te stemmen met sociale en morele regels, het bezit van een onsterfelijke ziel, het leven in de "biografische zin van het woord", morele autonomie, het vermogen tot wederkerigheid, empathie, het verlangen naar zelfrespect.¹⁶

Al deze pogingen vallen ten prooi aan het volgende eenvoudige dilemma. Zij staan voor de zeer moeilijke taak een onderscheidend kenmerk te vinden en te verdedigen, zodanig dat ofwel (i) **alleen mensen het bezitten** (in dit geval zullen vele menselijke wezens het in feite niet hebben, zoals het geval is met morele autonomie, rationaliteit, enz. (bijv. in het geval van personen in coma of kleine kinderen) of (ii) **alle mensen bezitten het** (maar in dit geval zullen ook ten minste sommige niet-menselijke dieren het hebben, bijvoorbeeld het vermogen tot gevoelsbeleving).

¹⁵Cf. Strahovnik 2013.

¹⁶Engel en Jenni 2010, 19.

Een voorbeeld van het eerste zou het vermogen zijn om in te stemmen met sociale en morele regels, die psychopaten niet volledig bezitten, maar desondanks wordt hen dezelfde morele status toegekend als anderen. Een voorbeeld van het tweede zou het vermogen zijn om plezier en pijn te ervaren, dat alle mensen hebben, maar tegelijkertijd is het volkomen duidelijk dat sommige niet-menselijke dieren dit ook hebben. Als men zich op andere kenmerken zou richten (bijv. het vermogen om te spreken), dan is het een open vraag waarom dit vermogen überhaupt moreel relevant zou zijn. Aangezien er geen overtuigende criteria lijken te zijn, stelt een dergelijk argument van analogie het ethisch humanisme inderdaad ernstig op de proef.¹⁷

3.4.4 AFSCHAFFING

Er is nog een andere benadering van het dierenvraagstuk die de net genoemde perspectieven (gericht op het welzijn van dieren, het voorkomen van onnodig lijden) als zeer verkeerd beschouwt. Het belangrijkste punt van kritiek is dat deze benaderingen zich richten op de manier waarop we niet-menselijke dieren zouden moeten behandelen en de belangrijkste optie over het hoofd zien, namelijk dat **we ze helemaal niet zouden moeten behandelen en gebruiken**. Een dergelijke opvatting wordt *abolitionisme* genoemd, omdat zij pleit voor de volledige afschaffing van het gebruik van niet-menselijke dieren.¹⁸

In een consumptiemaatschappij leidt het vermeende misplaatste perspectief (dat zich alleen richt op het plezier en de pijn van de niet-menselijke dieren) tot termen als “scharrelvlees”, “kooivrije eieren”, “*happy meat*”, en dergelijke. Deze bewegingen bewerkstelligen dus enkel een betere behandeling van dieren. Abolitionisme neemt een radicaler standpunt in door al het gebruik van dieren als moreel onaanvaardbaar te beschouwen en beweert dat elke “humane behandeling” of “beschaafde consumptie” een illusie is.



Afbeelding 3.10
Avondeten
Bron: © Kirsten Bühne
(links), © Lukas (rechts) /
Pexels.com

Abolitionisme doet ook een beroep op het gevoel en het bewustzijn van wezens om de grenzen vast te stellen van ons gebruik van dieren als middel of als hulpbron. Het pleit voor een volledige afschaffing van elk gebruik van dieren met gevoel, volgens het “zero tolerance”-principe.

¹⁷Engel en Jenni 2010, 20-21.

¹⁸Francione 2009.

Zij wijst er ook op dat de zogenaamde humane behandeling van dieren bij de voedselproductie in veel gevallen hand in hand gaat met de economische belangen van de voedingsindustrie. Uit onderzoek blijkt namelijk dat bepaalde maatregelen die tot meer “diervriendelijke” productieprocessen leiden in feite kostendrukkend zijn (minder dode dieren als gevolg van ziekten en onderlinge agressie, minder kosten voor medische behandelingen, enz.) en ook de mogelijkheid bieden om het vlees tegen hogere prijzen te verkopen (aangezien milieubewuste consumenten bereid zijn meer uit te geven voor scharrelbiefstuk).

De belangrijke vraag is echter niet of dieren daardoor minder lijden, maar of het moreel aanvaardbaar is dat ze überhaupt lijden en gebruikt worden. Het abolitionisme pleit ook voor de afschaffing van de meeste huisdieren, omdat we ze in veel gevallen, gezien hun aard, slechts een treurig bestaan bieden en ze van ons afhankelijk maken, en in het geval van vleesetende huisdieren is er de kwestie van het gebruik en het laten lijden van andere dieren die worden gefokt om als voer voor huisdieren te dienen. Het belangrijkste probleem in dit alles lijkt te zijn dat we dieren als eigendom beschouwen, dus als een ding, terwijl we ze zouden moeten beschouwen als ‘personen’, in de zin dat ze een gepaste morele overweging verdienen. Dus, als we werkelijk moreel begaan zijn met dieren, zouden we ze niet mogen eten, dragen of op enige manier gebruiken.¹⁹

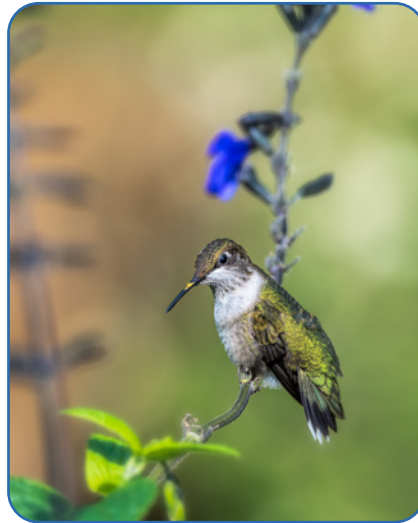
3.4.5 ZORG EN GEZELSCHAP

Er zijn verschillende andere ethische benaderingen van het dierenvraagstuk die buiten de algemeen utilitaire of op rechten gebaseerde benaderingen vallen. De meeste van deze benaderingen richten zich op het veranderen van onze verhouding tot niet-menselijke dieren en het ontkrachten van diepgewortelde veronderstellingen die verandering in de weg staan. In dit verband pleit de Britse filosoof Mary Midgley²⁰ ervoor om de barrières weg te werken die onze cultuur heeft opgeworpen tussen mensen en niet-menselijke dieren en die de basis vormen van onze vaak onaanvaardbare houding tegenover hen. Tot die centrale barrières behoort ten eerste een verwarring in ons begrip van concepten als geloof, emotie, begrip, taal en hun onderlinge relaties. Een andere barrière is een vertekende kijk op moraliteit, die bestaat uit concentrische cirkels van het ethische belang van anderen en onze relatie tot hen en waarin we onszelf in het centrum plaatsen. Een derde barrière betreft een buitensporige abstractie in moreel denken en redeneren. Tenslotte is er de al te simplistische opvatting dat mededogen en empathie beperkt zijn in “volume” en dat we het alleen moeten inzetten voor wie ons nabij en dierbaar zijn.

¹⁹Cf. Strahovnik 2013

²⁰Midgley 1983.

Afbeelding 3.11
Een vliegende metgezel
Bron: © Skyler Ewing /
Pexels.com



Vanuit een dergelijk perspectief vallen zowel voorstanders van de dierenbevrijdingsbeweging als hun tegenstanders ten prooi aan de veelgemaakte fout om zaken overdreven te veralgemeniseren, wat leidt tot een reductie van onze morele relaties tot een eenvoudig en abstract model van ethische relevantie. Dierenbevrijding, het perspectief van gelijkheid van belangen en de dierenrechtenbeweging kunnen hoogstens een aantal uitvluchten voor onze huidige behandeling van dieren met succes tegenspreken. Zij kunnen echter over het geheel genomen geen nieuwe basis vormen voor **een inclusief model van een ethische gemeenschap** die een radicale verandering van onze overtuigingen en attitudes beoogt.²¹ Dit kan enkel bereikt worden als we een grotere zorg voor niet-menselijke dieren ontwikkelen, gebaseerd op onze gemeenschappelijke evolutie en de verschillende manieren waarop we met elkaar samenleven.²²

²¹Cf. Strahovnik 2013.

²²Engel en Jenni 2010, 33-34.

Afbeelding 3.12
'Wees aardig' in het
Engels
Bron: © Brett Sayles /
Pexels.com



Op een vergelijkbare manier benadrukt de zorgethiek dat onze concepten van plicht, morele principes, autonomie en individualiteit vervangen moeten worden door moreel nog meer centrale concepten als relatie, kameraadschap, gevoeligheid voor de wereld om ons heen, en zorg. Het vestigt de aandacht op het belang van gevoeligheid voor het lijden van dieren in ons sociaal en economisch systeem. We moeten het in de Verlichting gevormde beeld van een autonome, geïsoleerde, onafhankelijke morele dader met rechten en vrijheden verwerpen en vervangen door een notie van wederzijds afhankelijke en onderling verbonden wezens (ecosysteem).²³

Afbeelding 3.13
Laten we een snack
delen
Bron: © Luca Nardone /
Pexels.com



²³Engel en Jenni 2010, 35-36.

Voor de filosofe Cora Diamond kan onze relatie met niet-menselijke dieren worden beschouwd als een relatie met een medeschepsel of metgezel bij wie we gezelschap kunnen vinden.²⁴ Zo'n opvatting van een schepsel is niet biologisch, maar moreel en cruciaal verbonden met ons zelfbegrip. "Het antwoord op dieren als onze gezellen in de sterfelijkheid, in het leven op deze aarde [...], hangt af van een opvatting over het menselijk leven. Het is een uitbreiding van de niet-biologische notie van wat menselijk leven is."²⁵ Als zodanig voert het ons van de morele noties van rechten, rechtvaardigheid of belangen naar die van respect, waardigheid, kameraadschap en wederzijdse afhankelijkheid.

Deze relatie tussen niet-menselijke dieren en onszelf geeft ons een gevoel van kwetsbaarheid, sterfelijkheid in verbondenheid als levende lichamen.²⁶ Wanneer we niet-menselijke dieren als voorwerpen beschouwen en behandelen, herkennen we onrecht niet als onrecht in onze relatie met hen en houden we vast aan de perspectieven van belangen en rechten. We kunnen dit perspectief alleen veranderen als we onze gedeelde kwetsbaarheid erkennen. De notie van (on)rechtvaardigheid vereist in zichzelf een vorm van gevestigd mededogen en een liefdevolle relatie ten opzichte van een wezen dat onrecht kan ondergaan.²⁷

Dit kort beschouwelijk overzicht van enkele veel voorkomende benaderingen van dierenethiek is een ondersteunend kader dat u als leerkracht kan gebruiken om deze kwesties met uw leerlingen te bespreken op een niveau dat bij hun leeftijd past. Het wil u een platform bieden om samen met hen diverse vragen te begrijpen en te bespreken en om verschillende ervaringsgerichte en holistische aspecten aan deze onderwerpen toe te voegen.

²⁴Diamond, 1991, 328-329.

²⁵Diamond 1991, 329.

²⁶Diamond, 2008, 74.

²⁷Cf. Strahovnik 2013.

3.5 VRAGENRONDES IN VERBAND MET HET ONDERWERP EN BEGELEIDING BIJ DE OPDRACHTEN

3.5.1 VRAGENRONDES EN AANVULLENDE VRAGEN

Er zijn drie vragenrondes, die elk bestaan uit twee vragen die bij de animatievideo horen. Bij alle vragen kunnen de leerlingen meerdere antwoorden kiezen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; de vragen (samen met de gegeven antwoorden) hebben tot doel de leerlingen te stimuleren om na te denken over de verschillende perspectieven en dimensies die vervat zijn in de ethische kwesties die het scenario oproept. Het is ook mogelijk dat een leerling geen antwoord kiest en een eigen antwoord en uitleg geeft. U kunt als leerkracht of docent deze vragen gebruiken als uitgangspunten voor discussie of verschillende opdrachten aan uw leerlingen geven (een korte beschouwing over het onderwerp schrijven, een tekening maken van de antwoorden die volgens hen de juiste zijn, het oorspronkelijke verhaal herschrijven op zo'n manier dat een ander antwoord naar voren komt, enz.). Ideeën voor dergelijke aanvullende opdrachten vindt u ook in het volgende hoofdstuk.

De **eerste bevraging** bestaat uit twee vragen. De eerste vraag heeft rechtstreeks betrekking op de inhoud van de animatievideo. Het daagt de leerlingen uit na te denken over wat de juiste houding is in een voorgestelde situatie. De tweede vraag is algemener en betreft de kwestie van mededogen met mensen en dieren. Het is gerelateerd aan een van de punten van discussie tussen de leerlingen in de video, namelijk of mensen en dieren verwant zijn.

U kunt aanvullende vragen stellen, zoals de volgende: wat denk je dat er zou gebeuren als ze de vogel gewoon met rust zouden laten? Ben je zelf ooit in zo'n situatie geweest? Wat is mededogen (medelijden), en kunnen we mededogen voelen met dieren?

VRAGENRONDE 1



Vraag 1: Wat moeten Pieter-Jan en zijn vriend volgens jou doen? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Laat de vogel met rust, want je mag je niet met de natuur bemoeien.
- ☐ Laat de vogel met rust, want ze weten niet of de vogel hun hulp nodig heeft of wil.
- ☐ Laat de vogel met rust, want het kan gevaarlijk voor ze zijn.
- ☐ Help de vogel of zoek hulp, want hij lijkt gewond en heeft pijn.
- ☐ Help de vogel want vogels zijn belangrijk voor het ecosysteem.

 Vraag 2: Denk je dat het hebben (of missen) van mededogen met dieren samenhangt met mededogen met mensen? Hoe? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Medelijden hebben met dieren betekent ook medelijden hebben met mensen.
- ☐ Medelevens hebben met mensen betekent ook medeleven hebben met dieren.
- ☐ Je kunt medelijden hebben met mensen, maar niet met dieren.
- ☐ Men kan medelijden hebben met dieren maar geen medelijden met mensen.
- ☐ Ik weet het niet of ik wil geen antwoord geven.

De vragen in de **tweede bevraging** zijn algemener, maar houden eveneens verband met de animatie. De eerste vraag gaat over het eten van vlees en ander gebruik van dieren. De tweede gaat over de ethische aanvaardbaarheid van het houden van dieren als huisdieren. U kunt dit opnieuw gebruiken als aanzet tot verdere discussie door vragen te stellen, zoals: is vlees eten altijd ontoelaatbaar? Maakt het uit welke dieren we als huisdier hebben, bijvoorbeeld, is het hebben van een tamme kat thuis hetzelfde als het hebben van een beer of een tijger?

 Vraag 3: Vind je het ethisch verantwoord om dieren te gebruiken voor voedsel en andere nutsproducten? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ja, want er is toch niets mis mee als ze geen pijn voelen?
- ☐ Ja, want we zijn afhankelijk van het eten van vlees.
- ☐ Ja, want mensen hebben altijd dieren gegeten en ze op andere manieren gebruikt.
- ☐ Nee, want dit veroorzaakt onnodig lijden en pijn bij dieren.
- ☐ Nee, want we kunnen leven zonder vlees te eten.

 Vraag 4: Is het hebben van dieren als huisdieren ethisch aanvaardbaar? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ja, omdat wij voor hen zorgen en zij een comfortabel leven hebben.
- ☐ Ja, aangezien dit deze diersoorten ten goede komt, we creëren bijvoorbeeld nieuwe hondenrassen.
- ☐ Ja, omdat ze ons gezelschap houden.
- ☐ Nee, want huisdieren leven niet vrij.
- ☐ Nee, want het is onethisch om een levend wezen te bezitten.

De vragen in de **derde bevraging** zijn nog algemener dan in de vorige twee. Ze hebben betrekking op vragen over de waarde van de natuurlijke omgeving of het ecosysteem, met inbegrip van de waarde van dieren. Ze bieden een basis voor een algemene discussie over deze onderwerpen die verschillende perspectieven en lessen die de leerlingen gehad kunnen hebben (bijv. biologie, sociale wetenschappen, godsdienstonderwijs, enz.) met elkaar verbindt.



Vraag 5: Waarom zijn dieren belangrijk of waardevol? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Omdat we van hen afhankelijk zijn.
- ☐ Omdat zij in belangrijke mate net als wij zijn, bijvoorbeeld zij voelen pijn en zijn kwetsbaar.
- ☐ Omdat zij onze metgezellen zijn.
- ☐ Omdat zij een essentieel onderdeel zijn van het gehele ecosysteem.
- ☐ Dieren zijn niet bijzonder waardevol of belangrijk.



Vraag 6: Waarom is de instandhouding van de natuurlijke omgeving belangrijk? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De natuurlijke omgeving heeft waarde op zichzelf.
- ☐ De natuurlijke omgeving is mooi, en we kunnen van haar schoonheid genieten.
- ☐ Ons eigen bestaan is afhankelijk van de natuurlijke omgeving en het maakt ons leven beter.
- ☐ De natuurlijke omgeving is iets wat wij voor de toekomstige generaties moeten behouden.
- ☐ De natuurlijke omgeving is niet bijzonder waardevol of belangrijk.

3.5.2 RICHTLIJNEN VOOR OPDRACHTEN EN ANTWOORDEN

Het Leerlingenboek bevat vier opdrachten. Dit deel geeft u enige aanwijzingen over hoe u de leerlingen kunt begeleiden en de opdrachten kunt beoordelen.

Opdracht 1

In de opdracht wordt de leerlingen gevraagd de genoemde problemen te categoriseren als problemen die te maken hebben met milieu-ethiek (ME) of dierenethiek (DE), en sommige kunnen onder beide vallen. Er worden vier problemen beschreven, die als volgt kunnen worden ingedeeld: Bodemaantasting (ME, ook DE), dierproeven (DE), waterschaarste (ME, ook DE) en verlies van biodiversiteit (ME en DE). In het tweede deel van de opdracht wordt de leerlingen gevraagd om na te denken over mogelijke oplossingen voor deze problemen of over mogelijke veranderingen in ons gedrag. Geef de leerlingen de vrijheid om “out of the box” ideeën te opperen en vraag hen om ze, indien mogelijk, uit te werken.

Opdracht 2

In deze opdracht wordt de leerlingen gevraagd om de beweringen of standpunten van Pieter-Jan, Lindsay, Sarah en David in vier categorieën in te delen (A, B, C, of D - zie hieronder).

Gewoonlijk kan men drie **redenen** aanvoeren om natuurlijke milieus te beschermen en in stand te houden. Zij kunnen op de volgende manier worden geformuleerd:

- A. Behoud van de natuurlijke omgeving is in ons economisch eigenbelang.
- B. Het behoud van de natuurlijke omgeving is op lange termijn in het belang van de mensheid, ook al bent u daar misschien niet persoonlijk bij gebaat.
- C. De natuur is intrinsiek waardevol, onafhankelijk van haar effect op de mens.

Er is ook een opvatting (D) die stelt dat de natuurlijke omgeving (met inbegrip van dieren) geen waarde heeft en geen deel zou mogen uitmaken van onze morele zorgen. De oplossingen worden op de volgende manier voorgesteld.

Lindsay: Het is maar een wilde vogel. Laten we hem met rust laten.	D
Sarah: Laten we de vogel voorzichtig oppakken en naar de dierenarts brengen. Zij kunnen dit arme beestje helpen en als iemand hem dan wil adopteren en mee naar huis wil nemen, dan is het opgelost.	C
Pieter-Jan: Wij of zij, het maakt niet uit. We moeten iets doen.	C
David: Ja, maar het is maar een vogel. Het is niet dat je er iets aan hebt.	A, ook D
Sarah: Het is hier echt aangenaam tussen al die bomen. Het lijkt ook net een soort huis. Kijk maar eens om je heen. We zitten bijna in het midden van de stad en er zijn hier zoveel dieren en planten.	C, ook B
David: Het bladerdak werkt net als airconditioning, maar dan gratis	A
Sarah: Deze bomen zijn echt prachtig. Ik hoop dat het zo blijft en dat niemand hier ooit iets gaat bouwen. Bomen zijn levende wezens net als wij, ook al kunnen ze niet voelen en denken.	C, ook B

Opdracht 3

In opdracht 3 wordt de leerlingen gevraagd verschillen tussen mens en dier en het belang of de relevantie daarvan te bedenken en op te schrijven. In het laatste deel moeten ze ook overeenkomsten bedenken. Begeleid hen als ze hulp nodig hebben en probeer te bespreken hoe de voorgestelde verschillen en overeenkomsten van belang zijn vanuit ethisch oogpunt (het kan bijvoorbeeld zijn dat sommige dieren kunnen vliegen maar mensen niet, maar op welke manier is dit van belang voor de status, de relatie met en de behandeling van mensen en dieren).

Opdracht 4

De opdracht "Dierenkamer" is bedoeld om leerlingen bewust te maken van en na te laten denken over het gebruik van dieren en producten op basis van dieren in ons dagelijks leven. U kunt hen helpen door hen naar relevante bronnen te leiden om informatie over dergelijke producten te vinden (bijv. <https://animalsmart.org/feeding-the-world/products-from-animals>). In het tweede deel wordt de leerlingen gevraagd na te denken over ons wijdverbreide gebruik en onze afhankelijkheid van dieren.

3.6 IDEEËN VOOR AANVULLENDE ACTIVITEITEN

Hieronder staan drie extra opdrachten of activiteiten voor leerlingen die u kunt gebruiken (cf. Strahovnik 2020). Zorg ervoor dat ze de instructies begrijpen. U kunt de activiteiten aanpassen zodat de hele klas of groep eraan kan deelnemen.

Het netwerk

Stap 1: Kies in de eerste stap een dier en schrijf deze op een stukje papier. Als je deze opdracht alleen uitvoert, doe dit dan voor ten minste 10 dieren. Als je dit in een groep doet, schrijft elk lid één of twee dieren op.

Stap 2: Zoek of bedenk in de volgende stap voor elk aanvankelijk gekozen dier een ander dier dat op de een of andere manier afhankelijk is van het andere (als voedselbron of symbiose, enz.; bijv. een vos die zich voedt met muizen of zangvogels). Gebruik voor elk dier een apart stukje papier.

Stap 3: Voor deze stap is een lege muur of groot presentatiebord nodig, of een poster of ruimte op de vloer die je kunt gebruiken. Als je dit alleen doet, kies je een van de dieren op de papiertjes. Als je dit in een groep doet, kies je de persoon die begint en hij of zij kiest het dier. Leg vervolgens het stuk papier met het eerst gekozen dier in het midden en twee andere dieren (afhankelijk van het eerst gekozen dier) op een manier die hen verbindt. Je kan ze verbinden door een lijn te trekken of door een touwtje tussen de stukken papier te leggen. Een lijn stelt dus de onderlinge verbinding en afhankelijkheid voor. Als dit klaar is, ga je verder met een ander dier of met een andere persoon die een ander dier kiest. Ook hier teken je lijnen tussen de dieren of verbind je de dieren met touwtjes aan elkaar om de onderlinge verbindingen aan te geven. Jij (of iemand anders) kan altijd meer verbindingen bedenken om toe te voegen. Herhaal deze stap tot alle personen aan de beurt zijn geweest of totdat je geen dieren meer overhebt. Indien nodig, doe wat extra onderzoek naar de afhankelijkheden tussen dieren met behulp van internetbronnen (bijv. Wikipedia) of een relevant boek (bijv. een atlas over het leven van dieren).

Stap 4: Als je klaar bent met deze visualisatie van het netwerk van onderlinge afhankelijkheid, maak je stickers klaar met een menselijke figuur erop getekend of alleen met de letter M (voor mensen). Plak deze sticker naast elk dier in het gecreëerde netwerk van afhankelijkheid (voor voedsel, ongediertebestrijding, bestuiving, enz.). Probeer heel breed te denken.

Stap 5: Kijk nu nog eens naar het gemaakte netwerk. Tel vervolgens wat het grootste aantal stappen is dat een bepaald dier scheidt van de interconnectie met de mens en schrijf het op (bijv. muggen zijn niet direct gerelateerd aan de mens, d.w.z. wij zijn niet van hen afhankelijk, maar wij zijn wel afhankelijk van vogels en vleermuizen die zich voeden met muggen, aangezien zij ook ander ongedierte bestrijden en planten bestuiven, zoals mango's en bananen, die wij vervolgens eten).

Afbeelding 3.11
Spinnenweb
Bron: © Pixabay /
Pexels.com



Wet op de rechten van dieren

Stap 1: Noem een paar van je lievelingsdieren. Als je dit in een groep doet, moet iedereen een of twee dieren kiezen (wilde dieren of huisdieren) en een voor een zeggen wat hun lievelingsdier is en ook kort uitleggen waarom. Schrijf vervolgens de dieren op of teken ze op een stuk papier (bij voorkeur klein).

Stap 2: Bedenk en noteer drie manieren waarop de geselecteerde dieren interactie hebben met mensen. Schrijf op hoe deze interacties/ontmoetingen eruitzien, maar doe dit dan vanuit het perspectief van het dier en niet van de mens. Denk bijvoorbeeld aan een tijger die in een dierentuin wordt gehouden: "Ik zie meestal mensen langs mijn kooi lopen. Om de paar dagen brengen de verzorgers van de dierentuin me een stuk van een dood dier om op te eten. Ik zie ze ook mijn verblijf schoonmaken als ze me opsluiten in een kleine kamer."

Stap 3: Nadat ze de vorige opdracht hebben voltooid, geef je de leerlingen de opdracht om te proberen een wetsvoorstel te bedenken dat de door hen gekozen dieren zou beschermen (d.w.z. de dieren die je hebt beschreven). Bedenk en schrijf minstens vijf rechten die de door hen geselecteerde dieren zouden beschermen op een apart, groot stuk papier. Laat genoeg ruimte over om er achteraf ook foto's op te kunnen plakken of de namen van de dieren op te schrijven. Deze rechten kunnen ook heel specifiek zijn; probeer te denken vanuit het perspectief van de betrokken dieren.

Stap 4: Bekijk nu het hele grote vel papier. Als je in een groep zit kan je samen bespreken wat je hebt opgeschreven. Waarom hebben jullie deze rechten gekozen? Hoe en waarom zijn ze belangrijk? Zijn ze belangrijk voor elk dier dat hun groep vertegenwoordigde? Zijn ze belangrijk voor dieren in het algemeen? Zijn ze ook van belang voor mensen?

Stap 5: Zoek ruimte voor de poster(s) met de lijsten van rechten in je kamer, het klaslokaal of in de hal van de school en hang ze daar op zodat anderen ze ook kunnen zien.



Afbeelding 3.4
Witte antilope in de
woestijn.
Bron: © Pat Whelen /
Pexels.com

Een zorgzame metgezel

Stap 1: Denk eerst aan het dier dat je vandaag voor het eerst hebt gehoord, misschien op weg naar school of tijdens het reizen hierheen. Misschien was het je hond, als je die hebt. Wat communiceerde het dier? Wat zou het tegen je kunnen zeggen als het kon spreken? Wat was het eerste dier dat je vanmorgen zag? Hoe zag het eruit? Als je in een groep bent, deel dit dan met anderen en nodig hen uit hetzelfde te doen.

Stap 2: Bedenk zelf of bespreek met anderen op welke manier dieren onze metgezellen zijn. Kunnen alleen huisdieren onze metgezellen zijn of hebben wilde dieren ook interactie met ons? Op welke manieren hebben wij een relatie met hen (dit kan op elke manier of in elke vorm zijn, bijvoorbeeld wanneer we met plezier kijken naar een eekhoorn die hangt en zwaait aan een dunne tak van de boom in je tuin of in het park)?

Stap 3: Na de bovenstaande denk- of discussie-activiteit kunnen jij en je vrienden, familie of schoolgenoten samen een gezamenlijk “Zorgzaam Gezelschap”-project uitdenken, waarbij interactie tussen dieren en mensen een rol speelt. Er zijn verschillende ideeën die je kunt uitwerken (van eenvoudig tot zeer uitgebreid). Denk bijvoorbeeld aan het bouwen van een voederhuisje voor dieren, dat je dan vervolgens van op een afstand observeert. Een ander idee is om een bezoekje te regelen aan het plaatselijke dierenasiel en de dieren daar gezelschap te houden of als vrijwilliger mee te helpen. Je kunt ook eenierendag organiseren in het plaatselijke bejaardentehuis waar je een sessie organiseert voor gezellige tijd met huisdieren, enz. (zorg ervoor dat je alle relevante regelgeving volgt en het welzijn van de dieren in gedachten hebt, evenals wat echt mogelijk is om uit te voeren). Maak dit onderdeel van uw reguliere schoolactiviteiten en zet een soort traditie op.

3.7 WOORDENLIJST

Abolitionisme: een opvatting die pleit voor de volledige afschaffing van het gebruik van dieren door de mens.

Antropocentrisme: de overtuiging (en de daarmee samenhangende praktijken) dat in de kring van onze morele bekommernissen (waarden, plichten, enz.) alleen de mens moet worden opgenomen (ethisch humanisme).

Biocentrisme: de overtuiging (en de bijbehorende praktijken) dat alle levende wezens moeten worden opgenomen in de kring van onze morele bekommernissen (waarden, plichten, enz.).

Diepe ecologie: de opvatting dat de natuurlijke omgeving of de natuur in haar geheel een bijzondere, intrinsieke of inherente waarde heeft en dat wij onze verhouding tot de natuur moeten veranderen.

Dierenethiek: een deelgebied van de ethiek dat de morele status van dieren, hun waarden en de ethische status van onze praktijken waarbij dieren betrokken zijn, onderzoekt.

Ecocentrisme/ecoholisme: de overtuiging (en de daarmee samenhangende praktijken) dat de gehele natuur, alle natuurlijke entiteiten, levend en niet-levend, moeten worden opgenomen in de kring van onze morele bekommernissen (waarden, plichten, enz.)

Land ethic(s): een holistische en ecocentrische benadering in de milieu-ethiek. Het is ontwikkeld door Aldo Leopold, die pleitte voor een verandering in de relatie tussen mens en natuur, zodat de mens niet langer een veroveraar van de natuur of het land is, maar er slechts deel van uitmaakt. Hij pleitte ook voor respect voor het hele ecosysteem (dieren, planten, bodem, water, het land zelf, enz.).

Milieu-ethiek: het gebied van de ethiek dat zich bezighoudt met de waarde van het milieu (of ecosysteem), onze relatie ermee (in de eerste plaats onze plichten jegens het milieu) en de toepassing van ethische normen op praktische problemen betreffende het milieu.

Rationalisme: de overtuiging (en de daarmee verbonden praktijken) dat alleen rationele wezens in de kring van onze morele bekommernissen (waarden, plichten, enz.) mogen worden opgenomen.

Sentientisme: de overtuiging (en bijbehorende praktijken) dat alleen wezens die in staat zijn te voelen, d.w.z. wezens die plezier en/of pijn kunnen ervaren, opgenomen moeten worden in de kring van onze morele zorgen (waarden, plichten, enz.).

Utilitarisme: een morele theorie die stelt dat de moreel juiste handeling (of onze plicht) de handeling is die het meeste nut/waarde oplevert (gewoonlijk opgevat in termen van netto overschot van plezier boven pijn, geluk, of welzijn van individuen).

Zorgethiek/ethiek van de zorg: een morele theorie die zorg, dat wil zeggen het zorgen voor individuen, als centrale ethische overweging neemt.

3.8 TRANSCRIPTIE VAN DE VIDEO

Personages: studenten David, Sarah, Pieter-Jan en Lindsay + een oudere mannelijke student, de eigenaar van een dierenwinkel.

1. BUITEN Schoolplein.

We zien vier tieners van school naar huis lopen. Plotseling ziet Pieter-Jan langs het hek een zwarte roek (vogel). Hij lijkt gewond en bang.

Pieter-Jan: *Kijk eens naar deze vogel, jongens! Het lijkt erop dat hij hulp nodig heeft. Er is iets mis met een van zijn vleugels en hij mist een deel van zijn poot.*

Sarah: *We zouden hem mee naar school nemen en de biologieleraar naar hem laten kijken.*

De parkeerplaats van de leraar is al leeg.

Lindsay: *Het is maar een wilde vogel. Laten we hem met rust laten.*

Pieter-Jan (reikt naar de vogel): *Ik zal proberen hem op te pakken. Kom maar, vogeltje.*

Lindsay: *Nee!!! Laat hem gewoon. We moeten ons niet bemoeien met de natuur. Wat als die vogel gewoon verdwaald is?*

Pieter-Jan: *Ik kan hem toch niet zomaar laten liggen en doen alsof ik het niet gezien heb. Als je hier niets mee te maken wil hebben, ga dan gewoon weg.*

Lindsay: *Vogels kunnen de vogelgriep overdragen. Mijn moeder zegt altijd dat we uit hun buurt moeten blijven. Laat hem gewoon met rust.*

Pieter-Jan bukt zich om de vogel weer op te rapen, Lindsay voelt zich hier erg ongemakkelijk bij.

Pieter-Jan zegt tegen Lindsay: *Dat is niet erg aardig van je. Wie geen respect voor dieren heeft, heeft uiteindelijk geen respect voor mensen.*

Lindsay (erg boos en overstuur): *Dat is de druppel. Ik wil niet meer met jou omgaan. Ik ga naar huis. Jij en je stomme dieren. Je bent dom, net als deze vogel. Je vindt altijd wel iets en komt altijd in de problemen terecht. Hier is wat logica voor je. Er waren dictators die van dieren hielden en heel aardig tegen hen waren.*

Lindsay verlaat de groep. Pieter-Jan kijkt verdrietig omdat ze weg is.

David (na een moment van stilte, hij weet niet echt wat hij moet zeggen): *Deze grote zwarte vogels leven op uitgestrekte velden op het platteland. Ze horen niet thuis in de stad. Misschien is de vogel daarom zo zwak.*

Sarah: *Nou, ooit was dit gebied een open veld. En toen breidde de stad zich uit. En de vervuiling. Dit gebied is net zo goed een thuis voor vogels als voor ons. Weet je nog, vorige maand hadden we het in onze milieuklas over Aldo Leopold. Hij zei dat we de wildernis en het land hebben vernietigd zonder enig overleg.*

David: *Wel, dat is misschien omdat je geen goed gesprek kan hebben met het land. Geloof me, ik heb het laatst geprobeerd toen ik met mijn mountainbike op een hoop vuil viel. En hetzelfde met dieren. Zij kunnen niet spreken en dat*

is het verschil tussen hen en ons mensen.

Pieter-Jan: *Wij of zij, het maakt niet uit. We moeten iets doen.*

Sarah: *Laten we de vogel voorzichtig oppakken en naar de dierenarts brengen. Zij kunnen dit arme beestje helpen en als iemand hem dan wil adopteren en mee naar huis wil nemen, dan is het opgelost.*

Pieter-Jan (reikt om de vogel op te rapen): *Oké. Ik zal hem voorzichtig oppakken en in mijn trui dragen. Er is een dierenwinkel verderop in deze straat. Misschien kunnen zij ons helpen.*

2. BUITEN DE STRATEN VAN DE STAD.

De tieners lopen samen met Pieter-Jan, die de vogel vasthoudt. Het gesprek gaat verder.

Een oudere jongen passeert die de groep (en maakt hen belachelijk): *Hé! Waar ga je heen met die vogel, Pieter-Jan? Ga je hem als huisdier houden? Of ga je hem opeten? Ik hoorde dat je moeder vegetariër is. Ben jij dat ook? Op een dag zullen jullie in apen veranderen. Of schapen... die eten alleen gras.*

Pieter-Jan wordt boos en wil naar de andere jongen toe gaan. Sarah houdt hem tegen door zijn schouder vast te pakken.

Sarah: *Negeer hem gewoon. Wees de betere persoon. Laten we gewoon doorlopen.*

Ze lopen nog een stukje door.

David: *Maar... misschien heeft hij wel een punt. Er zijn wilde dieren en er zijn huisdieren. En wilde vogels zijn geen huisdieren en we hoeven niet voor ze te zorgen. We grijpen ook niet in als een leeuw een gazelle wil opeten. Ze moet voor zichzelf zorgen.*

Pieter-Jan: *Ik wil alleen deze vogel helpen en niet alle andere dieren.*

David: *Ja, maar het is maar een vogel. Het is niet alsof je er iets aan hebt. Een hond zou je 's morgens tenminste je pantoffels kunnen brengen en die kan blaffen naar indringers. En een kat... ja, katten doen echt niets. Maar ze kunnen tenminste wel schattig zijn.*

Sarah: *Mijn overgrootvader vertelt me vaak dit verhaal. Tijdens de oorlog moest hij onderduiken voor de nazi's en woonde hij in een heel klein kamertje op de zolder van een groot flatgebouw. Het was meer een kast dan een echte kamer. Zijn vrienden brachten hem eten wanneer ze konden, maar er gingen soms dagen voorbij zonder dat hij iemand zag. De kamer had geen ramen en het enige licht dat hij kon zien kwam van de gang als de deuren een beetje open stonden. Maar dit kon gevaarlijk zijn. Op een nacht hoorde mijn overgrootvader een zacht geluid boven zijn hoofd. Eerst een klein gekrijs, gevolgd door een nog stiller geluid van gefladder. Eerst had hij geen idee wat het geluid was, maar na een paar avonden kreeg hij het door. Het moest een kleine vleermuis zijn geweest, die zich terugtrok naar zijn schuilplaats onder het dak. Die drong*

dan waarschijnlijk door een kleine spleet de dakbedekking binnen en ging met zijn vleugels langs de houten balk verder naar de plek boven zijn hoofd. Toen hij er eenmaal op begon te letten, kon hij de vleermuis meerdere keren per nacht horen komen en gaan. Hij vertelde me dat het gezelschap van die vleermuis zijn dagen draaglijker maakte, ook al zag hij hem nooit. En dat hij elke avond tot laat wachtte om de vleermuis geluk te wensen bij de jacht op insecten. Dieren zijn onze metgezellen.

David: Een metgezel hebben kan echt belangrijk zijn. Ik doe niets liever mijn tijd met jullie doorbrengen.

Pieter-Jan: Dat geldt ook mij. Kijk de vogel is nu wat rustiger.

levende wezens net als wij, ook al kunnen ze niet voelen en denken.

In de verte komt de eigenaar van de dierenwinkel dichterbij. David (kijkt naar de vogel in Pieter-Jans handen): Dag, vogeltje. Jij kijkt ook lekker rond, net als wij. Je vindt het wel fijn hier, hè!? Het komt wel goed, de dierenarts is er bijna.

3. BINNEN DIERENWINKEL

De tieners komen aan bij een dierenwinkel. Ze willen naar binnen.

Eigenaar dierenwinkel (houdt zijn hand voor hem): Nee, nee, nee. Die mag echt niet naar binnen. Het kan onze dieren besmetten. En we hebben geen toestemming om wilde dieren uit de wildernis binnen te halen.

David: Zijn niet alle dieren wild?

Eigenaar dierenwinkel: Nu niet de slimmerik uithangen.

Pieter-Jan: Maar u kent toch wel iemand die de vogel kan helpen. Hij is gewond en moet een beetje verzorgd worden.

Eigenaar dierenwinkel: Oké, Oké. Ik zal de dierenarts bellen die met ons samenwerkt en kijken wat zij kan doen. Blijf gewoon buiten en probeer de vogel in de schaduw te houden.

4. BUITEN PARK

De tieners verhuizen naar een nabijgelegen park, in de schaduw van bomen.

Sarah: Mmm. Het is hier echt aangenaam tussen al die bomen. Het lijkt ook net een soort huis. Kijk maar eens om je heen. We zitten bijna in het midden van de stad en er zijn hier zoveel dieren en planten. Ik heb gehoord dat er in Sri Lanka een reusachtige vijgenboom staat die 300 jaar voor de huidige tijdrekening is geplant, wat betekent dat hij nu zo'n 2300 jaar oud is. Stel je voor dat je generatie na generatie kinderen voeding geeft en verkoeling.

David: Nou, ik moet toegeven dat ik wel hou van de verkoeling en de schaduw van deze bomen. Het is net als airconditioning, maar dan gratis.

Pieter-Jan: Ik hoop dat het goed gaat komen met het vogeltje en dat het weer kan vliegen. En ik wou dat Lindsay hier was.

Sarah: Je kan haar bellen of een bericht sturen!

Pieter-Jan: Ik kan het proberen... (Reikt in zijn zakken naar een smartphone en begint te typen).

Sarah: En, wat heb je geschreven?

Pieter-Jan: Ik heb haar gezegd dat we deze planeet toch al delen... dus waarom niet ook dit bankje in het park.

Lindsay komt eraan: Sorry allemaal. Ik wilde echt niet op die manier reageren. En ik zocht meer op over ... zwarte roeken ... ja, deze kleine jongen wordt een zwarte roek genoemd ... dragen geen vogelgriep.

Sarah: Deze bomen zijn echt prachtig. Ik hoop dat het zo blijft en dat niemand hier ooit iets gaat bouwen. Bomen zijn

3.9 REFERENTIES

- Bentham, Jeremy. 1989. A Utilitarian View. In: T. Regan and P. Singer (red.), *Animal Rights and Human Obligations*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 25–26.
- Diamond, Cora. 1991. Eating Meat and Eating People. In: C. Diamond, *The Realistic Spirit. Wittgenstein, Philosophy, and the Mind*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 319–334.
- Diamond, Cora. 2008. The Difficulty of Reality and the Difficulty of Philosophy. In: S. Cavell et al., *Philosophy and Animal Life*, New York: Columbia University Press, pp. 43–89.
- Engel, Mylan jr. en Jenni, Kathie. 2010. *The Philosophy of Animal Rights*. Brooklyn: Lantern Books.
- Francione, Gary L. 2009. *Animals as Persons: Essays on the Abolition of Animal Exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Leopold, Aldo. 1987. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. New York: Oxford University Press, 1987.
- Lutz Warren, Julianne. 2016. *Aldo Leopold's Odyssey*. Washington: Island Press.
- Mason, Jim en Singer, Peter. 2006. *The Ethics of What We Eat. Why Our Food Choices Matter*. Emmaus, PA: Rodale.
- Midgley, Mary. 1983. *Animals and Why They Matter*. Athens: University of Georgia Press.
- Regan, Tom. 1989. Ill-Gotten Gains. In: G. Langley (red.) *Animal Experimentation: The Consensus Changes*. London: Macmillan Press, pp. 19–41.
- Regan, Tom. 2004. *The Case for Animal Rights*, Berkeley en Los Angeles: University of California Press.
- Robert Frodeman en J. Baird Callicott. 2009. Introduction. In: Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy, J. Baird Callicott en Robert Frodeman, red. Detroit: Macmillan, pp. xv-xxv.
- Salt, Henry. 1892. *Animals' Rights: Considered in Relation to Social Progress*. London: George Bell & Sons.
- Singer, Peter (ed.). 2006. *In Defense of Animals. The Second Wave*. Malden, MA: Blackwell.
- Singer, Peter. 2009. *Animal Liberation* (Updated ed.). New York: Harper Collins.
- Singer, Peter. 2011. *Practical Ethics, 3rd Edition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Strahovnik, V. 2013. The Difficulty of Animal Question. *Poligrafi*, 2013, vol. 18, nr. 69/70, pp. 135-158
- Strahovnik, V. 2020. Animal ethics in ethics education. Educational resources. Beschikbaar op: www.ethics-education.eu en <https://beagleproject.eu/educational-resources/>
- UN, 2019. UN Report: Nature's Dangerous Decline 'Unprecedented'; Species Extinction Rates 'Accelerating' <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2019/05/nature-decline-unprecedented-report/>

4



WANNEER ONTMOETING
CONFLICT WORDT:
RECHTVAARDIGE OORLOG EN
RECHTVAARDIGE VREDE

MODULE VIER

RECHTVAARDIGE OORLOG EN RECHTVAARDIGE VREDE

4.1 INLEIDING

4.1.1 OPZET VAN DE DOCENTENHANDLEIDING

Deze docentenhandleiding is een didactisch pakket dat dieper ingaat op het volgende thema: “als ontmoeting conflict wordt: rechtvaardige oorlog en rechtvaardige vrede”. Het is ontwikkeld voor leerlingen in het secundair onderwijs en biedt de leerkracht of begeleider van een klas de mogelijkheid om dit thema uit te werken op het niveau van hun klasgroep.

In deze module richten we onze aandacht op een beter begrip van de oorzaken van conflicten die kunnen uitmonden in oorlogen. We proberen aan te tonen hoe persoonlijke ervaring met het vreedzaam oplossen van conflicten ons kan helpen bij het cultiveren van een geweldloos maatschappelijke gesprek over nieuwe uitdagingen.

We moeten uitgaan van het standpunt van de leerlingen en van hun eigen ervaring. Europa is al 75 jaar zonder oorlog en toch worden we dagelijks omringd door nieuws over oorlogen en geweld om ons heen. Hoe kunnen we de tragedie van de oorlog aan de orde stellen, de verwoesting en de tol van het bloedvergieten ervan voorstellen? Door de aandacht te vestigen op conflicten in ons dagelijks leven. Er bestaat een correlatie tussen een persoonlijke benadering bij het oplossen van conflicten en de sociale dimensie van het omgaan met onzekerheid. Geweld begint binnenin een persoon te groeien wanneer conflicten niet vreedzaam worden aangepakt en opgelost. Als we ons niet bewust zijn van aanhoudende spanningen en we ze niet op tijd aanpakken, kunnen ze rampzalige gevolgen hebben voor het individu en de samenleving.

Aan de hand van handreikingen en didactische suggesties is het mogelijk dit thema vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Handreikingen zijn elementen die de leerkracht in de klas kan brengen om het gesprek op gang te brengen. Dit boek bevat een verscheidenheid aan handreikingen van verschillende moeilijkheidsgraden. Ze zijn bedoeld om bij te dragen aan het leerproces en bestaan uit verschillende vormen. Niet alle handreikingen hoeven te worden gebruikt. De leerkracht kan de meest geschikte kiezen op basis van (de beginsituatie in) zijn leergroep. De didactische suggesties zijn concrete voorstellen om met de handreikingen aan de slag te gaan en zijn gericht op filosofische reflectie en communicatie. Zo kan de leerkracht de verschillende handreikingen op een gevarieerde manier benaderen die past bij zijn leergroep.

In deze docentenhandleiding wordt onderscheid gemaakt tussen “basisleerstof” en “verdieping”. De basisleerstof staat standaard in het leerlingenboek en neemt een uur in beslag. Daarnaast heeft de docent de keuze om de kennis van de leerlingen te verdiepen door middel van de extra hoofdstukken met bijbehorende handreikingen en didactische suggesties, die in deze docentenhandleiding zijn opgenomen. De verschillende hoofdstukken zijn:

- Het eerste hoofdstuk is een inleidend hoofdstuk met eerste gedachten over conflicten en oorlog en de presentatie van de video en werk voor onmiddellijk na het bekijken van de video. Dit hoofdstuk maakt hoofdzakelijk deel uit van de basisleerstof voor de leerlingen; alleen het laatste deel is verdieping.
- Het tweede hoofdstuk is basismateriaal voor het onderwijs. In dit hoofdstuk worden de verwoestende gevolgen van oorlog en hedendaagse uitdagingen op dit gebied gepresenteerd. Twee benaderingen om onrecht het hoofd te bieden worden beschreven: het gerechtvaardigde gebruik van wapens om het algemeen welzijn te beschermen en geweldloos verzet (pacifisme).
- Het derde hoofdstuk is ook onderdeel van de basisleerstof. Wij presenteren een model van “rechtvaardige vrede” dat is gebaseerd op mondiale rechtvaardigheid. We presenteren de initiatieven van een mondiale ethiek en de VN-doelstellingen voor duurzame ontwikkeling.
- Het vierde en vijfde lesgedeelte maken deel uit van de verdiepende leerstof. In dit lesgedeelte benaderen we het thema oorlog en vrede vanuit het perspectief van de kunsten. In het vierde hoofdstuk nodigen we leerlingen uit om na te denken over de perceptie van oorlog vanuit zowel het perspectief van de winnaar als vanuit het perspectief van de slachtoffers. In het vijfde hoofdstuk moedigen we de leerlingen aan om een project uit te voeren en een monument te ontwikkelen voor de slachtoffers van alle oorlogen.

Deze module behandelt het thema “wanneer ontmoeting conflict wordt: rechtvaardige oorlog en rechtvaardige vrede”. De module is gebaseerd op de “rechtvaardige oorlogstheorie”. De leerlingen maken kennis met de geschiedenis, de context, de betekenis en het perspectief van deze theorie in de huidige tijd (in de katholieke kerk). Het biedt de mogelijkheid om samen met de leerlingen na te denken over ontmoeting, conflict, oorlog en vrede.

Het uitgangspunt van dit didactische pakket is een video waarin een mogelijk scenario uit het dagelijkse leven van de leerlingen wordt nagespeeld. Voor de leerlingen dient deze video als een algemene inleiding op het thema “rechtvaardige oorlog en rechtvaardige vrede”. Daarnaast biedt het de leerkracht een basis om het thema verder uit te werken aan de hand van een of meer van de handreikingen en didactische suggesties die in deze docentenhandleiding staan.

4.1.2 DOELSTELLINGEN VAN DE MODULE EN PEDAGOGISCHE TECHNIEKEN

De belangrijkste doelstellingen van deze module zijn:

- conflicten voorstellen als een deel van het dagelijks leven,
- laten zien dat er verschillende manieren zijn om conflicten op te lossen,
- de verwoestende gevolgen van oorlogen in de geschiedenis en vandaag laten zien,
- een discussie aangaan over de rechtvaardiging van gewapend verzet tegen geweld en de houding van pacifisme naar waarde schatten,
- laten beseffen dat vrede gebaseerd is op gerechtigheid,
- bewust maken van de individuele verantwoordelijkheid voor een vreedzame oplossing van sociale spanningen.

Om de doelstellingen van de module te bereiken, zullen we de volgende leerbenaderingen gebruiken:

- associaties en brainstormen,
- een korte geanimeerde video als inleiding op het te bespreken onderwerp,
- een gesprek in tweetallen en een rollenspel,
- een groepsdiscussie,
- persoonlijke reflectie,
- discussie tussen voor en tegen,
- analyse van kunstwerken,
- artistieke creatie

4.2 INLEIDING EN GEBRUIK VAN DE VIDEOCLIP

4.2.1 ASSOCIATIE BIJ OORLOG

Het is belangrijk om aan het begin van de les de leerlingen te herinneren aan hun eigen ervaringen. De leerkracht kan met zijn/haar woorden enkele inleidende gedachten over conflicten en oorlog uitleggen. De leerlingen kunnen ook de tekst in het leerlingenboek lezen.

Conflicten zijn ernstige en blijvende tegenstellingen in termen van waarden, overtuigingen, belangen en attitudes tussen individuen of tussen sociale groepen. Als zodanig maken zij **deel uit van het menselijk leven**. Zij komen in verschillende vormen voor in gezinnen, onder vrienden, op straat en op school, maar ook tussen naties, landen en rassen. Vaak kunnen deze conflicten ook uitgroeien tot **geweld**.



Afbeelding 4.1 Protest tegen onrechtvaardige toestanden in de samenleving
Bron: © JP Photography
Adobe Stock

Oorlogen zijn intense conflicten tussen sociale groepen (klassen, rassen, naties, staten, gemeenschappen van staten, enz.) waarin verschillende partijen vechten met militaire wapens om hun doelen te bereiken. Oorlogen maken al vanaf het begin van de menselijke geschiedenis daar deel van uit.

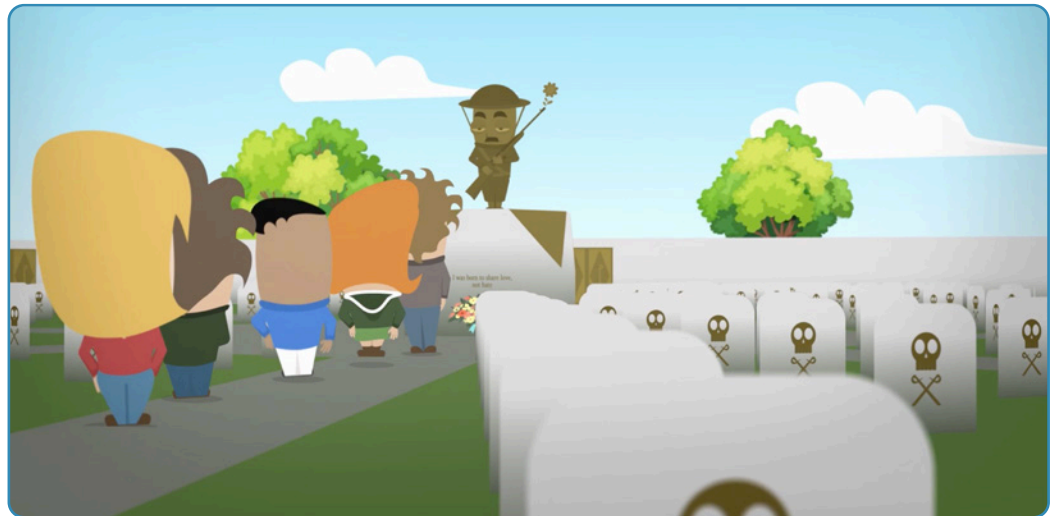
Leden van bepaalde sociale groepen **vereerden hun soldaten** en hun moed en schreven hymnen over de militaire prestaties van hun gemeenschap. Elke oorlog laat echter zijn **slachtoffers** na en **verdiept de kloof** tussen verschillende sociale gemeenschappen. Om oorlogen en geweld tussen naties te voorkomen, is het essentieel om op mondiaal niveau **een rechtvaardig systeem** te scheppen, dat wil zeggen een rechtvaardige verdeling van goederen en lasten, zodat alle mensen **in waardigheid kunnen leven**.

 Na dit inleidende gedeelte schrijven de leerlingen hun associaties bij het woord “oorlog” op. Als leerkracht kun je hen uitnodigen om heel spontaan te zijn. Ze moeten gewoon de stroom van hun gedachten volgen en de woorden opschrijven die in hen opkomen als ze het woord “oorlog” horen. Na een paar minuten nodigt de leerkracht de leerlingen uit om de woorden te onderstrepen die een negatieve betekenis hebben.

 Een mogelijkheid is om de leerlingen hun antwoord met hun burens uit te laten wisselen of te delen met de hele klas. Ook kunnen ze hun associaties vergelijken en zien of de leerlingen verschillen in associaties. Tenslotte kunnen de leerlingen met elkaar in gesprek gaan over de overeenkomsten en verschillen in hun perceptie van oorlog.

4.2.2 VIDEOCLIP

In deze les maken de leerlingen in de video een uitstapje naar het gedenkteken voor de slachtoffers van alle oorlogen. Let op de gesproken woorden en op de reacties van de leerlingen en de leerkracht.



Afbeelding 4.2:
Beeld uit de animatie

Tijdens een voetbalwedstrijd op het schoolplein krijgen Ahmed en David ruzie over een overtreding. David beweert dat Ahmed hem liet struikelen vlak voordat hij een doelpunt kon maken. Ahmed spreekt dit tegen en zegt dat hij geen overtreding heeft begaan. De andere klasgenoten kiezen partij en er ontstaan twee groepen. De spanning tussen de twee groepen loopt op. De oplopende spanning wordt later onderbroken door de leraar en wordt tijdens het schoolreisje naar het monument voor de slachtoffers van alle oorlogen opgelost.

 Na het bekijken van de video kunt u de leerlingen aanmoedigen om de vragen, opmerkingen en ideeën die bij hen opkwamen tijdens het bekijken van de video op te schrijven. U kunt doorgaan met één of met meer van de handreikingen, afhankelijk van het niveau van de klas.

4.2.3 QUIZ: JUISTE ANTWOORDEN

Verschillende vragen worden in de video geïntroduceerd en richten zich op de afloop en de afsluitende boodschap van het verhaal. Door de vragen worden de leerlingen gestimuleerd om na te denken over de inhoud en de betekenis van deze ontmoeting met conflicten. Na het bekijken van de videoclip kunnen deze vragen ook als startpunt dienen voor een klassikale discussie.

Vraag 1: Waarom zijn er spanningen en conflicten tussen mensen?

- a. Vanwege het weer en het gebrek aan zonneschijn.
- b. Omdat mensen niet dezelfde politieke, filosofische en religieuze opvattingen hebben.

c. Omdat mensen hetzelfde willen op hetzelfde moment.

Er zijn twee verschillende benaderingen om de vraag te beantwoorden waarom mensen in conflict met elkaar kunnen zijn. De eerste benadering stelt dat conflicten ontstaan omdat mensen verschillend zijn. Mensen bestrijden elkaar omdat ze veel van elkaar verschillen en ze hun meningsverschillen niet op een vreedzame wijze kunnen oplossen. Een alternatieve benadering stelt dat conflicten niet ontstaan door verschillen maar juist door overeenkomsten. We hebben last van elkaar omdat we allemaal hetzelfde willen hebben. Omdat er een zekere mate van schaarste is, botsen we met elkaar. Wat mensen willen hebben zijn zowel economische middelen, zoals geld of bezit, als symbolische middelen, zoals erkenning en sociale status.¹

Vraag 2: Door de technologische vooruitgang hebben wij in de eenentwintigste eeuw geen godsdienstige overtuigingen meer nodig. Is dat waar of niet?

- a. Omdat het klopt dat alle religies een verkeerde voorstelling van de werkelijkheid geven, zouden we als samenleving vooruitgaan als we religies zouden afschaffen.
- b. Het klopt dat sommige religies vreedzaam zijn, en andere gewelddadig. We moeten gewelddadige religies verbieden.

c. Onjuist, de huidige technologische vooruitgang zou kunnen worden toegeschreven aan een specifiek sociaal, cultureel, traditioneel en religieus erfgoed, dat tegelijkertijd de menselijke kennis en de menselijke waardigheid vooruit heeft geholpen.

¹Bart Brandsma. 2017. *Polarisation: Understanding the Dynamics of Us versus Them*. Schoonrewoerd: BB in Media, 62–68.

In de twintigste eeuw werd Europa geconfronteerd met twee mislukte pogingen tot social *engineering*. In veel communistische landen werd religie uit het openbare leven verbannen en stond vertrouwen in de wetenschappelijke en technologische vooruitgang centraal in een nieuwe ideologie. Er vonden echter zeer ernstige schendingen van de mensenrechten plaats. Ook de fascistische ideologieën waren niet gebaseerd op godsdienstige overtuigingen, maar juist op radicaal nationalisme en op een ondemocratische en totalitaire macht. Tegenwoordig kunnen wij erkennen dat deze ideologieën destructief zijn en de menselijke vooruitgang tegenspreken.

Dit betekent echter niet dat religies geen verantwoordelijkheid dragen voor geweld dat heeft plaatsgevonden en nog steeds plaatsvindt. Politieke leiders kunnen religieuze gevoelens misbruiken voor hun eigen machtsbelangen. Geen enkele religie kan ontkomen aan deze verleiding. De kern van alle religies is echter om mensen aan te moedigen om een rechtvaardige en vreedzame samenleving te creëren. Waarachtig religieus geloof bestrijdt onrechtvaardigheden en stimuleert grootse sociale initiatieven. Vandaag de dag verenigen religieuze leiders zich in een verlangen naar wereldvrede.

Een verdere bespreking van het onderwerp volgt in het eerste deel van *lesgedeelte 4.1 Religies, geweld en een wereldwijde ethiek*.

Vraag 3: Waarom was Antigone zo vastbesloten om haar broer Polynices te begraven, die tot verrader van de staat was verklaard?

- a. Ze had om persoonlijke redenen iets tegen koning Creon en daarom deed ze dit als een protest tegen hem
- b. Zij was bereid haar leven op te offeren om op deze wijze de ware waarde van ieder mens aan te tonen.**
- c. Ze had veel vrije tijd omdat ze niet werkte.

Voor de verklaring van het antwoord, zie het lesgedeelte 3.4. Eerbied voor alle doden en het voorbeeld van Antigone.

Vraag 4: Wat is rechtvaardigheid?

- a. Rechtvaardigheid betekent dat al mijn behoeften worden bevredigd.
- b. Rechtvaardigheid betekent dat ieder mens precies hetzelfde aandeel krijgt.
- c. Rechtvaardigheid betekent iedereen krijgt wat hem of haar toekomt. Individuen moeten gelijk behandeld worden, tenzij zij verschillen op een manier die relevant is voor de situatie waarin zij betrokken zijn.**

Rechtvaardigheid maakt sinds het begin al deel uit van de kern van de westerse ethiek. Er zijn veel verschillende interpretaties van rechtvaardigheid: sommigen belichten het individuele perspectief, anderen meer het gemeenschapsperspectief. In zijn breedste betekenis is rechtvaardigheid het principe dat mensen krijgen wat ze verdienen. Nog steeds geldt het door Aristoteles gedefinieerde grondbeginsel van rechtvaardigheid: "gelijke gevallen moeten gelijk worden behandeld en ongelijke gevallen ongelijk". Individuen moeten gelijk behandeld worden, tenzij zij verschillen op manieren die relevant zijn voor de situatie waarin zij betrokken zijn. Bijvoorbeeld, als Jack en Jill beiden hetzelfde werk doen en er zijn geen relevante verschillen tussen hen of het werk dat zij doen, dan zouden zij in een rechtvaardige situatie hetzelfde loon moeten krijgen.

Als Jack meer betaald krijgt dan Jill, alleen maar omdat hij een man is of omdat hij blank is, dan is er sprake van onrechtvaardigheid. Dit is een vorm van discriminatie, omdat geslacht en ras niet relevant zijn in normale werksituaties. Er zijn echter veel verschillen die wij beschouwen als gerechtvaardigde criteria om mensen verschillend te behandelen. Wij vinden het bijvoorbeeld rechtvaardig als degenen die zich meer inspannen of die een grotere bijdrage leveren aan een project meer voordelen uit het project halen dan anderen.²

Een verdere bespreking van het thema rechtvaardigheid, in het bijzonder mondiale rechtvaardigheid, volgt in lesgedeelte 4.2 VN en duurzame ontwikkelingsdoelstellingen

² Manuel Velasquez, Claire Andre, Thomas Shanks, S.J., en Michael J. Meyer. 2020. Justice and Fairness. <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/justice-and-fairness/> (Geraadpleegd: 30 september 2020).

Vraag 5: Heb je ooit gehoord van de Gulden Regel? Wat is de Gulden Regel?

- a. Een heel duur meetinstrument, gebruikt door koningen en machtige mensen.
- b. Een wisselkoers op de beurs tussen de euro en goud.
- c. Het ethische principe om anderen te behandelen zoals je zelf behandeld wilt worden. Het is een stelregel die in de meeste religies en culturen voorkom.**

Een verdere bespreking van het onderwerp, volgt in het tweede deel van het lesgedeelte *4.1 Religies, geweld, en een mondiale ethiek*.

Vraag 6: Hoe ga jij om met je tekortkomingen?

- a. Je ontkent alles, want vroeg of laat wordt een probleem toch vergeten.
- b. Je ontkent zo lang als mogelijk is. Als het echt niet anders kan, zeg je gewoon: "Ok, het spijt me", en gaat zo snel mogelijk verder.
- c. Je probeert een dialoog aan te gaan met de betrokkenen en je indien nodig te verontschuldigen voor een fout en ervan te leren.**

4.2.4 VERDIEPING: HET ROLLENSPEL

Na het bekijken van de video kan de leerkracht de leerlingen uitnodigen om een rollenspel te doen. De leerkracht leidt het rollenspel in met de volgende woorden:

“Bij het instappen van de bus nodigde de leraar de leerlingen uit om in tweetallen te bespreken wat er gedaan moest worden om nieuwe oorlogen te voorkomen. Zoals verwacht kon worden gingen David en Sarah samen aan de ene kant zitten en Ahmed en Lindsay aan de andere kant. Kies samen met je buurman of buurvrouw één koppel uit en zet de dialoog voort. Schrijf aan het eind van jullie gesprek enkele concluderende gedachten op.”

De volgende twee bladzijden kunnen worden gebruikt als werkbladen voor de leerlingen. De leerlingen kunnen zelf hun partner kiezen of u kunt de klas in tweetallen verdelen. Het is ook mogelijk dat een of twee tweetallen voor de klas optreden, en dat er een discussie op hun spel volgt.

Een gesprek tussen Sarah en Pieter-Jan

David praat met een zuur gezicht tegen Sarah: "De leraar mag me helemaal niet. Heb je gezien hoe hij me benaderde toen ik zei dat het tegenwoordig geen zin meer heeft om in welke god dan ook te geloven?"

Sarah antwoordt: "Ik weet niet hoe het met hem zit, dit hele onderwerp kan nogal gespannen zijn, denk ik, en jij was ook behoorlijk overstuur. Wat we in principe moeten doen is tolerant zijn ten opzichte van elkaar, en onze vrienden en burens respecteren. We moeten elkaar liefhebben, maar dat betekent niet dat we alle daden en wandaden van anderen moeten accepteren. Als iemand gewelddadig wordt, moeten we op deze daden reageren, zodat we meer kwaad kunnen voorkomen. We moeten ook moedig zijn om de vernietigende krachten in de samenleving te confronteren."

David zegt: "Ik ben het met je eens. De strijd tegen het nazisme tijdens de Tweede Wereldoorlog was volstrekt noodzakelijk. Als de mensen er niets tegen hadden gedaan, had Hitler de oorlog zelfs gewonnen. Gelukkig leven we vandaag de dag in een zonnigere wereld."



Zet het gesprek voort met je buurman: de een speelt de rol van David en de ander die van Sarah. Probeer je in te leven in de denkwijze van deze twee leerlingen.



Beantwoord aan het einde van het gesprek samen de volgende vragen:

- Kent verdraagzaamheid grenzen? Zo ja, waar liggen de grenzen van verdraagzaamheid? Tegenover wie moeten we niet tolerant zijn?
- Is gewapend verzet onder bepaalde omstandigheden toegestaan? Aan welke voorwaarden moet volgens jou voldaan zijn om je gewapend te mogen verzetten? Is het toegestaan om een aangevallen groep mensen gewapend te verdedigen?
- Is het toegestaan een oorlog tegen een vijand te beginnen om een mogelijk toekomstige aanval te voorkomen? Wat voor soort oorlog is legitiem vandaag de dag, als dat tenminste mogelijk is?



Vat de antwoorden samen in een paar zinnen en schrijf ze op.

Een gesprek tussen Ahmed en Lindsay

Ahmed legt verdrietig uit aan Lindsay: "Ik maakte geen overtreding, weet je. Hij deed net alsof hij op het gras viel omdat hij er niet door kon - hij is zo'n slechte verliezer!"

Lindsay troost hem: "Ik geloof je. Maar er is geen reden om wrok te koesteren. Het is zoals met elk spel, iemand bluft van tijd tot tijd, toch? Wees niet meer boos - ik weet zeker dat jullie morgen weer vrienden zijn."

Ahmed haalt gewoon zijn schouders op.

Lindsay gaat verder: "Wat vind je van wat de leraar heeft gezegd? Wat kunnen we doen om in vrede te leven?"

Ahmed zegt: "Dat is een hele moeilijke, (pfff).... volgens mij is rechtvaardigheid het belangrijkste. Als we ons aan de regels houden, krijgt iedereen de kans om fatsoenlijk te leven. Aan de andere kant, als mensen zich onderdrukt, uitgebuit of bedreigd voelen, dan willen ze, aangezien ze niets te verliezen hebben, zich op elk mogelijke manier uit deze moeilijke situatie bevrijden. Op dat moment is geweld slechts een uiting van iets heel lastig. Ik denk dus echt dat oorlogen vooral het gevolg zijn van onrechtvaardige omstandigheden in de samenleving."



Zet het gesprek voort met je buurman, iemand neemt de rol van Ahmed aan en iemand de rol van Lindsay. Probeer je in te leven in de denkwijze van deze twee leerlingen.



Probeer aan het eind van de dialoog samen de volgende vragen te beantwoorden:

- Wat zijn de belangrijkste redenen voor oorlogen in de wereld van vandaag? Waarom nemen mensen hun toevlucht tot geweld om hun doelen te bereiken?
- Hoe kunnen we zorgen voor een rechtvaardigere verdeling van goederen in de wereld en op deze wijze de mogelijkheid van nieuwe conflicten en oorlogen voorkomen??
- Wie is verantwoordelijk voor de aanpak van de onrechtvaardige situatie in de wereld van vandaag?



Vat de antwoorden samen in een paar zinnen en schrijf ze op.

4.3 REALITEIT VAN OORLOG, RECHTVAARDIGE OORLOG, EN PACIFISME

4.3.1 DE REALITEIT VAN OORLOG

Uit de resultaten van archeologische opgravingen blijkt dat **de prehistorische samenlevingen** al behoorlijk **gewelddadig** waren. Meer dan 10% van de sterfgevallen was het gevolg van moord. De gehele menselijke geschiedenis is door oorlogen getekend.

In de twintigste eeuw stierven tussen de 136 en 148 miljoen mensen als gevolg van oorlogen. In de Eerste Wereldoorlog vielen ongeveer negen miljoen doden en meer dan 21 miljoen zwaargewonden. De Tweede Wereldoorlog telde nog veel meer slachtoffers: 15,6 miljoen soldaten en 39,2 miljoen burgers. In het concentratiekamp in Auschwitz werden meer dan 1,1 miljoen gevangenen vermoord. In februari 1945 kwamen in slechts 14 uur 135.000 mensen om bij het bombardement door de geallieerden in Dresden. Op 6 augustus 1945 ontplofte een atoombom in Hiroshima, waarbij 140.000 mensen omkwamen. Van 1945 tot 2000 zijn over de hele wereld 41 miljoen mensen omgekomen in honderden oorlogen.

Aan het begin van de vorige eeuw waren negen op de tien oorlogsslachtoffers soldaten, maar vandaag de dag is de situatie door de ontwikkeling van de wapentechniek en in de manier van oorlogvoering volledig omgekeerd: **negenen op de tien oorlogsslachtoffers zijn nu burgers**. De overgrote meerderheid van hen zijn vrouwen, kinderen en bejaarden.

Vanuit militair oogpunt zijn moderne wapens zeer doeltreffend, omdat zij een grote groep mensen in een oogwenk kunnen doden. De media presenteren oorlog regelmatig als een spektakel, heldendom en overwinning en bezingen de lof van de moderne technologie. Hoewel oorlog er vandaag de dag anders uit ziet, kent het nog steeds de vele verschrikkingen. Denk maar aan de mensen die door oorlog lichamelijk gehandicapt raken, wezen die alleen achterblijven en de vele mensen die op de vlucht zijn. In 2020 waren er naar schatting **79,5 miljoen mensen ontheemd** als gevolg van conflicten en vervolging (26 miljoen daarvan zijn vluchtelingen).



Afbeelding 4.3:
Een kind staat op de
ruïnes van verwoeste
gebouwen in een
oorlogsgebied
Bron: © ruslanshug /
Adobe Stock

De wereldwijde uitgave aan militaire doeleinden bedraagt ongeveer 1,6 miljoen euro per minuut. De uitgaven aan legers zijn een van de belangrijkste **oorzaken van de armoede in de wereld**. In de jaren negentig stierven in de wereld meer mensen de hongerdood dan in beide wereldoorlogen samen.

In de huidige tijd hebben conflicten binnen landen de overhand (bijvoorbeeld burgeroorlogen, terreuraanslagen, etnische vervolging en zuivering). Toch zijn er nog steeds oorlogen tussen landen. In 2020 waren er militaire conflicten in 69 landen over de hele wereld, waarvan 15 oorlogen, 23 beperkte oorlogen en 196 gewelddadige conflicten. **Landen hebben** tegenwoordig **niet langer het monopolie** op het gebruik van wapens, omdat deze wapens op de wereldmarkt gemakkelijk te verkrijgen zijn voor verschillende groepen. Zelfs de doelstellingen van moderne oorlogen zijn niet helemaal duidelijk, omdat ze een mengeling zijn van verschillende motieven en oorzaken. Denk bijvoorbeeld aan hebzucht naar eigendom, macht, ideologische overtuigingen, etnische en culturele conflicten en corruptie. Dit alles maakt het moeilijk om oorlogen te beëindigen en een duurzame vrede tot stand te brengen. Het is veel moeilijker **om tot een vredesakkoord te komen dan in het verleden**, omdat het moet worden nageleefd door alle groepen die in een bepaalde samenleving toegang hebben tot gewelddadige middelen.

4.3.2 RECHTVAARDIGE OORLOG

De internationale gemeenschap (VN) heeft zich ertoe verbonden in te grijpen in landen waar de **mensenrechten** duidelijk worden geschonden. In dergelijke gevallen heeft de VN-Veiligheidsraad de taak een militaire interventie goed te keuren om verdere schendingen van de mensenrechten te voorkomen, zoals bij genocide, etnische zuivering en het gebruik van massavernietigingswapens. De belangrijkste elementen van de theorie van de rechtvaardige oorlog dienen nog steeds als basis voor het gebruik van militaire middelen tegen geweldplegingen in een land.

De theorie van de rechtvaardige oorlog stelt dat **het onder bepaalde omstandigheden moreel is militaire middelen te gebruiken** om gerechtigheid te bewerkstelligen. In de loop van de geschiedenis zijn er zes voorwaarden voor een rechtvaardige oorlog gevormd:

- 1. Rechtvaardig doel:** Een rechtvaardig doel behoort al lang tot de basisoverwegingen om te bepalen of het gebruik van militair geweld gerechtvaardigd is. In het verleden was de voornaamste reden de correctie en/of bestraffing van een onrecht dat was aangedaan of de voorkoming van een onrecht dat dreigde te worden aangedaan. Vandaag zijn de gerechtvaardigde redenen zelfverdediging, verdediging van anderen, bescherming van de mensenrechten (genocide, etnische zuivering). Oorlog kan niet gerechtvaardigd worden om rijkdom of macht te verwerven. Ook een zogenaamde preventieve aanval kan niet worden gezien als een rechtvaardig doel.
- 2. Juiste intentie:** Juiste intentie is gerelateerd aan het rechtvaardigheidsbeginsel en benadrukt de morele motivatie achter een handeling. De juiste intentie is het goede te bevorderen en het kwade te vermijden met het oog op het herstel van gerechtigheid en

vrede, en niet om andere doelen te bereiken, bijvoorbeeld economische belangen of dominante geopolitieke posities.

- 3. Laatste redmiddel:** Geweld en oorlog moeten zo veel mogelijk worden vermeden. Pas wanneer alle alternatieven en andere vreedzame oplossingen zijn geprobeerd en mislukt, kan men overgaan tot oorlog. Eerst moeten alle niet-militaire middelen worden uitgeput (bijv. diplomatiek overleg, politieke druk, economische sancties, enz.)
- 4. Waarschijnlijkheid van succes:** De kans op succes moet reëel zijn; het is niet toegestaan soldaten op een missie te sturen voor een onbereikbaar doel. Een korte, krachtige en beperkte militaire interventie, zoals oorlog vaak wordt aangekondigd, escaleert maar al te vaak in een langdurig gewapend conflict.
- 5. Proportionaliteit:** De kwade gevolgen van een oorlog mogen niet groter zijn dan het kwaad dat door de oorlog bestreden moet worden. Daarbij moet gekeken worden naar het verlies van mensenlevens, materiële vernietiging, financiële kosten en niet-materiële nadelen, zowel op korte als op lange termijn.
- 6. Bevoegd gezag:** militair optreden moet berusten op een legitiem politiek gezag, dat verantwoordelijk is voor het algemeen belang. Na de Tweede Wereldoorlog werd de hoofdverantwoordelijkheid toegekend aan de Veiligheidsraad van de Verenigde Naties.

Om van een rechtvaardige oorlog te kunnen spreken, moet dus **aan alle voorwaarden zijn voldaan**. Militaire middelen zijn soms noodzakelijk om levens en de mensenrechten te beschermen. Het probleem met de theorie van de rechtvaardige oorlog is dat het vaak moeilijk is om te bepalen of aan alle voorwaarden is voldaan.

4.3.3 PACIFISME

Geen enkele oorlog is rechtvaardig; daarom is het moeilijk om over een rechtvaardige oorlog te spreken. We kunnen echter wel spreken over **het gerechtvaardigde gebruik van wapens** om de mensenrechten te beschermen in sommige extreme gevallen.

Vertegenwoordigers van verschillende godsdiensten en ook niet-gelovigen beweren dat vrede alleen kan worden bereikt met geweldloze middelen. **Pacifisme** is een beweging die weigert wapens en geweld te gebruiken om haar doelen te bereiken. Volgens hen kan geen enkele oorlog gerechtvaardigd worden. In zijn radicale vorm verwerpt het pacifisme ook het gebruik van geweld om je te verdedigen tegen geweld. Geweld is volstrekt onaanvaardbaar. Het staat alleen geweldloze verdediging toe.

Een voorbeeld van geweldloos verzet was de strijd voor de onafhankelijkheid van India onder leiding van Mahatma Gandhi (1869-1948). Hij verdedigde de houding van ahimsa (niet kwetsen), wat betekent "het vermijden van schade aan enig levend wezen in gedachte, woord of daad." Hij organiseerde de satyagraha (waarheid- of liefde-kracht) campagnes van geweldloosheid die uiteindelijk hebben geleid tot de Indiase onafhankelijkheid in 1947. Gandhi's

afwijzing van oorlog was absoluut en de praktijk van geweldloosheid was naar zijn mening de enige praktische en effectieve manier om oorlog uit de menselijke ervaring te bannen. Miljoenen volgelingen verzetten zich tegen de Britten door geen wetten te volgen die zij als onrechtvaardig beschouwden. Hun geweldloze manier van strijden voor gerechtigheid heeft over de hele wereld bewegingen voor burgerrechten en vrijheden geïnspireerd. Gandhi pleitte echter niet voor absoluut pacifisme in de zin dat het gebruik van geweld nooit gerechtvaardigd is. Hij verdedigde het standpunt dat als de familie van een persoon werd bedreigd door gewapende overvallers, het beter was zich met fysiek geweld te verzetten dan een lafaard te zijn. Wat volgt is de beschrijving van hoe Mahatma Gandhi zijn persoonlijke missie opvatte.

Mohandas K. Gandhi: Geweldloosheid

Ik ben geen visionair. Ik noem mijzelf een praktische idealist. De religie van geweldloosheid is niet alleen bedoeld voor de rishi's³ en heiligen. Het is ook bedoeld voor de gewone mens. Geweldloosheid is de wet van onze soort zoals geweld de wet van de bruto is. De geest is in de bruto in slaap geraakt en hij kent geen andere wet dan die van de fysieke kracht. De waardigheid van de mens vereist gehoorzaamheid aan een hogere wet - aan de kracht van de geest.

Daarom heb ik het gewaagd India de aloude wet van zelfopoffering voor te houden. Want satyagraha en zijn uitlopers, niet-coöperatie en burgerlijk verzet, zijn niets anders dan nieuwe namen voor de wet van het lijden. De rishi's, die de wet van geweldloosheid te midden van geweld ontdekten, waren grotere genieën dan Newton. Zij waren zelf grotere krijgers dan Wellington. Omdat zij zelf het gebruik van wapens kenden, realiseerden zij zich de nutteloosheid daarvan en leerden zij een vermoeide wereld dat haar redding niet lag in geweld maar in geweldloosheid.

Geweldloosheid, in haar dynamische toestand, betekent bewust lijden. Het betekent niet lankmoedige onderwerping aan de wil van de boosdoener, maar het betekent het inzetten van je hele wil tegen de wil van de tiran. Door volgens deze wet van ons wezen te werken is het voor een enkel individu mogelijk om de hele macht van een onrechtvaardig rijk te trotseren om zijn eer, zijn religie, zijn ziel te redden en de basis te leggen voor de val van dat rijk of de wedergeboorte ervan.

Ik rechtvaardig volledige geweldloosheid en acht dit mogelijk in de relatie tussen mens en mens en naties en naties, maar het is geen berusting in alle werkelijke strijd tegen goddeloosheid. Integendeel, de geweldloosheid van mijn opvatting is een actievere en reëlere strijd tegen goddeloosheid dan vergelding, waarvan het de aard zelf is om goddeloosheid te vergroten.

3 Hindoe wijsgeren of heiligen.

Ik denk aan een mentaal, en dus moreel, verzet tegen immoraliteiten. Ik tracht de snede van het zwaard van de tiran volledig af te stompen, niet door er een scherper wapen tegen in te brengen, maar door zijn verwachting dat ik lichamelijk weerstand zou bieden, teleur te stellen. De weerstand van de ziel die ik in plaats daarvan zou moeten bieden, zou hem verwarren. Eerst zou het hem verblinden en ten slotte zou het hem tot erkenning dwingen. Deze erkenning zou hem niet vernederen, maar hem juist verheffen. Men zou kunnen aanvoeren dat dit een ideale toestand is. En zo is het.

Het standpunt van een radicaal pacifisme dat elk gebruik van geweld afwijst, is in de praktijk zeer moeilijk te handhaven. Het is niet gemakkelijk om het standpunt te verdedigen dat het onethisch is om geweld te gebruiken om een onschuldige te redden die wordt aangevallen en gedood zou kunnen worden. Het pacifisme heeft echter een belangrijke profetische stem die de mensheid eraan herinnert dat geweld niet de juiste manier is om conflicten op te lossen. Pacifisten gebruiken andere middelen om onrechtvaardigheid te bestrijden, zoals geweldloos verzet, stakingen, vreedzaam protest, burgerlijke ongehoorzaamheid, en dergelijke.

4.3.4 EERBIED VOOR ALLE DODEN EN HET VOORBEELD VAN ANTIGONE

Elke samenleving kent verhalen die een fundament vormen voor de mentaliteit van de hele gemeenschap. Veel mensen zijn zich niet bewust van de inhoud van deze basisverhalen, maar desondanks worden zij er (onbewust) door beïnvloed. Een van de bekende oude mythen die kan inspireren in de confrontatie met conflict en oorlog is het verhaal van Antigone, geschreven door Sophocles in 442 v.Chr. Interessant is dat Sophocles zelf een militair generaal was, maar er geen zweem van militaire propaganda in zijn drama te bespeuren is. Integendeel, het verhaal toont duidelijk de tragedie van oorlog en geweld. In verband met het onderwerp van deze module zal vooral de nadruk liggen op de plicht van de beschaving om alle doden te begraven die in de oorlog zijn gevallen. Een mens is alleen in staat een medemens te doden als hij deze persoon ziet als een misdadiger, een vijand, een verrader, of als een bron van kwaad. Oorlog en geweld zijn alleen mogelijk omdat leden van de tweede groep niet als menselijke wezens worden erkend. Met de begrafenis wordt de waardigheid van de slachtoffers hersteld. Daarom is de wijding van de doden een van de fundamentele waarden van de mensheid, omdat zij de mogelijkheid van het vreedzaam samenleven herstelt.

Antigone vertegenwoordigt het ideaal van een mens die bereid is het hele eigen leven in dienst te stellen van het verzet tegen de onrechtvaardige wetten van een overheerser. Het staatsrecht is niet absoluut en burgerlijke ongehoorzaamheid is in extreme gevallen gerechtvaardigd.

Het volgende gedeelte is een samenvatting van het hele verhaal van Antigone zoals geschreven door Sophocles.⁴

⁴Classical Literature. 2020. Antigone. https://www.ancient-literature.com/greece_sophocles_antigone.html (Accessed: July 20, 2020).

Het verhaal van Antigone volgt op de burgeroorlog in Thebe. In deze oorlog joegen de twee broers Eteocles en Polynices elkaar de dood in om de troon van Thebe, nadat Eteocles geweigerd had de troon aan zijn broer af te staan, zoals hun vader Oedipus had voorgeschreven. Creon, de nieuwe heerser van Thebe, had verklaard dat Eteocles moest worden geëerd en Polynices te schande moest worden gemaakt door zijn lichaam onbegraven op het slagveld achter te laten (een harde en beschamende straf in die tijd).

Aan het begin van het toneelstuk zweert Antigone het lichaam van haar broer Polynices te begraven in weerwil van Creons edict. Haar zus Ismene weigert haar te helpen uit angst voor de doodstraf. Terwijl Creon, gesteund door het koor van de ouderen, zijn bevel over de verwijdering van Polynices' lichaam herhaalt, komt een angstige schildwacht binnen om te melden dat Antigone het lichaam van haar broer wel degelijk heeft begraven. Creon is woedend



Afbeelding 4.5
Antigone voor de dode
Polynices door Nikiforos
Lytras, 1865
Bron: Collectie van de
Atheense Galerij via
[Wikimedia Commons](#)

over deze moedwillige ongehoorzaamheid en ondervraagt Antigone over haar daden. Zij ontkent niet wat ze heeft gedaan en gaat fel in discussie met Creon over de moraliteit van zijn edict en de moraliteit van haar daden. Ondanks haar onschuld wordt Ismene ook ontboden en ondervraagd. Zij probeert valselijk te bekennen dat zij de misdaad heeft begaan en wil samen met haar zus sterven, maar Antigone staat erop dat zij zelf de volle verantwoordelijkheid op zich neemt.

De zoon van Creon, Haemon, die met Antigone verloofd is, zweert trouw aan het testament van zijn vader, maar probeert dan voorzichtig zijn vader over te halen Antigone te sparen.

Al snel beledigen de twee mannen elkaar en uiteindelijk stormt Haemon naar buiten met de belofte Creon nooit meer te zullen zien.

Creon besluit Ismene te sparen, maar vaardigt uit dat Antigone als straf voor haar overtredingen levend in een grot moet worden begraven. Ze wordt uit haar huis gehaald en treurend om haar lot verdedigt ze nog steeds krachtig haar daden. Onder uiting van groot verdriet door het koor wordt ze weggevoerd naar haar levende graf.

De blinde profeet Tiresias waarschuwt Creon dat de goden de kant van Antigone kiezen en dat Creon een kind zal verliezen voor zijn misdaden om Polynices onbegraven te laten en Antigone zo hard te straffen. Tiresias waarschuwt dat heel Griekenland hem zal verachten en dat de offers van Thebe niet door de goden zullen worden aanvaard, maar Creon doet hem af als een corrupte oude dwaas.

Het angstige koor smeekt Creon echter van gedachten te veranderen. Uiteindelijk stemt hij toe hun advies op te volgen en Antigone vrij te laten en Polynices te begraven. Creon, nu geschokt door de waarschuwingen van de profeet en door de gevolgen van zijn eigen daden, is berouwvol en wil zijn eerdere fouten rechtzetten.

Maar dan komt een bode binnen om te melden dat Haemon en Antigone zich in hun wanhoop van het leven hebben beroofd. De vrouw van Creon, Eurydice, is radeloos van verdriet over het verlies van haar zoon en vlucht weg. Creon zelf begint te begrijpen dat zijn eigen daden deze gebeurtenissen hebben veroorzaakt. Een tweede boodschapper brengt dan het nieuws dat Eurydice ook zelfmoord heeft gepleegd en met haar laatste adem haar man en zijn onverzettelijkheid heeft vervloekt.

Creon geeft zichzelf nu de schuld van alles wat er is gebeurd en hij wankelt als een gebroken man weg. De orde en de rechtsstaat waar hij zoveel waarde aan hecht zijn beschermd, maar hij heeft tegen de goden gehandeld en heeft daardoor zijn kind en zijn vrouw verloren. Het refrein sluit het stuk af met een poging tot troost, door te zeggen dat de goden weliswaar de trotse personen straffen, maar dat straf ook wijsheid brengt.

4.3.5 DIDACTISCHE SUGGESTIES

Het aantal oorlogsslachtoffers in de twintigste eeuw is vermeld om de verwoestende gevolgen van oorlogen duidelijk te maken. De vermelding is bedoeld om de leerlingen te choqueren. Nieuwe militaire technologieën, zoals drones en geleide raketten, maken aanvallen mogelijk zonder de fysieke aanwezigheid van militairen. U kunt in de klas een discussie op gang brengen over de nieuwe realiteit van oorlogen in de hedendaagse wereld (terrorisme, geen monopolie van de staat, burgerslachtoffers, vluchtelingen, internationale interventies, enz.). Wat zijn de verschillen tussen oorlog in het verleden en de oorlog van vandaag? Wat zijn de belangrijkste redenen om vandaag de dag een oorlog te beginnen? Wat is de rol van de staat en van de internationale gemeenschap?

- De leerlingen lezen de zes voorwaarden voor een rechtvaardige oorlog. Nodig de leerlingen uit commentaar te geven op alle criteria. Je kan de leerlingen de volgende vraag stellen: Was de oorlog tegen de wrede dictatuur van Hitlers naziregime tijdens de Tweede Wereldoorlog een rechtvaardige oorlog? De leerlingen overlopen de criteria om een oorlog te beginnen en proberen de rechtvaardiging van het verzet te achterhalen.
- Stel na deze eerste stap, waarbij de voorwaarden voor een rechtvaardige oorlog worden behandeld, aan de leerlingen een aantal verdiepende vragen:
 - Kan enige oorlog ooit als rechtvaardig worden beschouwd?
 - Zijn de voorwaarden voor een rechtvaardige oorlog vandaag de dag nog steeds geldig? Waarom?
 - Welke criteria vindt u onnodig? Welke aanvullende criteria stelt u voor?
- De klas kan in twee groepen worden verdeeld, en de discussie VOOR & TEGEN de theorie van de rechtvaardige oorlog kan volgen. Hieronder volgen enkele argumenten voor beide zijden.

VOOR	TEGEN
De rechtvaardige oorlogstheorie definieert de voorwaarden waaronder geweld mag worden gebruikt en combineert de wijsheid van denkers en filosofen uit vele eeuwen.	De rechtvaardige oorlogstheorie zegt dat geweld is toegestaan, maar de moraal moet zich altijd verzetten tegen opzettelijk geweld.
Het erkent de noodzaak om tegen een agressor op te treden.	De voorwaarden zijn te simplistisch en te ambigu om in de praktijk te kunnen worden toegepast.
Het maakt verdediging mogelijk van wie geen bescherming heeft.	Massavernietigingswapens vergen een andere aanpak, omdat zij alle basisregels overtreden.

- De leerlingen worden uitgenodigd hun mening te geven over pacifisme. Is het gebruik van geweld altijd verkeerd? Zelfs bij zelfverdediging? Zijn alle oorlogen verkeerd? Hoe moeten mensen vechten tegen onrecht en geweld? Moet een land passief en inactief blijven wanneer het (ten onrechte) wordt aangevallen? Hoe zit het met de verantwoordelijkheid van de politici om het leven van de burgers te beschermen?
- De leerlingen kunnen de discussie VOOR & TEGEN over het pacifisme in twee verschillende groepen voortzetten. Enkele argumenten voor beide zijden worden hieronder opgesomd.

VOOR	TEGEN
Pacifisme is een consequente manier van denken - het verzet zich tegen alle vormen van geweld.	Pacifisme is verkeerd want het ontkent het recht op zelfverdediging.
Pacifisme bevordert de absolute waarde van het menselijk leven - het is altijd moreel verkeerd om een mens te doden.	De staat heeft de plicht zijn burgers te beschermen.
Pacifisme benadrukt geweldloze manieren om conflicten op te lossen.	Pacifisme laat het kwaad overheersen.

- De andere mogelijkheid om rechtvaardige oorlog en pacifisme te bespreken is de klas in twee groepen te verdelen. Eén groep krijgt de theorie van de rechtvaardige oorlog, de andere groep de theorie van het pacifisme. De groepen moeten de argumenten voor hun standpunt uiteenzetten en met elkaar in debat gaan.
- In het leerlingenboek staan enkele gedachten over oorlog en vrede. De leerlingen worden uitgenodigd één gedachte te kiezen of hun eigen zinnen over oorlog en vrede op te schrijven
 - *"In vreedstijd begraven zonen hun vaders. In de oorlog begraven vaders hun zonen."* (Herodotus, 484-425 BC)
 - *"Ik weiger aan te nemen dat de mensheid zo tragisch gebonden is aan de sterloze middernacht van racisme en oorlog dat het stralende ochtendgloren van vrede en broederschap nooit een realiteit kan worden.... Ik geloof dat ongewapende waarheid en onvoorwaardelijke liefde het laatste woord zullen hebben."* (Martin Luther King, Jr., 1929-1968)

- o *Oog om oog leidt er alleen maar toe dat de hele wereld blind wordt.."*
(Mahatma Gandhi, 1869-1948)
- o *"Denk nooit dat oorlog, hoe noodzakelijk of gerechtvaardigd ook, geen misdaad is."* (Ernest Hemingway, 1899-1961)

U kunt de leerlingen uitnodigen om commentaar te geven op de zinnen en uit te leggen waarom ze voor een bepaalde zin hebben gekozen.

4.4 RECHTVAARDIGHEID EN VREDE IN DE WERELD

Vrede is niet alleen het leven zonder oorlog, maar staat ook voor een manier van leven die iedereen in de samenleving in staat stelt **een menswaardig bestaan** te leiden en **zijn potentieel te ontwikkelen**. Op wereldniveau wordt de vrede bedreigd door verschillende ontwikkelingen. Naast het terrorisme en de verspreiding van massavernietigingswapens, die vaak de grootste bedreiging voor de wereldvrede worden genoemd, mogen we in geen geval **de verschillende aspecten van mondiale onrechtvaardigheid over het hoofd zien die bronnen zijn van conflicten en geweld**. Denk bijvoorbeeld aan de economische uitbuiting van de ontwikkelingslanden, de gevolgen van de klimaatverandering, de honger en de armoede die vele individuen en sociale groepen drijven tot een strijd om te overleven. Als we de wereldvrede willen waarborgen, dan is het van essentieel belang dat we streven naar wereldwijde rechtvaardigheid en respect voor de rechten van ieder mens en iedere menselijke gemeenschap.

4.4.1 RELIGIES, GEWELD EN EEN MONDIALE ETHIEK

Wij horen vaak dat godsdiensten de voornaamste schuldigen zijn van oorlogen en geweld omdat ze het gebruik van wapens zouden aanmoedigen om hun doelen te bereiken. Bijna alle godsdiensten worden ervan beschuldigd geweld te rechtvaardigen wanneer het erom gaat hun eigen belangen te beschermen. Grondige historische studies tonen echter aan dat **godsdiensten zelf niet de belangrijkste bron van oorlogen waren**, maar dat politici en militaire leiders misbruik maakten van religieuze sentimenten om militaire actie te bevorderen. Dus, godsdiensten zijn niet de schuld van oorlogen, maar politici hebben vaak religieuze sentimenten misbruikt voor militaire doeleinden. Vandaag de dag zijn leiders van verschillende religies verenigd in een streven naar **wereldvrede**.



Afbeelding 4.6
Juergen Faelchle, Samen
sterk
Bron: © Jürgen Fälchle
Adobe Stock

Er worden ook pogingen ondernomen om **een mondiale ethiek** tot stand te brengen. Die moet als basis dienen voor het vreedzaam samenleven van verschillende naties, religies en culturen. De initiatiefnemer van de beweging voor een mondiale ethiek, **Hans Küng**, probeert de fundamentele en verbindende **elementen** van alle religies en niet-religieuze mensen te vinden. In de jaren tachtig schreef hij:

“Geen vrede onder de volkeren zonder vrede tussen de godsdiensten.
Geen vrede tussen de godsdiensten zonder dialoog tussen de
godsdiensten.
Geen dialoog tussen de godsdiensten zonder onderzoek naar de
fundamenten van de godsdiensten.”

Het *Global Ethic Project* tracht geen nieuwe ethische waarden of normen te creëren, maar vestigt de aandacht op waarden die alle mensen, ongeacht godsdienst, levensbeschouwing of nationaliteit, reeds in hun tradities delen. Alle wereldreligies en filosofische leringen delen fundamentele waarden en morele concepten. Zo zijn de “Gulden Regel” en de noodzaak van een humane behandeling van elkaar in vele tradities terug te vinden, evenals waarden als geweldloosheid, rechtvaardigheid, waarachtigheid en partnerschap.⁵

One of the common elements in all religions and cultures is the golden rule:

- Confucius (551-479 v.Chr.), Chinees filosoof: “Wat je zelf niet wilt, doe dat ook de ander niet.”
- Boeddhisme: “Doe anderen geen pijn op een manier die je zelf pijnlijk zou vinden.” (Udanavarga 5:18)
- Rabbi Hillel (110-10 v.Chr.), Joods religieus leider: “Wat jij verafschuwt, doe dat ook je naaste niet aan.”
- Jezus Christus: “Behandel anderen zoals je wilt dat ze jou behandelen. Daar gaat het om in de wet en de profeten.” (Mt 7:12)
- Profeet Mohammed: “Niemand van jullie is gelovig, zolang hij niet voor zijn broeder wenst, wat hij voor zichzelf wenst.”
- Immanuel Kant (1724-1804), Duits filosoof: “Handel alleen volgens die stelregel van handelen waarvan je zou willen dat die een algemene wet is.

⁵Global Ethic Foundation. 2020. <https://www.global-ethic.org/> (Geraadpleegd: 13 september 2020).

De gulden regel



BAHA'I

Leg op geen enkele ziel een last waarvan u niet zou willen dat zij u zou worden opgelegd en wens niemand de dingen toe die jij niet voor jezelf zou wensen.

Gleanings, Baha'u'llah



BOEDDHISME

Kwets anderen niet met wat jou kwetst.

Udana-Varga 5:18, Boeddha



CHRISTENDOM

Alles wat jij wilt dat de mensen voor u doen, doet dat ook voor hen. Dat is de Wet en de Profeten.

Mattheus 7:12, Jezus



CONFUCIANISME

Wat je zelf niet aangedaan wilt worden, doe dit ook anderen niet aan.

Analecten 15:23, Confucius



HINDOEÏSME

Dit is de hoogste plicht: doe niet aan anderen wat jezelf pijn zou doen en wens hen toe wat jezelf verlangt.

Mahabharata 5:1517



INDIAANSE SPIRITUALITEIT

Haat of behandel uw naaste niet slecht, want je doet hem geen kwaad, maar uzelf.

Pima gezegde



ISLAM

Je gelooft pas echt als je voor anderen wenst wat je voor jezelf wenst.

Hadis, Profet Mohammed



JAÏNISME

Behandel iedereen in de wereld zoals je zelf behandeld wil worden.

Sutrakritanga, Mahavira



JODENDOM

Doe je naaste niet aan wat kwetsend is voor jou. Dit is de hele Thora; al de rest is uitleg.

Talmid, Shabbat 91a, Hillel



SIKHISME

Ik ben voor niemand een vreemde en niemand is een vreemde voor mij. Inderdaad, ik ben een vriend voor iedereen.

Guru Granth Sahib, p.1299



TAOÏSME

Zie de voorspoed van uw naaste als uw eigen voorspoed en het verlies van uw naaste als uw eigen verlies.

T'ai Shang Kan Ying Pien, 213-218, Lao Tze



UNITARISME

We bevestigen en stimuleren respect voor het onderling afhankelijke netwerk van alle leven waarvan wij deel uitmaken.

Unitarisch principe



ZOROASTRISME

Doe anderen niets aan wat jezelf zou kwetsen.

Shayast-na-Shayast 13:29



Afbeelding 4.6
De Gulden Regel in
de bewoording van
verschillende religies.
Bron: Scarboro Missions

De basisvoorwaarde van de **Verklaring van een Wereldwijd Ethos** (1993) daagt alle mensen uit zich in te zetten voor:

- een cultuur van geweldloosheid en respect voor het leven,
- een cultuur van solidariteit en een rechtvaardige economische orde,
- een cultuur van tolerantie en een leven van waarachtigheid,
- een cultuur van gelijke rechten en partnerschap tussen mannen en vrouwen.

4.4.2 DE VERENIGDE NATIES EN DUURZAME ONTWIKKELING-DOELSTELLINGEN

De **Verenigde Naties** riepen het eerste decennium van de 21e eeuw en het derde millennium, de jaren 2001 tot 2010, uit tot het **Internationale Decennium voor de opbouw van een Cultuur van Vrede en Geweldloosheid voor de Kinderen van de Wereld**. De bevordering van de Vredescultuur diende op acht terreinen plaats te vinden:

- versterking van een vredescultuur door **onderwijs**,
- bevordering van een in economisch en sociaal opzicht **duurzame ontwikkeling**,
- bevordering van de eerbiediging van alle **rechten van de mens**,
- de **gelijkheid van vrouwen en mannen waarborgen**,
- ondersteuning van **democratische participatie**,
- **begrip, verdraagzaamheid en solidariteit** ontwikkelen,
- ondersteuning van **de deelname aan de communicatie** en van de **vrijheid van verkeer, van informatie en van kennis**,
- bevordering van **internationale vrede en veiligheid**.

In 2015 hebben de leden van de VN 17 doelstellingen voor duurzame ontwikkeling aangenomen, die de landen tegen 2030 moeten hebben bereikt. De **Duurzame Ontwikkelingsdoelen** zijn een blauwdruk voor het bereiken van een betere en meer duurzame toekomst voor iedereen. Ze pakken de wereldwijde uitdagingen waarmee we worden geconfronteerd aan, waaronder armoede, ongelijkheid, klimaatverandering, milieuvervuiling, vrede en rechtvaardigheid.



Afbeelding 4.7
Duurzame ontwikkelingsdoelen die in 2015 door de VN zijn aangenomen en in 2030 op mondiaal niveau moeten zijn bereikt
Bron: © rijksoverheid.nl

Een van de doelstellingen is ook **vrede, rechtvaardigheid en sterke instellingen**. Duurzame ontwikkeling is alleen mogelijk binnen gemeenschappen die leven op basis van **rechtvaardige verhoudingen en in wederzijds respect**, die de basis vormen van vreedzaam samenleven. Dit vereist ook efficiënte en betrouwbare instellingen op lokaal, nationaal en transnationaal niveau.

Het bevorderen van vrede en gerechtigheid **begint bij ieder individu**. We moeten weten hoe we **conflicten vreedzaam kunnen oplossen**. Daarnaast moeten we weten dat we als mensen op zoek zijn naar **rechtvaardige en duurzame oplossingen**. Conflicten ontstaan omdat verschillende partijen hetzelfde willen hebben, zoals economische middelen, geld, macht, erkenning, of sociale status. Wij zien anderen als obstakels voor de verwezenlijking van onze verlangens. Als we op een geweldloze en constructieve manier met conflicten omgaan, worden we creatiever en menselijker. Conflicten kunnen ook **een gelegenheid** zijn om de standpunten van verschillende partijen te verduidelijken en de samenwerking tussen verschillende actoren te verdiepen. De Nederlandse filosoof Bart Brandsma definieert vrede als volgt: "Vrede is een lange rij conflicten waar we goed mee zijn omgegaan." We zullen conflicten nooit helemaal kunnen vermijden, maar we moeten wel weten **hoe we er op een vreedzame en beschaafde manier mee om kunnen gaan**.

4.4.3 DIDACTISCHE SUGGESTIES

Hoe belangrijk het ook is om mensen bewust te maken van kwesties als mondiale rechtvaardigheid, ethiek en vrede, het is moeilijk om het onderwerp als leraar aan te pakken. Door verbanden te leggen tussen persoonlijke conflicten en onrechtvaardigheden in de wereld, stellen we leerlingen in staat een breder begrip van de kwestie te krijgen en bevorderen we een holistische leercurve; een leerling kan de voortdurende mondiale uitdagingen in zijn/haar omgeving herkennen.

Is mondiale gerechtigheid niet meer dan *wishful thinking* van goede wil of moet de internationale gemeenschap zich blijven inzetten voor de wereldvrede? Deze vraag is niet alleen aan de orde bij leerlingen in de klas, maar blijft relevant voor alle burgers van de wereld. Als we ophouden om naar wereldvrede te streven, geven we dan niet op de een of andere manier onze gemeenschappelijke beschaving op?

Hier volgen enkele suggesties voor de activiteiten in de klas. De links naar de website met didactisch materiaal worden voorgesteld.

4.4.3.1 Globale Ethiek

Voor het thema "mondiale ethiek" zijn enkele waardevolle benaderingen beschikbaar op de volgende website: <https://www.global-ethic.org/international-teaching-materials/>

Hier zijn twee workshops die de leraar in de klas kan gebruiken:

- Poetry Slam Workshops: Met een beetje fantasie kunnen leerlingen gedichten schrijven en die voor de klas voordragen. Wie het luidste applaus krijgt, wint de wedstrijd. <https://www.global-ethic.org/poetry-slam-workshops-in-schools/>
- Het Oogcontact Experiment: Wat gebeurt er als twee leerlingen elkaar twee minuten lang in stilte in de ogen kijken? Zo'n opdracht plaatst barrières en vooroordelen op de achtergrond en een gedeelde menselijke verbondenheid op de voorgrond. <https://www.global-ethic.org/the-eye-contact-experiment/>

4.4.3.2 Wereldvrede

- De leerkracht kan de leerlingen vragen zich een vredevolle wereld voor te stellen. Hoe zou die eruitzien? Wat kunnen we op dit moment doen dat ons dichterbij die visie brengt?
- 12 september is door de Verenigde Naties ingesteld als Internationale Dag van de Vrede om de wereld aan te moedigen samen te werken aan het doel van wereldwijde vrede. Hieronder staan een aantal voorstellen voor activiteiten:
 - Laat de leerlingen onderzoek doen naar activiteiten op Vredesdag over de hele wereld en bespreken hoe verschillende culturen vrede vieren. (Bron: <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)
 - Ga naar Peace One Day waar u lesplannen kunt downloaden, video's kunt bekijken en meer te weten kunt komen over het vieren van Vredesdag. (Bron: <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)
 - Sluit je aan bij Leraren zonder Grenzen om ideeën op te doen en je eigen gemeenschap op te bouwen. (Bron: <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)
 - Creëer een dag vol kunst en vrede - met *Poetry Slam*, muziek, schilderijen over vrede, toneelstukken, komische sketches en meer. Moedig de creativiteit van de leerlingen aan. (Bron: <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)

4.4.3.3 Doelstellingen voor duurzame ontwikkeling

De VN heeft leuk en boeiend lesmateriaal uitgewerkt waarmee je via verschillende spelletjes meer leert over de Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen. Via de onderstaande link kunt u de interactieve activiteiten ontdekken: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/student-resources/>

4.5 OORLOG IN DE KUNST

Deze docentenhandleiding maakt een onderscheid tussen “basisleerstof” en materiaal voor “verdieping” van het begrip van de leerling. Dit hoofdstuk kan door de leerkracht gebruikt worden als verdieping en maakt geen onderdeel uit van het standaardpakket voor de leerlingen.

In de loop van de geschiedenis zijn er voor de overwinnaars van oorlogen vele triomfbogen en monumenten opgericht, ze werden afgebeeld op prachtige schilderijen, er werden hymnen voor hen geschreven en geweldige muziekwerken gecomponeerd. In de oudheid werden de oorlogsoverwinningen van generaals uitgeroepen tot overwinningen van het hele volk. De belangrijkste deugd van de heerser was het winnen van een oorlog. Heersers werden dan ook vaak afgebeeld in militaire kledij.

Monumenten worden gewoonlijk door de overwinnaars opgericht en weerspiegelen dus hun interpretatie van de geschiedenis, terwijl het lot van de slachtoffers wordt verwaarloosd. Kunst werd ook vaak gebruikt voor propagandadoeleinden. De opdrachtgever van de kunstwerken bepaalde de boodschap die in de afbeelding zichtbaar moest zijn.

4.5.1 VERGELIJKING VAN TWEE SCHILDERIJEN

Het doel van deze activiteit is de aandacht te vestigen op de macht van kunst om een militaire leider te vereren of om de onschuldige slachtoffers van oorlogsterreur af te beelden. Beide kunstwerken die verderop beschreven staan, stammen uit dezelfde periode - het begin van de 19e eeuw. Op beide schilderijen staan soldaten van het leger van Napoleon afgebeeld. Beiden hebben één persoon in het middelpunt van het schilderij staan. Maar toch hebben de twee schilderijen heel verschillende boodschappen.

Voordat de leerlingen beginnen met het beschrijven en vergelijken van de twee schilderijen, worden de leerlingen aangemoedigd om de taak stap voor stap te doorlopen en om niet te snel conclusies te trekken. Eerst moeten ze de tijd nemen voor een gedetailleerde observatie van beide schilderijen. U kunt de leerlingen met bijkomende vragen aanmoedigen om het kunstwerk zo nauwkeurig mogelijk te observeren, rekening houdend met het principe van geleidelijkheid. Dat houdt in dat eerst een precieze beschrijving van alles op het schilderij wordt gegeven zonder inhoudelijke interpretatie. Dit kan worden bereikt door langzaam van het herkennen van ontwerpelementen te bewegen richting inhoudelijke verklaringen.

De beschrijving van de schilderijen beperkt zich strikt tot het zichtbare, dus we beschrijven alleen wat we zien. In deze eerste stap mogen we het schilderij niet interpreteren. Daarom maken identificatie van personen, inhoudelijke verklaring van gebeurtenissen, aandacht voor symbolen en hun interpretatie geen deel uit van de beschrijving. We beschrijven alleen wat er op de foto staat: een vlag, veel soldaten, een trommel, een boom, enzovoort. Laten we ons voorstellen dat we het zo moeten beschrijven dat het door een blinde kan worden waargenomen of gevoeld. Onze beschrijving moet de afbeelding zichtbaar maken.

We beschrijven langzaam, geleidelijk, nauwkeurig. Daarbij kunnen we kiezen voor een systeem van beschrijving, maar we kunnen de beschrijving ook beginnen met een gebeurtenis die ons cruciaal en centraal lijkt voor het hele beeld. We kunnen ook beginnen met het herkennen van de niveaus: eerst beschrijven we het eerste niveau, wat zich op de voorgrond afspeelt, dan het tweede niveau, wat zich een beetje daarachter afspeelt, dan het derde niveau. We kunnen de beschrijving ook beginnen vanaf de rechterbenedenhoek van de afbeelding en dan de hele afbeelding doorlopen. We kunnen de beschrijving tenslotte ook beginnen met wat er gebeurt, wat volgens ons cruciaal is voor het hele beeld. Het is essentieel dat we ons richten op het beschrijven van het gehele plaatje.

Als de leerlingen de afzonderlijke afbeeldingen goed hebben beschreven, kunnen ze deze met elkaar vergelijken. Bij de twee schilderijen moeten de leerlingen aandacht besteden aan de inhoud en de boodschap van de voorstellingen en uitleggen met welke middelen (kunstelementen, inhoudelijke details, voorwerpen, symbolen, enz.) de auteur dit heeft uitgebeeld, waar de schilder vooral op gelet heeft en of zijn positie ten opzichte van wat is uitgebeeld duidelijk is. De leerlingen kunnen ook hun gevoelens en gedachten verwoorden die door deze schilderijen worden opgeroepen. Ten slotte wordt de leerlingen gevraagd een titel voor elke afbeelding te kiezen op basis van wat ze hebben waargenomen

Als u als leerkracht meer wilt leren over de interpretatie van kunstwerken, kan een begeleide interpretatie op de volgende websites helpen: <https://drawpaintacademy.com/analyze-art/> of <https://www.studentartguide.com/articles/how-to-analyze-an-artwork>.

Hier zijn een aantal vragen die de leerlingen kunnen volgen.

1. Wat zie je op de foto's?
 - a. Wie is de persoon die in het middelpunt staat? Wie zijn de andere personen? Wat is de relatie tussen hen?
 - b. Welke rol spelen licht en kleur in beide schilderijen? Wat voor sfeer creëren licht en kleur?
 - c. Waar spelen de scènes zich af?
2. Welk gevoel roept het kijken naar de schilderijen bij jou op? Welke emoties hebben je overweldigd?
3. Wat is de belangrijkste boodschap van de prenten? Wat is het verschil tussen de prenten?
4. Schrijf de titels op die je aan de schilderijen zou geven?

5.2.1 NAPOLEON KEERT TERUG VAN ELBA (STEUBEN)

5.2.1 Napoleon keert terug van Elba (Steuben)



Figure 4.8
Baron von Steuben, 1818,
Napoleon keert terug van
Elba
Source: Wikimedia
Commons: [https://
commons.wikimedia.
org/wiki/File:Retour_
de_Napoleon_d%27_
Isle_d%27Elbe_by_
Charles_de_Steuben.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retour_de_Napoleon_d%27Isle_d%27Elbe_by_Charles_de_Steuben.jpg)

Een korte uitleg van het schilderij: "Door koning Lodewijk XVIII werd een regiment Franse soldaten uitgestuurd om Napoleon te onderscheppen toen hij uit zijn ballingschap op Elba wilde ontsnappen. Toen hij hen zag, stapte Napoleon op hen af en bood zich aan hen aan. In plaats van hem te doden, schaarden de soldaten zich achter hun voormalige keizer en marcheerden met hem terug naar Parijs. Dit luidde de periode van de Honderd Dagen in, waarin Napoleon kortstondig de macht hernam, voordat hij uiteindelijk werd verslagen in de Slag bij Waterloo."⁶

Een langere verklaring van het schilderij: "Royalistische troepen versperden de weg. Het 5e regiment infanterie had zijn positie ingenomen toen de vijand naderde en toen de voorhoede van Napoleons troepen tot stilstand kwam, viel er een gespannen stilte. Terwijl de zon onderging en de westelijke horizon verlichtte, liep Napoleon naar buiten. Hij was ongewapend, maar hij toonde geen angst toen hij de rij blinkende geweren voor zich zag. Een ogenblik stond hij stil, zijn gezicht ondoordringelijk. Toen, zonder zijn ogen van het royalistische regiment af te wenden, greep hij de voorkant van zijn jas en scheurde die open. "Als er iemand onder jullie is die zijn keizer wil doden," verklaarde Napoleon, "hier sta ik!" Het 5e regiment infanterie sloot zich ter plaatse bij Napoleon aan. Sommige verslagen verschillen van mening over wat er daarna gebeurde, maar de meesten zijn het eens over de kern van de gebeurtenis zelf. Na een moment van stilte begonnen stemmen binnen de gelederen van het 5e Regiment te schreeuwen: "Lang leve de keizer!" De kreet verspreidde zich en werd door steeds meer royalistische soldaten overgenomen. Al snel lieten ze hun wapens zakken en sloot het hele regiment

⁶WorldCat Identities. 2020. Steuben, Charles (1788-1856). <http://www.worldcat.org/identities/viaf-66735737/> (Geraadpleegd: 20 september 2020).

zich massaal aan bij het leger van Napoleon. De volgende dag sloot het 7e regiment infanterie zich eveneens aan, gevolgd door een steeds groter aantal soldaten.

Maarschalk Ney, een hooggeplaatste koningsgezinde bevelhebber, beloofde de koning dat hij Napoleon naar Parijs zou brengen, vastgebonden in een ijzeren kooi. Met 6000 man achter de hand marcheerde Ney vervolgens tegen het keizerlijke leger op - om bij hun ontmoeting zijn trouw aan Napoleon te zweren. Tegen de tijd dat het leger Parijs bereikte, konden zij de hoofdstad ongehinderd binnentrekken. De royalisten waren gevlucht voor de opmars van de keizer en Napoleon Bonaparte had opnieuw zijn troon opgeëist.”⁷

⁷Higgins, Malcolm. 2017. Napoleon's Return From Exile, Rallying an Army With His Words Alone. June 21. <https://www.warhistoryonline.com/napoleon/100-days-napoleon-returns-exile-rallying-army-words-alone-m.html> (Geraadpleegd: 20 september 2020).

Afbeelding 4.9
Francisco de Goya 1814,
De Derde Mei
Bron: Wikimedia
Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_Tres_de_Mayo_by_Francisco_de_Goya_from_Prado_in_Google_Earth.jpg



5.2.2 De derde mei (Goya)

Een korte uitleg van het schilderij: "Goya herdacht het Spaanse verzet tegen de legers van Napoleon bij de bezetting van 1808 tijdens de Spaanse Onafhankelijkheidsoorlog. De derde mei in 1808 speelt zich af na een opstand in de vroege ochtend. Het concentreert zich op twee groepen van mannen: aan de ene kant een strak opgesteld vuurpeloton, aan de andere kant een ongeorganiseerde groep gevangenen die onder schot worden gehouden. Beulen en slachtoffers staan in een nauwe ruimte tegenover elkaar."⁸

Een langere uitleg van de foto: "We zien een rij Franse soldaten die hun geweren richten op een Spaanse man, die zijn armen uitstrekt in onderwerping zowel aan de mannen als aan zijn lot. Een heuvel achter hem neemt de plaats in van de muur bij een terechtstelling. Een stapel lijken ligt aan zijn voeten, bloed stroomt. Aan zijn andere zijde strekt een rij Spaanse rebellen zich eindeloos uit in het landschap. Ze bedekken hun ogen om de dood die hen wacht niet te hoeven zien. De stad en de beschaving liggen ver achter hen. Zelfs een monnik, gebogen in gebed, zal spoedig onder de doden zijn.

Goya's schilderij is geprezen om zijn briljante transformatie van de christelijke iconografie en zijn aangrijpende weergave van de onmenselijkheid van de mens tegenover de mens. De centrale figuur van het schilderij, die duidelijk een arme arbeider is, neemt de plaats in van de gekruisigde Christus; hij offert zichzelf op voor het welzijn van zijn natie. De lantaarn die zich tussen hem en het vuurpeloton bevindt, is de enige lichtbron op het schilderij en verlicht zijn lichaam op verblindende wijze, waardoor hij baadt in wat kan

⁸Wikipedia. 2020. The Third of May 1808. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Third_of_May_1808 (Geraadpleegd: 20 september, 2020).

worden opgevat als geestelijk licht. Zijn expressieve gezicht, dat eerder een droevige dan een angstige emotie vertoont, is een echo van Christus' gebed aan het kruis: "Vergeef het hun, Vader, zij weten niet wat zij doen".

Als je de rechterhand van het slachtoffer goed bekijkt, zie je ook stigmata, een verwijzing naar de merktekens die tijdens de kruisiging op het lichaam van Christus zijn aangebracht. De pose van de man stelt hem niet alleen gelijk aan Christus, maar is ook een bevestiging van zijn menselijkheid. De Franse soldaten, daarentegen, worden mechanisch of insectachtig. Ze smelten samen tot een gezichtsloos, veelbenig wezen dat niet in staat is menselijke emoties te voelen. Niets kan hen ervan weerhouden deze man te vermoorden. De diepe terugval in de ruimte lijkt te impliceren dat aan dit soort wreedheid nooit een einde zal komen.

4.5.3 **DIDACTISCHE** **SUGGESTIES**

/.../ Goya's centrale figuur komt niet heldhaftig ten onder in de strijd, maar wordt aan de kant van de weg gedood als een dier. Zowel het landschap als de kleding van de mannen zijn onopvallend, waardoor het schilderij tijdloos is. Dit is zeker de reden waarom het werk ook vandaag nog emotioneel geladen is.”⁹

- Enkele didactische suggesties zijn hierboven te vinden. Het is heel belangrijk om het proces stap voor stap te laten verlopen en de inhoud van de schilderijen niet van tevoren uit te leggen. De leerlingen moeten zelf ontdekken wat het standpunt van de kunstenaar was en hoe kunst kan worden gebruikt of misbruikt voor verschillende doeleinden: voor propaganda en voor protest tegen geweld en oorlog.
- De leerkracht kan de leerlingen door het proces leiden en hen vragen stellen om een gedetailleerde observatie van het schilderij te stimuleren en het op een objectieve manier voor te stellen (wat zij zien). De volgende stap is hen te vragen naar hun gevoelens: welke emoties worden bij hen opgeroepen bij het bekijken van de schilderijen. Na deze stappen kan in de klas een gesprek over de vergelijking van de twee schilderijen worden gevoerd. Pas aan het eind van dit gesprek geeft de leerkracht uitleg over de historische achtergrond, de auteurs en de inhoud van beide schilderijen. De informatie van hierboven of aanvullende informatie van het internet kan daarbij nuttig zijn.

⁹Zappella, Christine. 2015. Francisco Goya, The Third of May, 1808. August 09. <https://smarthistory.org/goja-third-of-may-1808/> (Geraadpleegd: 25 september 2020).

4.6 HET CREËREN VAN EEN MONUMENT VOOR ALLE OORLOGSSLACHTOFFERS

Deze docentenhandleiding maakt een onderscheid tussen “basisleerstof” en materiaal om het begrip van de leerling te “verdiepen”. Dit hoofdstuk kan door de leerkracht gebruikt worden als verdieping en maakt geen onderdeel uit van het standaardpakket voor de leerlingen.

4.6.1 GRONDSLAG VAN CREATIEF LEREN

Het opnemen van **creatieve taken** in het leerproces is belangrijk omdat het de leerlingen in staat stelt verschillende vaardigheden te ontwikkelen, bijvoorbeeld om mentaal en emotioneel actief te zijn, kritisch denken te ontwikkelen en creativiteit te stimuleren. Gevoelsmatig en belichaamd denken zijn essentieel voor elke creatieve activiteit. Als we een creatieve activiteit in een groep organiseren, dan levert dat nog extra voordelen op, zoals het leren samenwerken, het confronteren van meningen, individuele en groepsverantwoordelijkheden, het vermogen om verschillende rollen in de groep te creëren, enz.

Het onderwijsproces mag niet slechts op het niveau van memoriseren en reproduceren van kennis blijven, maar moet de leerlingen aanmoedigen om creatief en kritisch te denken. **Het creatieve groepswork** kan een geschikte methode zijn om deze houding te versterken.

Zulke creatieve taken stellen studenten in staat:

- om meer in contact te komen met zijn/haar innerlijke wereld,
- om de ervaring met anderen te verdiepen en een gemeenschap te vormen,
- om creativiteit aan te moedigen,
- om levenslange kennis te bevorderen.

Volgens de Finse architect Juhani Pallasmaa worden in onze cultuur intelligentie, emoties en belichaamde intuïties nog steeds als afzonderlijke categorieën beschouwd. Het lichaam wordt beschouwd als een medium van identiteit en sociale en seksuele aantrekkingskracht, maar verwaarloosd als de grond van het belichaamde bestaan en stille kennis, of het volledige begrip van de menselijke conditie. De heersende onderwijs- en opvoedingspraktijken scheiden ook nog steeds vaak de mentale en intellectuele capaciteiten van emoties en zintuigelijke waarnemingen en de ontelbare dimensies van de menselijke belichaming. In het huidige tijdperk van massale industriële productie, verbijsterende consumptie, euforische communicatie en virtuele digitale omgevingen leven we nog steeds in ons lichaam. Het menselijk bestaan is een belichaamde toestand.¹⁰

Enkele andere redenen om gebruik te maken van artistieke creativiteit zijn samengevat op de volgende website <https://www.learningliftoff.com/10-reasons-arts-in-education-important-kids/>

¹⁰Juhani Pallasmaa. 2017. Belichaamde en existentiële wijsheid in architectuur: De Denkende Hand. Lichaam & Maatschappij 23, nr. 1: 96-111.

4.6.2 DIDACTISCHE SUGGESTIES

Op basis van bevindingen in deze module kan de klas worden verdeeld in groepjes van vier tot zes leerlingen. De leerlingen krijgen de opdracht **een ontwerp** te maken **voor een monument voor alle oorlogsslachtoffers**.

Als leerkracht creëert u eerst ruimte voor een groepsgesprek vooraleer het proces van artistiek werken begint. Zo kunnen de leerlingen een dynamiek ontwikkelen om verschillende meningen op elkaar af te stemmen en een gemeenschappelijke oplossing te vinden voor het ontwerp van het gekozen idee. De volgende vragen kunnen nuttig zijn in dit proces:

- Wat zou de centrale gedachte kunnen zijn?
- Welke symbolen zou je kunnen gebruiken?
- In welke omgeving zou je het monument plaatsen? Heb je een specifieke plaats in gedachten?

De leerlingen denken na over de vorm van het monument en de materialen waarvan het zou worden gemaakt. Ze kunnen een ontwerp of model van het monument maken.

Een belangrijke stap in de creatieve taak is de **fase van onwetendheid en onzekerheid**, waardoor de leerlingen doorzettingsvermogen en emotionele flexibiliteit leren. In deze fase voelt een mens zich kwetsbaar en onzeker, maar ook oplettend en alert. Verschillende benaderingen en strategieën kunnen worden uitgetest. Als leerkracht besteedt u aandacht aan deze fase van het proces en moedigt u de leerlingen aan om deze fase volledig te doorlopen.

De docent moedigt de leerlingen ook aan zich bewust te zijn van het nut van kunst in zowel het persoonlijke als het sociale leven. De leerlingen zullen leren hoe zij zich creatief kunnen uitdrukken in de taal van de kunst. Voor meer ideeën over het gebruik van kunst in de klas kan de volgende website worden geraadpleegd: <https://www.goshen.edu/art/ed/artlsn.html>.

4.4 TRANSCRIPTIE VAN HET SCENARIO

1. OP DE SPEELPLAATS VAN DE SCHOOL

Leerlingen zijn aan het voetballen op het schoolplein. Tijdens het spel valt David op de grond en beweert dat Ahmed een overtreding heeft begaan.

David beweert: "Hey, Je hebt me laten struikelen!"

Ahmed steekt zijn handen op en maakt bezwaar: "Nee dat is niet waar. Ik heb je niet eens aangeraakt."

Sarah: "Wel hoor, je deed het expres."

Ahmed: "Echt niet."

Leraar: "Oké, oké, Ik zie dat er een paar van jullie zich een slachtoffer voelen. Ah, dat is eigenlijk wel handig. We moeten vertrekken richting het monument voor alle slachtoffers, ik bedoel alle oorlogsslachtoffers."

David: "Maar, meneer Willems..."

Leraar: "Geen gemaar, je kunt er meer over vertellen in de bus."

De twee verschillende visies verdelen de rest van de spelers. Sommige kinderen scharen zich aan de kant van Ahmed, die protesteert dat er geen sprake was van een overtreding, terwijl anderen aan de kant van David staan, die de overtreding eist. Beide partijen proberen elkaar met geschreeuw te overhalen. De leraar komt in de verhitte discussie tussen en roept de leerlingen op om naar de bushalte te gaan. De leerlingen zijn op weg naar het herdenkingsmonument voor oorlogsslachtoffers. Op weg naar de bushalte ruziën ze nog steeds of er een overtreding was of niet, en over wie er gelijk heeft.

2. OP DE BANKEN - WACHTEND OP DE BUS

Terwijl ze op de bus wachten, zitten de jongeren op bankjes.

De leraar vraagt: "Oké, wat is er gebeurd?"

David: "Ik scoorde bijna een doelpunt, maar Ahmed liet me struikelen!"

Ahmed antwoordt: "Ach man, je weet wel beter. Je liet jezelf op de grond vallen. Er was helemaal geen overtreding!"

Ook hier kiest een deel van de leden van de klas de kant van David, en steunen de anderen Ahmed.

Van achter uit de groep zegt Sarah hardop: "Ik zag Ahmed David opzettelijk een duw geven. Ahmed speelt altijd ruw."

Sarah mompelt met een lage stem: "... zo typisch voor moslims..."

Ahmed: "Wat, wat voor iets racistisch zeg jij nou?"

De leraar kalmeert de situatie: "Rustig, rustig aan nu iedereen, niet zo haastig. Hou je hoofd koel en laten we deze kwestie even voor wat het is. Of een beter idee, we kunnen dit geschil gebruiken als inleiding voor het uitstapje van vandaag naar het monument voor oorlogsslachtoffers."

Hij vervolgt met de vraag: "Waarom zijn er spanningen en conflicten tussen mensen?"

Ahmed zegt verontwaardigd: "Omdat sommige mensen oneerlijk zijn, ze bedriegen, en niet tegen een nederlaag kunnen..."

Lindsay probeert de gemoederen te bedaren: "Weten jullie, soms zijn mensen gewoon verschillend en kunnen we niet met elkaar opschieten. Iedereen wil gelijk hebben - net als David en Ahmed bij het voetbal vandaag."

3. GESPREK IN DE BUS

De leerlingen stappen in de bus en de leraar zet het gesprek voort.

De leraar vervolgt: "Laten we eens breder kijken naar wie of wat volgens jou de schuld draagt van de conflicten en oorlogen in de wereld?"

Sarah zegt zelfverzekerd: "Ik denk dat meeste oorlogen de schuld zijn van religies. Godsdiensten hebben oorlogen altijd aangemoedigd. Ze gebruikten wapens om hun macht uit te breiden. Kijk maar naar wat moslimterroristen vandaag de dag doen vanwege hun geloof in Allah."

Ahmed is nog steeds van streek, want hij weet zeker dat hij geen fout heeft begaan tegenover David, en nu veroordelen deze mensen alle moslims voor alle oorlogen in de wereld, dus reageert hij ook emotioneel: "Oh, hebben moslims nu overal schuld aan? Hoe zit het dan met de kruistochten? Toen hebben christenen heel veel mensen vermoord in naam van de christelijke God!"

Ter verdediging van Ahmed zegt Lindsay: "Dat is waar, Ahmed, maar dat is niet wat ik bedoelde."

Gisteren zag ik op het internet een nieuwsbericht dat hindoes moslimhuizen in India in brand hadden gestoken.

Een tijdje geleden was er ook sprake van boeddhistisch geweld tegenover de moslimminderheid in Myanmar. Moslims zijn in die landen dus het slachtoffer van geweld."

David, die weer wat gekalmeerd is, deelt zelfzeker zijn gedachten over dit onderwerp: "Uit de geschiedenis blijkt dat religies de oorzaak zijn van de meeste oorlogen tot nu toe. Christenen, moslims, hindoes, boeddhisten - ze

zijn allemaal gewelddadig. Daarom zou het beste zijn dat iedereen atheïst wordt!"

Leraar: "Uhm, David..."

David: "Denk je niet dat het dwaas is om over verschillende goden te discussiëren terwijl er geen enkel bewijs is dat ze bestaan?! Kom nou, we leven in de 21e eeuw, en met alle technologische vooruitgang zouden we moeten ophouden te geloven in dingen die niet wetenschappelijk bewezen zijn. Degenen die vandaag de dag in goden en bovennatuurlijke krachten geloven, ja die zijn echt dom!"

De leraar reageert op David: "Vind je niet dat jouw idee respectloos kan zijn tegenover mensen met een andere geloofsovertuiging? Net zoals jij het recht hebt om jouw mening en overtuigingen te hebben, hebben je andere klasgenoten het recht om te geloven volgens hun traditie, wereldbeeld of persoonlijk geloof. Ben je het daar niet mee eens? ... Trouwens, ik geloof niet dat geloof in God op zichzelf leidt tot gewelddadige daden. Onze overtuigingen kunnen echter wel gemanipuleerd worden door iemand die geweld probeert te gebruiken om zijn doel te bereiken."

4. VISIT THE MEMORIAL DEDICATED TO THE VICTIMS OF ALL WARS

De leerlingen stappen uit de bus en lopen naar de heuvel waar het monument staat. Op het monument lezen we de inscriptie: "Ik ben geboren om liefde te delen, niet haat" (Antigone). Daaronder: "Opgedragen aan de slachtoffers van alle oorlogen."

De leraar verbreekt de stilte: "Nu, dit monument is gemaakt om allen die in oorlog zijn omgekomen en allen die door de oorlog hebben geleden in herinnering te houden. Het is een gedenkplaats en een levende herinnering voor ons dat we nooit meer oorlog moeten voeren. Wie leest de inscriptie hardop voor?"

Lindsay leest: "Ik ben geboren om liefde te delen, niet haat."

De leraar vraagt: "Wie zei deze woorden?"

Ahmed antwoordt eerst: "Antigone."

De leraar antwoordt: "Ah, we hebben het in de klas al over Antigone gehad, nietwaar? Waarom denk je dat deze zin op dit monument staat?"

Lindsay zegt: "Omdat ze, ondanks het verbod van de koning, haar broer begroef die in de oorlog was gesneuveld."

David voegt eraan toe: "In de oorlog vochten haar broers Eteocles en Polynices met elkaar en ze doodden elkaar uiteindelijk. Koning Creon begraaft Eteocles als een held en verklaart Polynices tot een verrader van de staat. De koning vaardigt een bevel uit waarin hij degene die Polynices zou

begraven ter dood veroordeelt."

Sarah vervolgt: "Ondanks het verbod begraaft Antigone moedig haar dode broer en de koning veroordeelt haar ter dood. Antigone berooft zichzelf van het leven in de gevangenis. Haar verloofde Haemon, die de zoon van de koning is, doet daarna hetzelfde. En uiteindelijk berooft ook de vrouw van de koning, Eurydice, zichzelf van het leven."

De leraar somt op: "Je ziet hoe het besluit om Antigone ter dood te veroordelen tot meer doden heeft geleid! Geweld veroorzaakt altijd nieuw geweld. Zoals jullie uit eigen ervaringen weten, lost een gewelddadige daad het probleem niet op, maar maakt integendeel de zaak erger."

De leerlingen denken nu na over de woorden van de leraar, sommigen knikken instemmend. David, daarentegen, houdt zich stil.

De leraar gaat verder: "Antigone verzette zich tegen haat en beloofde haar hele leven om zich te verzetten tegen de onrechtvaardige wetten van de koning. Als we vrede willen, moeten we streven naar rechtvaardigheid. Maar we moeten er ook voor waken dat er geen haat jegens anderen in ons gaat groeien, maar dat we onze conflicten snel en vreedzaam oplossen. Laten we niet vergeten: "Ik ben geboren om liefde te delen, niet haat."

De studenten lopen naar de bus.

5. BIJ HET VERLATEN VAN HET MONUMENT

David komt op Ahmed af en houdt hem tegen.

David: "Het spijt me. Je had gelijk. Er was geen overtreding, ik wilde heel graag een doelpunt maken, en ik kon er niet door."

David biedt Ahmed zijn hand. De klas kijkt aandachtig toe om te zien wat er nu gaat gebeuren.

Ahmed schudt zijn hand en zegt: "Geen zorgen, maat, ik ben blij dat we dit achter ons kunnen laten."

Er is stille opluchting bij iedereen in de groep. Iedereen is blij dat Ahmed en David zich verzoend hebben.

4.8 WOORDENLIJST

Conflict een ernstige en blijvende tegenstelling in termen van waarden, overtuigingen, belangen en attitudes tussen individuen of tussen sociale groepen.

Democratie een regeringsvorm waarbij het volk de bevoegdheid heeft zijn regerende wetgevende macht te kiezen.

Duurzame ontwikkeling ontwikkeling die voorziet in huidige behoeften zonder het vermogen van toekomstige generaties om in hun eigen behoeften te voorzien in gevaar te brengen. Om tot duurzame ontwikkeling te komen, is het van cruciaal belang dat drie kernelementen op elkaar worden afgestemd: economische groei, sociale integratie en milieubescherming. Deze elementen zijn onderling met elkaar verbonden en zijn elk van cruciaal belang voor het welzijn van individuen en samenlevingen.

De Gulden Regel een beginsel dat duizenden jaren lang in vele religieuze en ethische tradities van de mensheid is terug te vinden en is blijven voortbestaan. Het vereist: "Hoe jij wilt behandeld worden, behandel anderen ook zo".

Etnische zuivering is de systematische, gedwongen verwijdering van etnische, raciale en/of religieuze groepen uit een bepaald gebied door een machtigere etnische groep, vaak met de bedoeling het gebied etnisch homogeen te maken.

Genocide het opzettelijk doden van een grote groep mensen, vooral die van een bepaalde natie **of etnische groep**.

Mensenrechten fundamentele rechten waarop een persoon inherent recht heeft, gewoon omdat hij of zij een mens is, en die inherent zijn aan alle mensen, ongeacht hun leeftijd, verblijfplaats, taal, godsdienst, etnische afkomst of enige andere status. De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM) is in 1948 door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties aangenomen.

Mondiale rechtvaardigheid een beginsel dat een rechtvaardige verdeling van voordelen en lasten over de wereld vereist.

Oorlog een hevig gewapend conflict tussen staten, regeringen, samenlevingen of paramilitaire groepen. Het wordt over het algemeen gekenmerkt door extreem geweld, agressie, vernietiging en sterfte, waarbij gebruik wordt gemaakt van reguliere of irreguliere strijdkrachten.

De Verenigde Naties (VN) een intergouvernementele organisatie die tot doel heeft de internationale vrede en veiligheid te handhaven, vriendschappelijke betrekkingen tussen naties te ontwikkelen, internationale samenwerking tot stand te brengen en een centrum te zijn voor het harmoniseren van de bewegingen van naties. Zij is opgericht in 1945 en telt 193 lidstaten.

4.9 REFERENTIES

Armstrong, Karen. 2015. *Fields of Blood: Religion and the History of Violence*. New York: Anchor Books.

Brandsma, Bart. 2017. *Polarisation: Understanding the Dynamics of Us versus Them*. Schoonrewoerd: BB in Media.

Burggraeve, Roger, Johan De Tavernier en Luc Vandeweyer, ed. 1993. *Van rechtvaardige oorlog naar rechtvaardige vrede: katholieken tussen militarisme en pacifisme in historisch-theologisch perspectief*. Leuven: Universitaire pers Leuven.

Classical Literature. 2020. Antigone. https://www.ancient-literature.com/greece_sophocles_antigone.html (Geraadpleegd op: 20 juli 2020).

Fukuyama, Francis. 2019. *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Global Ethic Foundation. 2020. <https://www.global-ethic.org/> (Geraadpleegd op: 13 september 2020).

Heidelberg Institute for International Conflict Research. 2020. Conflict Barometer 2019. <https://hiik.de/wp-content/uploads/2020/03/CoBa-Final-%C3%BCberarbeitet.pdf> (Geraadpleegd op: 8 september 2020).

Hoag, Robert. 2020. *Armed Humanitarian Intervention*. <https://iep.utm.edu/hum-mili/> (Geraadpleegd op: 02.20. 2020)

Jakson, Arn. 2019. How Goya's "Third of May" Forever Changed the Way We Look at War. May 02. <https://www.artsy.net/series/stories-10-art-historys-iconic-works/artsy-editorial-goyas-third-may-forever-changed-way-war> (Geraadpleegd op: 8 september 2020).

Jenkins, Joe. 2002. *Contemporary Moral Issues*. 4th Ed. Oxford: Heinemann.

Küng, Hans. 1992. *Weltethos*. München: Piper.

Leitenbreg, Milton. 2006. "Death in Wars and Conflicts in the 20th Century". https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/20060800_cdsp_occ_leitenberg.pdf (Geraadpleegd op: september 05, 2020).

Higgins, Malcolm. 2017. Napoleon's Return From Exile, Rallying an Army With His Words Alone. juni 21. <https://www.warhistoryonline.com/napoleon/100-days-napoleon-returns-exile-rallying-army-words-alone-m.html> (Geraadpleegd op: 20 september 2020).

Oliphant, Jill. 2007. *Religious Ethics for AS and A2*. 2nd Ed. London & New York: Routledge.

Palmer, Michael. 2001. Moral Problems: A Coursebook for Schools and Colleges. Cambridge: The Lutterworth Press.

Parliament of the World's Religions. 1993. Declaration Toward a Global Ethic. <https://www.global-ethic.org/declaration-toward-a-global-ethic/> (Geraadpleegd op: 13 september 2020).

Pirola, Luca. 2019. Napoleon: a biography through the propaganda paintings. February 25. <https://medium.com/@prof.pirola/napoleon-a-biography-through-the-propaganda-paintings-cf144af9860f> (Geraadpleegd op: september 08, 2020).

Roser, Max. 2016. "War and Peace". <https://ourworldindata.org/war-and-peace> (Geraadpleegd op: 5 september 2020).

Schockenhoff, Eberhard. 2018. Kein Ende der Gewalt? Friedensethik für eine globalisierte Welt. Freiburg: Herder.

Sophocles. 2020. Antigone. Written 442 BC. vertaald door R. C. Jebb. <http://classics.mit.edu/Sophocles/antigone.html> (Geraadpleegd op: 20 juli 2020).

VN. 2009. International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World, 2001-2010. <https://digitallibrary.un.org/record/642984> (Geraadpleegd op: 8 september 2020).

VN. 2015. Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> (Geraadpleegd op: 13 september 2020).

VN. 2020. Culture of peace. <https://www.un.org/en/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml> (Geraadpleegd op: 8 september 2020).

UNESCO. 2017. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi> (Geraadpleegd op: september 13, 2020).

UNHCR. 2020. Figures at a Glance. juni, 18. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (Accessed: 5 september 2020).

Wars in the World. 2020. Daily News on Wars in the World and on New States. september 02. <https://www.warsintheworld.com/?page=static1258254223> (Geraadpleegd op: 8 september 2020).

Wikipedia. <http://en.wikipedia.org> (Geraadpleegd op: 10 september 2020).

Zappella, Christine. 2015. Francisco Goya, The Third of May, 1808. 9 augustus. <https://smarthistory.org/goya-third-of-may-1808/> (Geraadpleegd op: 25 september 2020).



University of Ljubljana



Vojko Strahovnik (Slovenj Gradec, 1978) is universitair hoofddocent filosofie aan de Faculteit Letteren van de Universiteit van Ljubljana en senior onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana, Slovenië. Zijn onderzoek richt zich op moraaltheorie, praktische ethiek en epistemologie. De impact van zijn werk varieert van nieuwe en belangrijke theoretische inzichten in de aard van normativiteit (de rol van morele principes in de vorming van morele oordelen, het gezag van het normatieve domein en epistemische deugdzaamheid) tot overwegingen met betrekking tot praktische dimensies van ons leven (bijv. de rol van schuld en morele schaamte in verzoeningsprocessen, het belang van intellectuele en ethische deugden in dialoog en onderwijs, mondiale rechtvaardigheid, dierenethiek).

Roman Globokar (Novo mesto, 1971) bekleedt de leerstoel van het Departement Moraaltheologie aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana. Eerder was hij godsdienstleraar op een middelbare school en twaalf jaar lang was hij de directeur van de grootste katholieke school in Slovenië. Hij is lid van de Nationale Commissie voor Medische Ethiek en van de Nationale Raad van Deskundigen voor Algemeen Onderwijs. Ook doceert hij theologische ethiek, bio-ethiek en sociale ethiek. Daarnaast is hij verantwoordelijk voor de internationale uitwisseling aan zijn faculteit. Tenslotte is hij medeauteur van leerboeken voor godsdienstonderwijs op Sloveense katholieke scholen en heeft hij een monografie geschreven over onderwijsuitdagingen in het digitale tijdperk.



Mateja Centa (Ljubljana, 1983) is onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana, waar ze zich vooral bezighoudt met filosofie en theorieën over emoties, Gestaltpedagogiek, ervaringsleren en holistisch leren. In 2021 startte ze een tweejarij postdoctoraal onderzoeksproject, getiteld *Outlining an Extended Cognitive Theory of Emotions in the Context of a Theology of Emotions: Bodily Sensations, Cognition, and Morality*. Ze werkt ook mee aan internationale projecten op het gebied van ethiek, wetenschappelijke integriteit, onderwijs, en de preventie van radicalisering van jongeren.

Matej Purger (Ljubljana, Slovenia, 1983) is onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana. Hij is katholiek theoloog met bijzondere belangstelling voor psychologie en toegepaste ethiek. Zijn professionele loopbaan heeft hem geleid van de theoretische studie van ethiek naar het werk in inhoudelijke beoordeling en kennisoverdracht aan jonge ondernemers in een business accelerator. Wanneer hij kennis maakt met een theoretische benadering, kijkt hij altijd naar manieren om die te implementeren; wanneer hij praktijken observeert, bestudeert hij de theorieën erachter.



 **DUC8 Consortium**



Dit boek is gefinancierd door het Fonds voor interne veiligheid - Politie van de Europese Unie.



9 789464 449112 >