

## 2. VERGELIJKING MET ANDERE VOORSTELLEN

### Intro

Mijn voorstel voor democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit is geïnspireerd door en gedeeltelijk vergelijkbaar met voorstellen van de politiek-filosoof Gutmann en de pedagogen Imelman<sup>1</sup> en Crittenden (Gutmann, 1987 en 1989; Imelman & Tolsma, 1987; Meijer, Benner & Imelman, 1992; Crittenden, 1988). Ook zij pleiten ervoor om de opvoeding te beschouwen als publieke zaak en de pedagogische kwestie derhalve te rekenen tot de zaken die onderwerp zijn van gezamenlijke, politiek-gemeenschappelijke zorg, bespreking en besluitvorming. In dit hoofdstuk duid ik de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de voorstellen aan. Dit geeft me meteen de gelegenheid mijn voorstel hier en daar iets aan te punten en de rechtvaardiging alvast wat te nuanceren.

### 2.1 De reden voor publieke bemoeienis

#### *Publieke interesse en zorg*

Als de pedagogische kwestie zo controversieel is, waarom laten we dan de beantwoording ervan en daarmee de inrichting en uitvoering van pedagogische praktijken niet geheel en al over aan de betrokkenen? Waar bemoeit de overheid zich mee? Wat rechtvaardigt publieke inmenging?

De ratio voor overheidsbemoeienis met de opvoeding is tweeledig: publiek belang en publieke verantwoordelijkheid (zie 1.1). Het kinderlijke leren is van publiek belang vanwege de eisen die de democratie aan haar burgers stelt. Van iedere volwassene wordt verwacht dat hij participeert in de gezamenlijke, politiek-gemeenschappelijke beraadslaging en besluitvorming. Zinnvolle deelname vooronderstelt het nodige kennen en kunnen. Wat kinderen leren is derhalve bepalend voor de toekomst van de democratie. Ziedaar: de publieke interesse. De publieke verantwoordelijkheid vloeit voort uit enerzijds dit algemene belang en anderzijds het persoonlijke belang van de kinderen. Leren is een 'basic need' van kinderen, een basaal belang. Omdat ieders 'basic needs' de democratie een zorg zijn, is het kinderlijke leren een publieke zaak.

#### *Gutmann*

In het voorstel van Gutmann figureert enkel de bestendigheid van de democratie als rechtvaardiging voor overheidsbemoeienis met de opvoeding. De toekomst van de democratie als publiek belang is haar uitgangspunt. Alleen zijdelings erkent Gutmann ergens dat eventueel ook de zorg voor individuele belangen en vrijheden als reden kan gelden.

Democratie is, aldus Gutmann, »an ideal of society whose adult members are, and continue to be, equipped by their education and authorized by political structure to share in ruling« (1989, p. 77). In een democratie moeten alle kinderen zo worden opgevoed, dat ze, eenmaal volwassen, in staat zijn deel te hebben aan »collectively shaping their society« (ibidem). De cruciale democratische 'deugd' die kinderen bijgebracht dient te worden is »the ability to

---

<sup>1</sup> Het voorstel van Imelman is niet alleen zijn werk, maar het resultaat van samenwerking met (aanvankelijk) Tolsma en (voortdurend) vooral Meijer. Desondanks spreek ik voortaan gemakshalve van (het voorstel van) Imelman.

deliberate« (1987, p. 46). Opvoeding behoort »rational deliberation« te bevorderen, de kwintessens van de democratie. De overheid heeft hierop toe te zien. Zover *mag* haar toezicht ook gaan. Want wie kan daar op tegen zijn? Niemand, althans niemand in een maatschappij »committed to conscious social reproduction« (1987, p. 39). En een democratie is per definitie zo'n maatschappij, een gemeenschap met als »common commitment«: »collectively re-creating the society that we share« (ibidem).

De principes die volgens haar de pedagogische autoriteit in een democratie normeren, baseert Gutmann dan ook alleen op de beginselen van inclusieve participatie en gelijke inspraak en gelijke stem, en niet mede op het beginsel van gelijke zorg en gelijk respect. Haar normerende principes zijn »nonrepression« en »nondiscrimination« (o.a. 1987, pp. 45 ev.). `Nonrepressie' houdt in dat opvoeding niet gebruikt mag worden »to restrict rational deliberation« (1987, p. 45), dat wil zeggen: om het vermogen tot (meedoen aan) redelijke beraadslaging tegen te gaan. `Nondiscriminatie' houdt in dat alle opvoedbare kinderen opgevoed moeten worden, *zo* opgevoed dat ze kunnen deelnemen aan collectieve zelfregering: »no educable child may be excluded from an education adequate to participate in democratic politics« (1989, p. 78).

Gutmanns `deliberation' staat behalve voor `beraadslaging' voor `zelfberaad', `overweging' of (in mijn woorden) `reflexiviteit' —met inbegrip van zelfkritiek, openheid en aanspreekbaar-zijn. Ook reflexiviteit is een van overheidswege te beschermen `goed', maar opnieuw alleen omdat het een voorwaarde is voor behoorlijke politiek-gemeenschappelijke beraadslaging. In een democratie, zo meent Gutmann, behoort met het oog op gezamenlijk overleg, wederzijds verstaan, het komen tot overeenstemming en samenwerking, en dergelijke, iedereen bij machte te zijn verschillende »ways of life«, »conceptions of the good life« en »conceptions of the good society«, *waaronder zijn eigen*, `rationeel' en `autonoom' te overwegen, te snappen, te vergelijken en te evalueren. De opvoeding dient deze »capacity for rational deliberation« te `cultiveren' (o.a. 1989, p. 78), hetgeen onder meer betekent: bijbrengen van »the ability to defend their personal commitments, and revise those that are indefensible« (1989, p. 79). Zelfs het belang van reflexiviteit wordt hier dus bepaald naar haar waarde voor de democratische procedure.

Wanneer de overheid via medezeggenschap over de opvoeding reflexiviteit beschermt, waakt ze *per implicatie* over de keuzevrijheid van de kinderen. Ze ziet erop toe dat de kinderen »respect for opposing points of view and ways of life« krijgen en »intellectual skills« verwerven »necessary to evaluate ways of life different from that of their parents« (1987, p. 30). Dit kennen en kunnen geeft de kinderen de gelegenheid om op den duur zelf een geïnformeerde en verantwoorde keuze te doen voor een bepaalde levenswijze en levensvisie. Het is echter niet *met het oog hierop* dat de overheid reflexiviteit beschermt: de vrijheid is een bijkomstig resultaat.

Een enkele keer verlaat Gutmann haar strikte argumentatie en verandert de status van de bescherming van keuzevrijheid. Terwijl het in de hoofdredenering een bijkomstig *resultaat* is van overheidsbemoediging, telt het soms als een *reden*, zelfs als een *onafhankelijke* reden voor overheidsbemoediging met de opvoeding. Dan schrijft Gutmann de staat ineens de plicht toe om ervoor te zorgen dat kinderen »the kind of character and the kind of intellect« verwerven »that enables people to choose rationally« tussen manieren van leven, levensvisies en maatschappij-visies (o.a. 1989, p. 77). Dit komt bijvoorbeeld voor waar Gutmann de politiek-gemeenschappelijke zeggenschap in pedagogische aangelegenheden verdedigt tegen liberale bezwaren op grond van ouderlijke privacy- en vrijheidsrechten. Zulke bezwaren relativiseren zichzelf, aldus Gutmann: »The same principle that requires a state to grant adults personal and political freedom also commits it to assuring children an education that makes those freedoms both possible and meaningful in the future« (1987, p. 30). Ik vermoed dat Gutmann op zo'n moment `for the sake of the argument' teveel in de huid kruipt van de denkbeeldige liberale sparring-partner. Of misschien is de onregelmatigheid een reminiscentie: vroeger verdedigde zij zelf het liberale

standpunt (vgl. Gutmann, 1980).

### *Crittenden*

In het voorstel van Crittenden is de rechtvaardiging voor overheidsbemoeyenis met de opvoeding minder zuinig dan bij Gutmann. Naast het publieke belang behoren de rechten van individuen tot de ratio. De rechten van individuen en het publieke belang staan los van elkaar en op hetzelfde basale niveau: »the state may, for the protection of individual rights and the public good, determine minimum standards« (1988, p. 121). Bovendien is bij Crittenden het publieke belang *zelf* ruimer van inhoud.

Laat ik met dit laatste beginnen. Volgens Crittenden heeft de democratische staat »a clear mandate to defend the cohesion of the political society and its effective conduct as a democracy« (1988, p. 201; vgl. ook p. 128). De overheid moet ervoor zorgen dat de democratie naar behoren blijft functioneren: kinderen dienen »the essential knowledge and skills« te leren »on which participation as a citizen in the process of political democracy depends« (1988, p. 201). Dit komt overeen met het publieke belang zoals dat bij Gutmann de hoofdrol speelt en in mijn redenering de helft van de rechtvaardiging uitmaakt. Voor Crittenden is het publieke belang ruimer. De overheid moet ook waken over de `samenhang' van de politieke gemeenschap. Ze heeft erop toe te zien dat de »basic elements of social morality« (1988, pp. 88, 89, 116 en 201) worden overgedragen. De `basic social morality' heeft twee niveaus:

- het algemene niveau van deugden en waarden zonder welke samenleven onmogelijk is; »no social group could survive, much less flourish, if the principles of the basic social morality were not generally observed« (1988, p. 88); te denken valt aan »truth telling, honesty, basic principles of justice, care to avoid injury to others, co-operation in acquiring commonly needed goods« (1988, p. 118);
- het specifieke niveau van deugden en waarden zonder welke samenleven in een pluralistische democratie onmogelijk is; »they ... include tolerance towards those who think and act differently from oneself, and commitment to non-violent means of persuasion« (1988, p. 88).

De `samenhang' van de democratische politieke gemeenschap is volgens Crittenden verder afhankelijk van de verbreiding van de waarden die samenhangen met »the belief in the equal freedom of each individual« (1988, p. 201). Ook die moeten kinderen zich eigen maken en ook dit rechtvaardigt overheidsbemoeyenis met de opvoeding.

Net als Crittenden meent Gutmann dat deugden en waarden als waarheidsliefde, eerlijkheid, verdraagzaamheid, respect voor personen en respect voor verschillen van mening aan alle kinderen overgedragen moeten worden (1989, pp. 78, 79) en dat het hierbij om een publieke zaak gaat. Ze noemt het »character traits« (1989, 78) die kinderen in een democratie `ingeprent' behoren te krijgen. Het verschil met Crittenden is dat Gutmann het gewicht ervan afleidt uit de democratische procedure: `rational deliberation' vooronderstelt zulke deugden en waarden. Crittenden beschouwt ze als voorwaarden voor een *afzonderlijk* `goed', namelijk `the cohesion of the political society'. Hoewel de benaderingen van Gutmann en Crittenden op dit punt in de uitkomsten gelijk zijn, verschillen ze qua argumentatie. De redeneerwijze van Crittenden is `dikker'.

Naast het publieke belang legitimeren bij Crittenden ook de rechten van individuen overheidsbemoeyenis met de opvoeding. De belangrijkste rechten die de overheid moet en dus mag beschermen zijn het recht op vrijheid en het recht op zelfbepaling. Omdat vrijheid en zelfbepaling beide afhankelijk zijn van wat de betrokkenen kunnen en kennen, behoort de overheid, om die rechten te beschermen, toezicht te houden op wat kinderen leren. Het kunnen en kennen dat nodig is voor vrijheid en zelfbepaling is veelomvattend en veelzijdig: het reikt van ingevoerd zijn in »the basic practices of a culture« (1988, p. 89) via »the capacity for deliberation

and responsible choice« (1988, p. 100) tot vertrouwd zijn met »the practice of open rationality« (ibidem). De staat mag aanzienlijke eisen stellen aan de opvoeding. Opnieuw geldt overigens dat bij Gutmann inhoudelijk niet ontbreekt wat Crittenden belangrijk acht, maar dat zij het in de argumentatie uiteindelijk terugbrengt tot de zorg om de bestendigheid van de democratie.

Crittendens rechtvaardiging van overheidsbemoeienis op grond van bescherming van individuele rechten komt qua vorm overeen met mijn rechtvaardiging op grond van publieke zorg om 'basic needs'. In een liberale democratie wordt van volwassenen verlangd en verwacht dat ze hun eigen leven leiden (1988, pp. 192, 193). De maatschappij is erop ingericht dat men vrij en zelfbepalend is. Om later in zo'n context te kunnen leven en samenleven moeten kinderen het een en ander leren. Dit leren is een 'basic need' en dus de staat een zorg.

Hier komen trouwens het individuele belang en het publieke belang samen. Vrijheid en zelfbepaling zijn in het belang van het individu, maar ook in het belang van de samenleving als geheel: »rational self-determination ... (is) a good of both individual and social life« (1988, p. 203). Immers, de hedendaagse maatschappij is gestructureerd en functioneert *alsof* de gemiddelde volwassen burger vrij en zelfbepalend is en dus zelfredzaam en zelf-verantwoordelijk is en betrekkelijk onafhankelijk en mede-aansprakelijk is, enzovoorts. Hoe minder volwassenen daadwerkelijk vrij en zelfbepalend zijn, hoe moeizamer en gebrekkiger de hedendaagse maatschappij draait.

### *Imelman*

Het voorstel van Imelman kent geen scherp omlinjende rechtvaardiging voor overheidsbemoeienis met de opvoeding, maar er zijn aanwijzingen genoeg voor de volgende 'lezing'. Imelman geeft drie soorten redenen voor publieke zeggenschap in pedagogische aangelegenheden: redenen die te maken hebben met (1) algemeen belang, met name pluralisme; (2) de spanning tussen belangen van de cultuur en belangen van de kinderen; (3) epistemische voordelen van publieke discussie.

De overheid mag zich inlaten met het kinderlijke leren omdat ze verantwoordelijk is voor allerlei zaken die beïnvloed worden door en afhankelijk zijn van wat kinderen later zullen kunnen en weten. Hun kennis, inzicht en vaardigheden zijn bepalend voor het toekomstige algemene welzijn en voor allerlei toekomstige maatschappelijke omstandigheden en ontwikkelingen. Eén aspect van het algemeen belang krijgt bij Imelman verhoudingsgewijs veel aandacht, althans in de tweede versie van het voorstel (1992): de »interactie tussen verschillende etnische en culturele groeperingen« (1992, p. 100). In een sterk verdeelde maatschappij is »interactieve verscheidenheid« (1992, p. 102) —communicatie en coöperatie 'met behoud van' diversiteit— noodzakelijk om samenleven en samenwerken mogelijk te maken. Zeker de politieke samenspraak en het gezamenlijke regeren vereisen 'interactieve verscheidenheid' —ook wel: 'pluralisme' of »open pluralisme« (ibidem).

Het belang van pluralisme alleen al kan uitgebreide overheidsbemoeienis met de opvoeding rechtvaardigen. Inhoudelijk komt de zo gelegitimeerde bemoeienis bovendien al sterk overeen met die welke Gutmann en Crittenden voorstaan. Zinvolle interactie tussen cultureel verschillende 'partijen' of 'kringen' veronderstelt, volgens Imelman, zowel een aantal menselijke vermogens als erkenning van een aantal »procedurele waarden« (1992, pp. 100 en 102). De veronderstelde vermogens zijn reflexiviteit en openheid. Reflexiviteit staat voor het »kunnen nadenken over ... eigen posities, praktijken en opvattingen, bijvoorbeeld in vergelijking met de praktijken en opvattingen van anderen« (1992, p. 100). Openheid ligt in het verlengde van reflexiviteit: mensen kunnen hun mening herzien en op grond daarvan anders gaan handelen en hun leven anders inrichten (ibidem). De veronderstelde 'procedurele waarden' zijn tolerantie en respect: tolerantie jegens verschillende manieren van denken en doen en respect voor personen,

voor de vrijheid, waardigheid en moraliteit van individuen (1992, p. 102). Opvoeding moet in een pluralistische samenleving op z'n minst bij kinderen reflexiviteit en openheid bevorderen en kinderen de waarde van tolerantie en respect voorhouden.

Een en ander kan samengevat worden in één eis: redelijkheid. Zinnvolle interactie in een pluralistische setting, bijvoorbeeld met het oog op politieke beraadslaging en besluitvorming, verlangt van de betrokkenen dat ze tijdens discussies, overleggen, gedachtenwisselingen en dergelijke zich laten leiden door de rede:

- >de kracht van redelijke argumenten is doorslaggevend« en niet bijvoorbeeld status of gedrevenheid;
- men dient een »open gesprekshouding« te hebben en »ontvankelijk te zijn voor kritiek«;
- men moet beseft hebben van »de voorlopigheid en weerlegbaarheid van opvattingen«, niet in de laatste plaats van de eigen opvattingen;
- men behoort verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid te aanvaarden voor het eigen weten, waarden en handelen.

Opvoeding behoort bij te dragen aan de redelijkheid (1987, pp. 397, 398 en 400; 1992, pp. 102 en 111).

Hiermee is alleen nog maar een indruk gegeven van de eerste soort redenen voor overheidsbemoeienis met de opvoeding die bij Imelman voorkomt. De tweede soort redenen heeft te maken met de beschermende taak van de overheid: zij heeft erop toe te zien dat in pedagogische praktijken noch het belang van de cultuur noch het belang van de kinderen in de verdrukking komt. Daarom moet de overheid zich bemoeien met de beantwoording van de pedagogische kwestie, de vraag »wat is van de cultuur de moeite waard om over te dragen en wat is voor de kinderen die de nieuwe generatie vormen de moeite van het leren waard?« (1992, p. 110; vgl. 1987, p. 397).

Opvoeding dient idealiter zowel de overdracht van cultuur als de persoonswording van het kind, aldus Imelman. De twee functies gaan prima samen. Ze veronderstellen elkaar zelfs: voorwaarde voor persoonswording is verwerving van kennis, inzichten en vaardigheden, en verwerving van zulke cultuur-elementen impliceert cultuuroverdracht. Zo bekeken lijkt de pedagogische kwestie een betrekkelijk eenvoudige zaak, hoewel in een complexe en veelkleurige samenleving al moeilijk genoeg: het gaat om de samenstelling van de culturele bagage die we aan de kinderen willen meegeven. Maar bij nader inzien ligt het ingewikkelder. Cultuuroverdracht en persoonswording kunnen elkaar ook dwarsbomen. Karakteristiek voor personaliteit is —in Imelmans optiek— reflexiviteit, dus: een kritische verhouding tot zichzelf, de ander en het andere. Persoonswording dingt bijgevolg mede naar een kritische verhouding tot cultuur. Cultuur *kan* gebaat zijn bij zo'n verhouding: kritiek is voorwaarde voor vernieuwing en ontwikkeling van cultuur. En cultuur *kan* zo overgedragen worden dat de kritische verhouding bevordert wordt, bijvoorbeeld door de betrekkelijkheid en historiciteit van kennis niet te verhelen. Maar het kan ook anders. Sommige culturen en elementen van cultuur hebben een statische en massieve natuur die geen vernieuwing en verandering duldt of verdraagt —of worden als zodanig beschouwd. En cultuur kan zo overgedragen worden dat reflexiviteit genactiveerd wordt in plaats van geprikkeld, bijvoorbeeld door dogma's in te trechteren en regels in te prenten. Dan gaat cultuuroverdracht ten koste van persoonswording.

Met de mogelijke concurrentie of spanning tussen persoonswording en cultuuroverdracht —anders gezegd: de eventuele tegenstelling tussen de belangen van het kind en die van de cultuur— moet bij de beantwoording van de pedagogische kwestie rekening gehouden worden. Het is aan de overheid om een oogje in het zeil te houden. Zij moet erop letten dat »het belang van het kind en het belang van de cultuur afgewogen« worden en zij moet bevorderen dat »de verhouding tussen kind en cultuur optimaal vorm gegeven« wordt (1987, p. 395; 1992, pp. 110 ev.;

vgl. ook 1987, pp. 397-398).

De derde soort redenen voor overheidsbemoeyenis is van een andere orde dan de voorgaande en bovendien anders dan alles wat Gutmann en Crittenden als rechtvaardiging aanvoeren. Dat het kinderlijke leren een publieke zaak behoort te zijn, vloeit naar de mening van Imelman ook voort uit de verwachting dat *publieke* discussies over de pedagogische kwestie (bijvoorbeeld leerstofkeuze, cultuuroverdracht en persoonswording) tot betere uitkomsten leiden dan *particuliere* afwegingen en overwegingen —beter in de zin van: meer recht doende aan zowel de cultuur als de kinderen. De achterliggende gedachte is eenvoudig: twee weten meer dan één. Een maatschappij-brede en redelijke beraadslaging waarin uiteenlopende perspectieven, interpretaties, waarderingen en deskundigheden ingebracht en vergeleken worden, elkaar kritiseren, aanvullen en verbeteren, levert doorgaans meer en beter inzicht op dan overweging in kleine kring, overleg onder gelijkgezinden of onder vakgenoten of individuele doordenking. Deze reden voor publieke bemoeyenis is van epistemologische aard: de publieke autoriteit is gebaseerd op het gezag van publiekelijk 'gevonden' antwoorden.

Inzet van de publieke bemoeyenis met de opvoeding is bij Imelman de leerstofkeuze. Deze kwestie kan vanwege algemene, culturele en kinderlijke belangen niet aan afzonderlijke individuen en kringen overgelaten worden, bijvoorbeeld aan direct-betrokkenen, particulieren, professioneel-deskundigen of ideologische, culturele of godsdienstige groepen. Beter, betrouwbaarder en vruchtbaarder is een maatschappij-brede en redelijke »cultuurpedagogische discussie« —een 'samenspraak' waarnaar de politieke beraadslaging en besluitvorming zich vervolgens kan richten. Imelman: »Wat in een bepaald cultuur- en tijdsgewricht de moeite van het overdragen en leren waard is, is niet een kwestie die ... een individu, een schoolteam, een culturele, politieke of godsdienstige groepering ... naar eigen goeddunken ... (mag) vastleggen. Wel kunnen al deze partijen (en andere) aan de cultuurpedagogische discussie deelnemen. Wat zij ... vinden, kunnen ze daarin inbrengen en verdedigen. Daar blijkt dan wat die keus en de argumenten ervoor waard zijn, in relatie tot andere keuzen en argumenten« (1992, p. 120).

Van de redeneerwijzen die bij Imelman een rol spelen in de rechtvaardiging van overheidsbemoeyenis met de opvoeding zijn twee vergelijkbaar met argumentaties in de andere voorstellen. De pluralisme-redenering komt ongeveer op hetzelfde neer als de redeneringen op basis van de bestendigheid van de democratie als algemeen belang. De redenering via de spanning tussen cultuuroverdracht en persoonswording is te vertalen in termen van de redeneringen op basis van de publieke zorg voor kinderlijke belangen en vrijheden. De derde redeneerlijn wijkt af van het vertrouwde patroon. Overheidsbemoeyenis met de opvoeding is ook gerechtvaardigd omdat maatschappij-brede, redelijke publieke beraadslaging tot betere uitkomsten leidt dan particuliere overweging. Deze epistemologische reden is een argument voor de democratie überhaupt en daarom van een andere orde dan de redenen waarom het mij hier gaat. Ze is in dit verband bij nader inzien niet echt op haar plaats, maar elders zeker relevant, namelijk daar waar het democratische ideaal zelf ter discussie staat (deel 2).

### *Resumé*

Democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit brengt met zich mee dat de opvoeding van alle kinderen een publieke zaak wordt waarover de staat (als vertegenwoordiger van de politieke gemeenschap) medezeggenschap krijgt. Wat rechtvaardigt overheidsbemoeyenis? In mijn benadering (zie hoofdstuk 1) gaat de rechtvaardiging terug op de toekomst van de democratie als publiek belang en de zorg om de kinderlijke 'basic needs' (als uitvloeisel van de beginselen van gelijke zorg en gelijk respect) als publieke verantwoordelijkheid. Dit komt ongeveer overeen met wat er gebeurt in de benaderingen van Crittenden en Imelman.

Bij Crittenden zijn publiek belang en individueel recht mogelijke redenen voor

overheidsbemoeyenis met de opvoeding. Bestendigheid van de democratische procedure geldt als publiek belang dat tot bemoeyenis noopt. Deugdelijk leren geldt, omdat het een voorwaarde is voor vrijheid en zelfbepaling, als een individueel recht dat bescherming verdient en zodoende ook tot bemoeyenis noopt. Oppervlakkig bekeken is Crittendens redenering wat 'dikker'. Er is *nog* iets van publiek belang dat volgens hem overheidsbemoeyenis met de opvoeding rechtvaardigt: de verbreiding van deugden en waarden waarzonder samenleving, pluralisme en democratie onbestaanbaar zijn. Bij nader inzien zijn deze deugden en waarden echter moeilijk te onderscheiden van procedurele voorwaarden van de democratie.

In het voorstel van Imelman komen twee redeneerwijzen voor —de derde bleek op de keper beschouwd hier niet op haar plaats te zijn. De argumentatie op grond van het belang van pluralisme is vergelijkbaar met die op basis van appreciatie van de bestendigheid van de democratie ('mijn' publiek belang) —hoewel ze natuurlijk ook buiten de democratie geldt, want de waarde van 'interactieve verscheidenheid' is niet per se of alleen afhankelijk van de regeringsvorm. Imelmans argumentatie op grond van de belangen van kind en cultuur is vergelijkbaar met die op basis van gelijke zorg en gelijk respect ('mijn' publieke verantwoordelijkheid).

Gutmann heeft aan de helft genoeg. Zij houdt het bij een zuiniger rechtvaardiging, de zuinigste. Haar argumentatie steunt uiteindelijk slechts op appreciatie van de bestendigheid van de democratie. Alleen om ervoor te zorgen dat de democratie naar behoren zal (blijven) functioneren, moet en mag de overheid zich bemoeyen met de opvoeding.

Er is veel voor te zeggen om uiterst zuinig te blijven in de redenering. De samenleving is ernstig verdeeld en de 'common ground' is dus bijzonder beperkt. Wil de rechtvaardiging aannemelijk zijn voor een breed publiek, dan moet ze 'aan de onderkant' smal zijn, dat wil zeggen: ze moet op zo weinig mogelijk aannamen rusten. De aannamen waarop ze rust, moeten ondertussen breed gedragen worden. Gutmann zoekt het in procedurele beginselen van de democratie. Dat is een veilige keuze. Iedereen die instemt met of meedoet aan de democratische politieke praktijk onderschrijft *zodoende* die beginselen. Omdat Gutmann er voor het gemak vanuit gaat dat de democratie zelf niet ter discussie staat, kan ze er zeker zijn van dat haar redenering op 'common ground' gefundeerd is.

Volgens mij is Gutmann onnodig zuinig. Mijn rechtvaardiging is iets 'dikker' dan die van Gutmann, maar toch nog zuinig genoeg. Publieke zorg om kinderlijke 'basic needs' hangt ook direct samen met democratische beginselen, namelijk met die van gelijke zorg en gelijk respect. Evenals Gutmann neem ik aan —voorlopig althans— dat de democratie zelf niet ter discussie staat. De beginselen van de democratie kunnen derhalve gehouden worden voor algemeen aanvaarde beginselen —niet alleen die waarop Gutmann zich uiteindelijk beroept, maar ook de andere.

## 2.2 De publieke eisen

### *Adequaat en voldoende leren*

De democratische overheid ziet erop toe dat alle kinderen de gelegenheid krijgen om adequaat en voldoende te leren. Leren is adequaat als het de reflexiviteit oefent en het kennen en kunnen verbetert. Wat voldoende is, varieert: voldoende leren is zich het kennen en kunnen eigen maken dat nodig is om in de gegeven sociaal-culturele omstandigheden een eigen leven te kunnen leiden en zinvol te kunnen participeren in de collectieve zelfregering. (Zie voor dit alles 1.1.)

### *Formele eisen*

Gutmans principe van 'nonrepressie' is een formele eis. Het komt overeen met de eis dat het leren de reflexiviteit niet mag dempen of inactiveren, maar juist moet prikkelen en oefenen. Immers, het principe houdt in dat de opvoeding niet gebruikt mag worden 'to restrict rational deliberation' en Gutmanns 'ability to deliberate' blijkt zoets te zijn als reflexiviteit (zie 2.1). Zo duidt ze het zelf ook wel aan, bijvoorbeeld als »the capacity for critical reflection« (1987, p. 76).

In het voorstel van Crittenden geldt een vergelijkbaar principe: de reflexiviteit van kinderen moet geactiveerd worden. Hij benadrukt het belang van bijvoorbeeld »open rationality« (1988, p. 100), »the basic educational ideal of enabling ... to think critically and make responsible, informed decisions« (1988, p. 135) en »the development of critical understanding« (1988, p. 193). De politieke gemeenschap zou dit zelfs van de opvoeding *thuis* (dus: buiten school) mogen verlangen: »the manner of induction should be such that parents progressively encourage their children to think and act independently, to make their own principled decisions both within and about the way of life in which they have been raised« (1988, p. 116). De ouders zijn niet minder dan leerkrachten op school verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de kinderlijke »capacity for independent rational judgment« (ibidem).

Crittenden legt omstandig uit wat van het onderwijs verlangd mag worden met het oog op de kinderlijke reflexiviteit. De school moet de kinderen inwijden in »the tradition of open and critical rational inquiry«, hetgeen onder meer betekent: leren dat »persuasion and the acceptance of beliefs should depend on the strength of evidence and reasons« en dat »any belief and practice in which a serious interpretation of the human or physical world is reflected should be open to criticism and the test of wide human experience« (1988, p. 122). De kenmerken van zulk onderwijs zijn mooie voorbeelden van formele eisen. Een uitgebreid citaat kan geen kwaad:

»(T)here are several general characteristics on which the state may reasonably insist ...:

- (a) The process and content of teaching should be such that students are led progressively to see for themselves the underlying reasons for beliefs and practices, and to understand the strengths and limitations of the methods of inquiry on which significant bodies of knowledge depend.
- (b) If a school upholds a particular way of life, serious criticisms and claims of counterevidence to the beliefs and values of that way of life should be fairly examined in the course of formal education ...
- (c) If children are to make an informed judgement about the particular way of life into which they have been inducted through their family (and, possibly, schooling), their formal education should include some comparative study of the major kinds of interpretation within the society of what it is to be human and how humans should live. ...
- (e) The content of any subject should be presented with careful attention to its precise epistemic status ... Hypotheses should not be confused with facts, or theoretical constructs with terms that refer to actual entities. ...« (1988, p. 206).

Het soort criteria waarop Crittenden hier doelt, is voorbeeldig voor wat ik als formele eisen gerechtvaardigd acht in een democratie.

Ook in het voorstel van Imelman is een van de eisen —die van overheidswege aan het onderwijs gesteld mogen worden—, dat het leren op de kinderlijke reflexiviteit inspeelt en haar zodoende oefent. Imelman spreekt van onder meer 'reflexiviteit', 'openheid' en 'redelijkheid': deze en verwante termen duiden allemaal op het menselijke vermogen om zich kritisch (denkend en sprekend) te verhouden tot zichzelf, de ander en het andere. Misschien mag ik Imelmans sleutelnotie op dit punt als volgt verwoorden: opvoeding is alleen dan echt opvoedend, dat wil zeggen: *leerzaam*, wanneer ze het kind ertoe brengt zich iets eigen te maken op een manier die het zich-kritisch-kunnen-verhouden-tot niet beperkt in zijn armslag, maar juist meer 'speel'-ruimte geeft. Deze notie geeft pregnant weer wat ik samenvat in de uitdrukking 'adequaat leren'.

Vermoedelijk omdat het redundant lijkt, noemt geen van de voorstellen uitdrukkelijk de formele eis dat leren het kennen en kunnen behoort te verbeteren<sup>2</sup>. Wat zou leren *anders* zijn of moeten bewerkstelligen? Toch is het allerminst overbodig die extra voorwaarde *met zoveel woorden* op te nemen. Niet zelden wordt in theorie en praktijk 'leren' zo ruim begrepen dat ook waar het kennen of kunnen niet beter wordt of zelfs minder wordt, nog sprake is van 'leren'. De taal en het taalgebruik storen zich nu eenmaal niet aan afspraken, waarheden en wijsheden van filosofische, pedagogische en morele aard of komaf. Zo is er 'talig' niets op tegen om te zeggen dat we de kinderen zullen leren dat Groenland een Waddeneiland is, dat twee en twee vijf is of dat vrouwen van nature een hekel hebben aan stofzuigen. Noch is er 'talig' iets op tegen om te zeggen dat we de kinderen zullen leren de wet klakkeloos te gehoorzamen, van blokfluiten en vingerverven te houden of het oordeel van volwassenen zonder meer serieuzer te nemen dan wat zij zelf zien en vinden. 'Talig' is er niets op tegen om gebruik te maken van het woord 'leren' in de aankondiging van zulke voornemens. *Pedagogisch* gesproken wel, maar dan vooral —en *dat* is mijn punt hier— omdat er pedagogisch gesproken veel tegen is op deze en dergelijke *voornemens zelf*. Immers, er is geen sprake van verbetering van kennen en kunnen; integendeel.

### *Materiële eisen*

Wat is voldoende leren? Crittenden geeft een genuanceerd antwoord. »The level of education that everyone ideally should achieve is that which is judged necessary in such a society for making rational and responsible choices in one's personal life, for responding and contributing in a discerning way to the cultural life of the society at large, for exercising intelligently the rights and responsibilities of a citizen in a democracy, and for engaging effectively in some form of activity that contributes to the good of both the individual and the society« (1988, p. 120). Dit betekent dat in een hedendaagse, moderne democratie het onderwijs in ieder geval de volgende 'ingrediënten' bevat: »the systematic development of linguistic and numerical skills; a thorough introduction to the main aspects of critical, reflective culture as organized in the sciences, humanities, and arts; and effective general training for entry to an occupation« (ibidem). In een pluralistische samenleving behoort volgens het voorstel van Crittenden ook inleiding in de »common culture« (1988, p. 128) tot het noodzakelijke leren. Dit overlapt het voorgaande. Elke school moet voorzien in »a systematic programme that (a) develops a full range of skills in the use of the common language; (b) introduces children to at least the recent history of their society, and the main aspects of its political, legal and economic system; and (c) promotes appreciation of

---

<sup>2</sup> Dat het in geen van de *voorstellen* expressis verbis naar voren komt, betekent natuurlijk geenszins dat de pedagogen Imelman en Crittenden elders geen aandacht zouden schenken aan deze eis. Het tegendeel is het geval.

the major aspects of culture (in art, architecture, music, literature, film, sport, etc.)» (1988, p. 129). Het deel van het leerplan dat de inleiding in de »common culture« verzorgt en de overige algemeen vereiste vaardigheden en inzichten beoogt over te dragen, heet het »common curriculum« (ibidem). Tot zover corresponderen Crittendens —wat ik noem— materiële eisen grofweg met die in mijn voorstel. Anders dan Crittenden specificeer ik de eisen niet, want in mijn ogen is het aan de politieke gemeenschap om ze nader te bepalen.

In een democratie wordt van alle kinderen verwacht dat ze later zullen deelnemen aan de collectieve zelfregering. Hierom, zo meent Crittenden, zijn de politieke aspecten van bijzonder belang. Hij noemt de bevordering van »basic social morality« en het bijbrengen van »political literacy« (1988, p. 202). Het laatste staat voor »the essential knowledge and skills on which participation as a citizen in the process of political democracy depends« (1988, p. 201). Terwijl Crittenden onderkent dat het hele leerplan bevorderlijk is voor het kennen en kunnen dat iemand nodig heeft in de politieke participatie, suggereert hij dat er zoiets bestaat als specifiek *politiek* kennen en kunnen dat een school *apart* zou kunnen bevorderen (1988, p. 202). Ik vraag me af of het inderdaad mogelijk is het politieke op zo'n wijze te onderscheiden. Aangenomen dat politieke participatie idealiter betekent dat men deelneemt aan de gezamenlijke (politiek-gemeenschappelijke) beraadslaging en besluitvorming aangaande alle mogelijke onderwerpen, is het moeilijk om grenzen te trekken tussen politiek en niet-politiek, zeker wanneer bedacht wordt dat juist ook die grenzen ter discussie behoren te staan in de democratie. Het is verleidelijk om voor 'politieke vorming' houvast te zoeken in procedurele zaken, zoals Crittenden het zoekt in de buurt van vertrouwd maken met de staatsinrichting en het rechtssysteem. De informatie op dit niveau mag bruikbaar zijn, maar staat in geen verhouding tot wat kinderen allemaal nodig hebben aan kennen en kunnen voor zinvolle deelname aan gezamenlijke beraadslaging en besluitvorming.

Minstens zo problematisch als zijn 'political literacy' is Crittendens 'basic social morality'. In de vorige paragraaf (2.1) is uitgelegd wat hij hieronder verstaat: (om kort te gaan) deugden en waarden waarzonder samenleven, pluralisme en democratie onbestaanbaar zijn, bijvoorbeeld eerlijkheid, oprechtheid, rechtvaardigheid, tolerantie en bereidheid tot samenwerking (vgl. 1988, pp. 88 en 118). Het ligt voor de hand dat in de opvoeding kinderen de waarde voorgehouden wordt van mogelijke prestaties als oprechtheid en tolerantie —'prestaties' in de zin van: dingen waartoe mensen in staat zijn als ze hun best doen. Maar het is pedagogisch gesproken ronduit twijfelachtig wanneer men zulke mogelijke prestaties in het leerplan opneemt als *te verwerven deugden en waarden* in de zin van *wenselijke eigenschappen en houdingen*. En dat lijkt Crittenden toch voor te staan. Voorlopig laat ik deze problematiek rusten. De relatie tussen opvoeding en moraliteit wordt straks in een aparte paragraaf behandeld (2.4). Vertrekpunt is daar de ongelukkige manier waarop Gutmann een en ander verbindt.

In het voorstel en de wijze van spreken van Imelman zijn de materiële eisen de autoritatieve antwoorden op de pedagogische kwestie, namelijk de vraag wat van de cultuur de moeite waard is om over te dragen en wat voor de nieuwe generatie kinderen de moeite waard is om te leren. De materiële eisen zijn —met andere woorden— de normen voor de leerstofkeuze. Publieke discussie over de leerstofkeuze-kwestie moet uitwijzen welke antwoorden er in de samenleving voorkomen en wat die waard zijn. De overheid bepaalt uiteindelijk de eisen waarbij ze zich richt naar de stand van de 'cultuurpedagogische discussie'. Zo ontstaan de contouren van het 'common curriculum' (om met Crittenden te spreken): het gemeenschappelijke, algemene deel van het leerplan. Onvermijdelijke ingrediënten zijn volgens Imelman: leren spreken, lezen en schrijven in een gemeenschappelijke taal; kennis maken met politiek, economie en recht; kennis krijgen van geschiedenis, diverse culturele tradities en controversiële kwesties —niet in de eerste plaats

van de controversen zelf, maar met name van de zaken die in het geding zijn (1992, pp. 105-107).

Nagenoeg dezelfde vaardigheden en zaakgebieden worden door Gutmann genoemd als ze een indruk geeft van de inhoud van het 'common curriculum'. Het zijn de constituenten van de »common culture«, een term die bij Gutmann een iets ruimere betekenis heeft dan bij Crittenden. De 'common culture' is het samenstel van »beliefs and practices« waarvan men in de democratie vindt dat ze gemeenschappelijk zouden moeten zijn —dat wil zeggen: eigen aan alle leden (1987, p. 72). In grote lijnen komt Gutmanns voorstel op het punt van de materiële eisen overeen met mijn benadering. Afwijkend en problematisch is het alleen waar ze deugden en waarden in het leerplan opneemt. Tot de 'common culture' die zijn vertaling moet krijgen in materiële eisen aan de opvoeding van alle kinderen —dus in het 'common curriculum'—, rekent Gutmann ook democratische »virtues« en »character traits«. Deze zouden 'ingeprent' en 'gecultiveerd' moeten worden (vgl. bijvoorbeeld: 1989, p. 78). Dat is, zoals naar aanleiding van Crittenden reeds werd opgemerkt, pedagogisch gezien op zijn zachtst gezegd dubieus. In paragraaf 2.4 wordt deze problematiek apart besproken.

### *Resumé*

Een cruciaal aspect van democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit is dat de overheid als vertegenwoordiger van de politieke gemeenschap ervoor instaat dat alle kinderen de gelegenheid krijgen om (in materiële zin) voldoende en (in formeel zin) adequaat te leren. Dit is dan ook de rode draad in de voorstellen van Gutmann, Crittenden en Imelman.

Wat de invulling van de formele en materiële eisen aangaat, verschillen de voorstellen nauwelijks van elkaar. Opmerkenswaard is dat nergens expliciet onderscheid gemaakt wordt tussen formele en materiële eisen. Er wordt wel *verschil* gemaakt: formele eisen tracht men tamelijk precies te formuleren (zie ook 2.1), terwijl materiële eisen zeer globaal aangeduid worden. Dit heeft natuurlijk te maken met de gedeelde onderstelling dat het niet aangaat de materiële eisen op voorhand, in het algemeen, als buitenstaander, los van de context, enzovoorts, nader te bepalen: de nadere bepaling moet aan iedere concrete, historische democratische gemeenschap zelf worden overgelaten. Dat is een juist uitgangspunt.

## 2.3 De verdeling van autoriteit

### *Maximale bescheidenheid en minimale concentratie*

Overheidsbemoeienis met opvoeding is geboden in de democratie. Dit betekent niet dat elke zorgende en begeleidende verhouding met kinderen van staatswege gecontroleerd moet worden. Dat hoeft niet en het *mag* ook niet. Teveel overheidsbemoeienis zou de contextualiteit van de beantwoording van de pedagogische kwestie ontkennen alsmede de betrekkelijkheid van elk antwoord. De contextualiteit noopt tot verspreide en permanente discussies, omdat algemene en duurzame antwoorden onmogelijk zijn. Dit verdraagt geen verregaande concentratie van pedagogische autoriteit. De betrekkelijkheid van de antwoorden noopt tot bescheidenheid. Ook ieder antwoord dat uitkomst is van redelijk overleg in de politiek-gemeenschappelijke beraadslaging is betrekkelijk, dus moet ook de overheid bescheiden zijn. Ergo: de democratische staat moet door middel van bescheiden bemoeienis —niet te omvangrijk en niet pretentief— en met een minimum aan concentratie van pedagogische autoriteit toezien op de opvoeding.

Op vier manieren kan tegemoet gekomen worden aan de principes van maximale bescheidenheid en minimale concentratie:

- (1) beperken van overheidstoezicht tot het schoolse onderwijs;
- (2) erkenning van onderwijsvrijheid (in de zin van: de vrijheid om scholen te stichten en onderwijs te verzorgen);
- (3) erkenning van schoolkeuzevrijheid;
- (4) gehoor geven aan (verspreide en permanente) publieke discussies over de pedagogische kwestie.

(Voor dit alles zie 1.1 en 1.2).

### *Beperkt toezicht*

Gutmann, Crittenden en Imelman stellen alle drie voor om het overheidstoezicht te beperken tot het kinderlijke leren op school, maar ze hebben hiervoor verschillende redenen.

Voor Gutmann is het een *principiële* zaak en wel vanwege de *ouderlijke rechten*. Bemoeienis met alleen het schoolse onderwijs is het complement van geen bemoeienis met wat er thuis gebeurt. Dit laatste is van groot belang omdat de ouders er recht op hebben *ergens* (in een apart domein) de exclusieve zeggenschap over hun kinderen te hebben. De ratio hiervan is het 'feit' dat »raising children constitutes one of our most valued personal liberties« (1987, p. 50). Het ligt dan —gegeven dit recht— voor de hand om de ouders de huiselijke sfeer als eigen domein te laten. Daar vinden ook de verzorging en de aanvankelijke opvoeding plaats. Eerst is dit grootbrengen van kinderen toch alleen maar een kwestie van discipline en voorbeeld. Dat kan gerust aan de ouders toevertrouwd worden, want het heeft nog niets te maken met redelijkheid en 'deliberation' (ibidem). Later wordt het grootbrengen ingewikkelder en biedt het meer mogelijkheden. Niettemin behouden de ouders de exclusieve zeggenschap in de huiselijke sfeer, nu vanwege hun vrijheidsrechten (bijvoorbeeld godsdienstvrijheid en privacy-rechten). Ze mogen zelfs thuis hun kinderen de eigen (ouderlijke) levensovertuiging trachten in te planten. De democratie erkent, aldus Gutmann, »the value of parental education in perpetuating particular conceptions of the good life« (1987, p. 42). Bij Gutmann gaat het echt om *verdeling*, »the broad distribution of educational authority« (ibidem). De ouders krijgen de huiselijke sfeer en de school is aan de burgers, dat wil zeggen: de politieke gemeenschap. Het exclusieve ouderlijke gezag beperkt zich tot de opvoeding thuis. Over het schoolse onderwijs hebben de ouders het niet alleen voor het zeggen. Ze hebben wel een stem in het kapittel, maar niet meer dan andere burgers.

Bij Crittenden liggen de kaarten anders. Dat de overheidsbemoeienis uitsluitend het

schoolse leren betreft, heeft geen *principiële* grond (in rechtsbescherming of iets dergelijks), maar een *praktische* reden. In principe mag de staat als vertegenwoordiger van de politieke gemeenschap *wel degelijk* ook toezien op de opvoeding in het gezin. Crittenden heeft meer dan voldoende oog voor het ouderrecht (vgl. 1988, pp. 51-78), maar meent dat het een zeer betrekkelijk recht is. Ondanks de ouderlijke rechten behoort het kinderlijke leren thuis evengoed aan bepaalde eisen te voldoen als het leren op school. Crittenden noemt drie soorten eisen — waarvan de derde al eerder even ter sprake is gekomen (zie 2.2): (1) de gezinsopvoeding »must include and be consistent with the essential values of basic social morality«; (2) »the particular way of life« waarin ze grootgebracht worden thuis »should not frustrate children's attainment of ... primary goods (the things that any rational person must be presumed to want)«; (3) »the manner of induction should be such that parents progressively encourage their children to think and act independently, to make their own principled decisions both within and about the way of life in which they have been raised« (1988, p. 116). Omdat er zowel kinderlijke als algemene belangen in het geding zijn, vertegenwoordigt de overheid »a legitimate interest ... in the kind of pedagogical influence that parents exert within a family« en is zij »in theory« bevoegd de huiselijke opvoeding te controleren op pedagogische kwaliteit (1988, p. 117). In de praktijk is dit echter ondoenlijk. »In practice, however, it is extremely difficult to enforce the conditions« (ibidem). Crittenden onderkent dat het onmogelijk is zulk toezicht te realiseren zonder de democratie ernstig te ondergraven. Intensieve en uitgebreide overheidscontrole is fnuikend voor waardevolle `dingen' als intimiteit, ongedwongenheid, privacy, zelfvertrouwen, vrijheid, enzovoorts. Crittendens reden voor beperking van de overheidsbemoeienis tot het schoolse leren is derhalve —in tegenstelling tot die van Gutmann— een praktische: toezicht op het leren thuis is niet uitvoerbaar.

Imelman staat er in zijn voorstel nauwelijks bij stil waarom de publieke zeggenschap niet verder gaat dan de school. De terughoudendheid ten aanzien van de gezinsopvoeding en het leren buiten de school lijkt bij hem vooral voort te komen uit een nuchtere inschatting van wat ouders en andere niet-schoolse opvoeders doorgaans willen en kunnen. Het heeft geen zin om pedagogische eisen aan ouders en anderen te stellen. Van de opvoeding thuis en elders buiten school mogen we niet teveel verwachten. In de private sfeer van bijvoorbeeld gezin, kerk en buurt worden kinderen hoofdzakelijk gesocialiseerd: ze groeien in in de levensstijl van de ouders en de omgeving; ze worden vertrouwd gemaakt met de particuliere manieren van denken, waarderen en doen die eigen zijn aan de culturele, etnische of godsdienstige kringen waartoe de ouders behoren, ze raken vertrouwd met de toevallige leef- en denkwijzen die zich in hun buurt en blikveld zoal voordoen, enzovoorts (1987, p. 397). Wat Imelman betreft mag dat zo blijven. Alleen van het onderwijs op school mogen we iets meer, of beter: iets anders verwachten. Aan de school kunnen we eisen stellen en de school kunnen we `vervolgens' controleren. Imelman is hier op een andere manier praktisch dan Crittenden, maar vergeleken met Gutmann even praktisch als Crittenden.

Mijn benadering is even principieel als die van Gutmann, maar anders. De combinatie van minimale concentratie en maximale bescheidenheid staat haaks op het gemak waarmee Gutmann de ouders een omvangrijk eigen territorium gunt waarop ze het soevereine, exclusieve pedagogische gezag hebben. Omdat ze principieel is, komt mijn benadering ook niet overeen met de praktische redeneringen van Crittenden en Imelman. Dit alles doet overigens niets af aan de gelijkennis tussen de voorstellen op dit punt van beperkt overheidstoezicht.

### *Publiek en particulier onderwijs*

Mijn voorstel staat wat de inrichting en rechtvaardiging van de vrijheid van onderwijs aangaat, het dichtst bij het voorstel van Crittenden. Een van de grootste verschillen is van terminologische

aard. Waar ik in de argumentatie *contextualiteit en betrekkelijkheid* benadruk —de beantwoording van de pedagogische kwestie is een contextuele aangelegenheid en de antwoorden zijn daarom betrekkelijk—, spreekt Crittenden stelselmatig van de *onmogelijkheid van neutraliteit*.

Particulier onderwijs moet in de democratie de gewoonste zaak van de wereld zijn, zo redeneert Crittenden, want neutraal onderwijs is onbestaanbaar. Waarom zou particulier onderwijs niet toegestaan zijn als publiek onderwijs zelf, gegeven de onmogelijkheid van neutraliteit, ook altijd min of meer 'particulier' is, dat wil zeggen: zich oriënteert naar *bepaalde* waarden, aspiraties en interpretaties? Als de publieke school niet neutraal is »and would have great difficulty in being neutral, towards legitimate differences over what is thought to be worthwhile in individual and social life and in the process of education itself —there can be no reasonable objection« tegen particulier onderwijs (1988, p. 125).

Dit neemt niet weg dat de overheid eisen mag stellen aan het onderwijs. Welke Crittenden nodig en legitiem vindt en waarom, is genoegzaam besproken (zie 2.1 en 2.2). Publieke bemoeienis beschermt naast zwaarwegende algemene belangen die te maken hebben met de bestendigheid van de democratie, bovenal de rechten van het kind, enerzijds »each child's equal right to an adequate education« (1988, p. 194<sup>3</sup>) en anderzijds het recht om beschermd te worden tegen al te 'irrationele' overtuigingen —want »(s)ome ways of life may be so at odds with the minimum conditions for rational belief and action that children should be protected against their influence« (1988, p. 123). De overheid mag eisen stellen, maar dit geeft haar niet het alleenrecht van verzorging van onderwijs. Want particuliere personen, groepen of organisaties kunnen best scholen stichten en runnen waarop onderwijs verzorgd wordt dat aan de eisen beantwoordt. Crittenden ontkent dat particulier onderwijs 'van nature' onverenigbaar is met bevordering van zelfbepaling, rationaliteit, enzovoorts (1988, pp. 173 en 205). Ook is er geen reden denkbaar waarom op een particuliere school het 'common curriculum' niet gegeven zou kunnen worden. De particuliere school zal het op een bijzondere manier aanpakken en het met eigen elementen aanvullen, maar kan het 'common curriculum' ondertussen intact laten (1988, p. 125). Terwijl er niets tegen particulier onderwijs pleit, is er wel wat *voor* te zeggen. *Uitsluitend* publiek onderwijs is ook niet alles. De pluralistische democratie is niet gediend met »a single system of cloned institutions of schooling«, want opgelegde uniformiteit past niet bij respect voor pluriformiteit. Ze is *wel* gediend met »freedom of choice in institutional forms and programmes of schooling ... , given the condition that all schools teach a common core curriculum« (1988, p. 134).

De verantwoordelijkheid van de overheid voor het schoolse leren bestaat volgens Crittenden niet in de eerste plaats in het verzorgen van publiek onderwijs. De belangrijkste instrumenten van de staat zijn de leerplicht, het toezicht en de bekostiging. Deze hangen samen. Als de overheid —om onderhand bekende redenen— via de leerplicht de ouders ertoe dwingt hun kinderen naar school te sturen, moet ze ervoor instaan dat er genoeg onderwijs is en dat het onderwijs goed genoeg is. Door inhoudelijke regels voor te schrijven (dat wil zeggen: eisen te stellen aan leerplannen en onderwijsmethoden) en toe te zien op de naleving van die regels, bewaakt de overheid de kwaliteit van het onderwijs. Door het onderwijs uit de publieke kas te betalen kan de overheid ertoe bijdragen dat er overal genoeg onderwijs is. Onderwijs hoeft niet publiek te zijn om publiek gefinancierd te kunnen worden. Crittenden is voor evenredige bekostiging van publieke en particuliere scholen (1988, p. 126). Dit vergroot niet alleen de hoeveelheid onderwijs, maar ook de culturele, levensbeschouwelijke en pedagogische diversiteit van het onderwijsaanbod. Een gevarieerd aanbod is noodzakelijk, want als de overheid het onderwijs verplicht stelt, moet ze kunnen garanderen dat er 'passend' onderwijs is —onderwijs waarin men

---

<sup>3</sup> Crittendens 'adequate' is overigens niet mijn 'adequaat'.

zich (op z'n minst) enigszins kan vinden (1988, p. 197).

Omdat het particuliere initiatief in het onderwijs nooit aan alle vraag (aanbod van kinderen) en alle wensen (inhoudelijke voorkeuren van ouders) kan voldoen, moet de overheid ook zelf scholen stichten en onderwijs laten geven (1988, pp. 211 ev.). Publiek onderwijs is bij Crittenden dus niet de maat: het is uit *nood* dat de staat zelf voor onderwijs zorgt. Mijn voorstel volgt dat van Crittenden in dit opzicht, maar ik ga er —anders dan Crittenden— niet op voorhand vanuit dat overal altijd publiek onderwijs nodig is (zie 1.2 onder *Publieke en publiek-particuliere scholen*).

Publiek onderwijs hoeft van Crittenden trouwens niet neutraal te zijn. Het *kan* ook niet neutraal zijn —immers, neutraliteit is onmogelijk. Om te voorkomen dat het al te bijzonder, particulier en eenzijdig wordt, doet de overheid er ondertussen wel goed aan om (1) van het publieke onderwijs te verlangen dat het zo dicht mogelijk bij de algemene eisen blijft en (2) voor enige diversiteit in haar eigen aanbod te zorgen (1988, pp. 125, 211, 216 en 218).

Gutmans visie op de verhouding publiek:particulier is praktisch het spiegelbeeld van die van Crittenden. Bij haar is publiek onderwijs de maat en is particulier onderwijs weliswaar niet verboden, maar toch uitzondering en bepaald geen regel. Het is *publiek* onderwijs waarop het kind recht heeft en waarbij de gemeenschap belang heeft: »public, not private, schooling is an essential welfare good of children as well as the primary means by which citizens can morally educate future citizens« (1987, p. 70).

Van publieke bekostiging van particulier onderwijs kan absoluut geen sprake zijn (1987, pp. 64-70). Ouders die op grond van levensbeschouwelijke, met name godsdienstige, `gewetensbezwaren' weigeren hun kind naar de publieke school te sturen, mogen al blij zijn dat particuliere alternatieven onder voorbehoud toegestaan worden (1987, pp. 115-121). Het voorbehoud bestaat in een complex van formele en materiële eisen: »The limits of dissent (sic) from public schooling are reasonably set by the educational standards, both curricular and noncurricular, essential to democracy. ... (T)hese standards include teaching religious toleration, mutual respect among races, and those cognitive skills necessary for ensuring all children an adequate education« (1987, p. 118).

Hier blijkt opnieuw dat het Gutmann letterlijk gaat om *verdeling* van autoriteit. De ouders krijgen de huiselijke sfeer en de school is aan de burgers, dus de overheid. Over de opvoeding thuis heeft de overheid niets te zeggen. Over het schoolse onderwijs hebben de ouders niets te zeggen, althans niets meer dan hun mede-burgers. Vandaar dat het publieke onderwijs de maat is. Particulier onderwijs wordt enkel *gedoogd* —als uitzondering. De enige reden om het niet te verbieden is het risico dat verbod en dwang met zich mee brengen. De kans is groot dat minderheidsgroepen zich gaan verzetten, zich sluiten en zich van de `buitenwereld' afwenden. Dan zou de democratie nog verder van huis zijn, aldus Gutmann. Dwingend overheidsoptreden via opgelegd publiek onderwijs »may galvanize opposition ... and fail to convert children away from the intensely held commitments of their parents« (1987, p. 121).

Neutraal is het publieke onderwijs niet. Het *kan* niet en het *mag* niet neutraal zijn, meent Gutmann. Het kan niet, omdat neutraliteit in pedagogische aangelegenheden onmogelijk is. Het mag ook niet, want het publieke onderwijs heeft de `common culture' met inbegrip van de `common morality' over te dragen —in een democratie per definitie ook democratische normen, waarden en deugden (1987, pp. 33-44; 1989, pp. 73-79).

Wat weerhoudt Gutmann ervan om *particuliere* vertalingen van de `common culture' (inclusief de `common morality') in onderwijs (leerplannen, methoden, enzovoorts) even serieus te nemen als publieke? Gutmann draait de vraag om: waarom particuliere alternatieven erkennen? Ze verwacht dat het antwoord aldus luidt: om recht te doen aan de onenigheid. Haar

repliek is eenvoudig: we moeten het *toch* eens worden over wat de 'common culture' is en wat de algemene eisen zijn; dus genoeg nemen met onenigheid is sowieso uitgesloten (vgl. 1987, p. 68). Het weerwoord van haar opponent zal zijn: in geval van diepgaande onenigheid is het geboden de collectieve normering te minimaliseren en maximale ruimte te laten aan diversiteit. Dit is voor Gutmann geen steekhoudend argument: »why should the fact of our disagreement over common standards favor the side that argues for minimizing our common standards?« (1987, p. 67). Hiermee is voor Gutmann de kous af: er zijn geen dwingende redenen om particulier onderwijs te erkennen, dus doen we het niet.

Ik geloof dat Gutmann te kort spel maakt en daardoor de bal mislaat. In elk geval raakt haar argumentatie niet de rechtvaardiging voor particulier onderwijs die ik achter Crittendens benadering vermoed en die ik los daarvan, zelf alleszins aannemelijk vind. Ik bedoel de rechtvaardiging op grond van (om kort te gaan en bij trefwoorden te blijven) maximale bescheidenheid en minimale concentratie van pedagogische autoriteit vanwege de contextualiteit van de beantwoording van de pedagogische kwestie en de betrekkelijkheid van de antwoorden. Gutmann heeft tot op zekere hoogte groot gelijk. Onenigheid is inderdaad geen reden om gezamenlijkheid op te geven. Kenmerkend voor de democratie is collectieve zelfregering ondanks verschillen van mening, overtuiging en inzicht en ondanks verschillende belangen en aspiraties. In de democratie zoekt men via gezamenlijke beraadslaging naar overeenstemming en onderlinge afstemming. Onenigheid vraagt in principe om nader beraad, niet om beëindiging ervan. Waarin Gutmann zich echter vergist is haar onderstelling dat erkenning van particulier onderwijs per se de institutionele reactie is op hardnekkige *onenigheid* over de pedagogische kwestie. Ze ziet kennelijk niet in dat het ook de institutionele tegemoetkoming kan zijn aan de onvermijdelijke *contextualiteit en betrekkelijkheid* van de beantwoording van de pedagogische kwestie. Contextualiteit en betrekkelijkheid zijn, anders dan onenigheid, geen min of meer te overwinnen grootheden. *Elke* beantwoording is contextueel en *ieder* antwoord is betrekkelijk, hoe collectief ook, hoe redelijk ook, hoe evenwichtig en hoe eensgezind ook. Het is vanwege deze onontkoombare contextualiteit en betrekkelijkheid dat maximale bescheidenheid en minimale concentratie geboden zijn en particulier onderwijs erkenning verdient. Niet omdat het moeilijk is om het eens te worden, maar omdat er geen algemene en duurzame antwoorden zijn, is het gepast om de autoriteit te spreiden en voorzichtig te zijn met standaardisering.

Imelman maakt in zijn voorstel geen principiële punt van de verhouding publiek:particulier. *Tegen* particulier onderwijs is hij duidelijk *niet*. Hij suggereert dat het particuliere onderwijs een gunstiger institutionele context is voor pedagogische betrokkenheid en vernieuwing dan het publieke onderwijs. In Nederland tenminste blijken bijzondere scholen pedagogisch minder kleurloos te zijn en meer geëngageerd dan openbare (1987, p. 402). Imelman sluit niet uit dat hierdoor het particuliere onderwijs »wel eens extra vruchtbaar (zou) kunnen zijn bij het in praktijk brengen van onze voorstellen« (ibidem). De particuliere structuur past beter bij de voorgestelde constructie waarin de overheid formele en materiële eisen stelt en de school zelf een programma samenstelt dat aan die eisen voldoet (ibidem). Verder schijnt een particuliere school gemakkelijker pedagogisch-betrokken leerkrachten aan te trekken dan een publieke (ibidem).

### *Schoolkeuzevrijheid*

De democratie biedt ruimte voor publiek en particulier onderwijs en daarbinnen voor scholen van verschillende signatuur. Wie mag uit dit aanbod kiezen? De schoolkeuzevrijheid komt de ouders toe. Zij dragen de dagelijkse zorg en verantwoordelijkheid voor het kind en zijn dus de eerst aangewezenen om hun best te doen een goede school voor het kind te kiezen —een school die naar hun beste weten goed genoeg is (zie 1.2).

Bij Gutmann is eigenlijk geen sprake van schoolkeuzevrijheid, want er is geen gevarieerd aanbod. Particulier onderwijs wordt in haar voorstel enkel *gedoogd* en alleen waar het niet anders kan vanwege zwaarwegende, met name godsdienstige, gewetensbezwaren van ouders tegen exclusief seculier publiek onderwijs. Imelman geeft de ouders wel de keus. De overheid stelt eisen aan leerplannen en onderwijsmethoden. De school maakt een onderwijsprogramma dat aan de eisen voldoet. De ouders kiezen de school.

Bij Crittenden gaat het precies zo. Anders dan Imelman beargumenteert Crittenden ook *waarom* het *de ouders* zijn aan wie de schoolkeuzevrijheid toekomt. Zijn redenering correspondeert met die van mij: het is een aspect van de ouderlijke verantwoordelijkheid. In mijn woorden: van de ouders mag verwacht en verlangd worden dat ze hun best doen voor het welzijn en de toekomst van hun kinderen; het kiezen van een behoorlijke school is een van hun plichten; en dus een van hun rechten (vgl. 1988, pp. 51-78). Dat Crittenden zo redeneert, maak ik op uit zijn betoog over ouderrecht. Daar gaat het hem niet in de eerste plaats om rechtvaardiging van de ouderlijke schoolkeuzevrijheid, maar om de ratio van het ouderrecht überhaupt. Hij baseert ouderlijke rechten op ouderlijke verantwoordelijkheden en tracht vervolgens de vraag te beantwoorden waarom juist de ouders die verantwoordelijkheden hebben en wel met name de *natuurlijke* ouders. Deze vraag gaat een verdieping lager dan het niveau waarop het onderhavige hoofdstuk zich beweegt en ik laat haar derhalve wijselijk liggen. In deel 3 (hoofdstuk 7) kom ik hierover uitgebreid te spreken.

### *Pedagogische discussies*

De democratie leeft van discussie en bepaald niet alleen van de openbaar-bestuurlijk geïnstitutionaliseerde discussies direct voorafgaand aan regelgeving en beleidsbepaling. De gezamenlijke beraadslaging en besluitvorming in de strikt politieke sfeer wordt gevoed door discussies elders. Vandaar het belang van breed-maatschappelijke samenspraak over opvoeding en onderwijs. Democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit werkt niet goed zonder levendige discussies over pedagogische vragen op verschillende niveaus en plaatsen in de samenleving tussen belanghebbenden, belangstellenden en deskundigen. Deze discussies oriënteren (1) de beraadslaging en besluitvorming in de politieke sfeer en zodoende (2) de overleg- en beslis-momenten die regelgeving en beleidsbepaling voorbereiden en openbaar bestuur controleren en (3) de uitvoering van besluiten (voor dit alles: zie 1.2). Voor deze dimensie van mijn voorstel ben ik schatplichtig aan Imelmans pleidooi voor een 'cultuurpedagogische discussie'.

De »'onderwijspolitiek'«, de formele verwezenlijking van publieke verantwoordelijkheid en bemoeienis, dient gehoor te geven aan verstandige geluiden over opvoeding en onderwijs buiten het politieke domein. Zonder dergelijk houvast zou ze blind varen. Wat de democratie op z'n minst nodig heeft, is een voortdurend en breed maatschappelijk debat over wat er hier-en-nu geleerd moet worden. Imelman pleit daarom voor »institutionalisering van een permanente *cultuurpedagogische discussie*« (1987, p. 390; 1992, p. 129). Inzet is de leerstofkeuze. De vraag waarom het draait, komt op het volgende neer: »wat is van de cultuur de moeite waard om over te dragen en wat is voor de kinderen die de nieuwe generatie vormen de moeite van het leren waard?« (1992, p. 110). Cruciaal oogmerk is »het belang van het kind en het belang van de cultuur« afwegen of zoeken naar een evenwichtige verhouding tussen persoonswording en cultuuroverdracht (1987, pp. 397-398; 1992, pp. 110 ev.).

Het gaat in de cultuurpedagogische discussie als het ware om de kruising van kind en cultuur. Ze kan dan ook niet zonder de inbreng van »kindkenners« en »cultuurkenners«. De stem of bijdrage van elke belanghebbende en belangstellende is welkom, maar *noodzakelijk* zijn de oordelen van mensen die verstand hebben van kinderen en de oordelen van mensen die verstand

hebben van cultuur. Pedagogen hebben idealiter verstand van beide, van kinderen zowel als cultuur, en bovendien ervaring met het afwegen van persoonswording en cultuuroverdracht. Leerkrachten, bijvoorbeeld, »bemiddelen« dagelijks tussen kennis of leerstof (deel van de cultuur) en kind (dit kind of deze klas). Wanneer de leerkracht in de klas of ter voorbereiding van de les overweegt wat en hoe er geleerd moet worden, combineert hij zijn kennis van zaken (wat is belangrijk om over te brengen?; wat zijn zaak-adequate methoden?; etc.) met zijn kennis van de leerlingen (zijn deze kinderen er rijp voor?; kunnen ze snappen wat ik wil zeggen of zullen ze hooguit onthouden wat ik vertel?; etc.). Wat pedagogen op microniveau gewoon zijn, doet de cultuurpedagogische discussie op macroniveau. Vandaar dat Imelman pedagogen een bijzondere rol toedicht: hun dubbele deskundigheid en hun ervaring met het afwegen van kinderlijke en culturele belangen maken hen tot ideale »middelaars« in de discussie. De inbreng van anderen zal doorgaans eenzijdiger zijn. Kindkenners (bijvoorbeeld ontwikkelingspsychologen, medewerkers van educatieve organisaties en mensen die beroepshalve met kinderen omgaan) komen op voor het kind en cultuurkenners komen op voor cultuur. Bij cultuurkenners denkt Imelman aan bijvoorbeeld mensen uit het bedrijfsleven, de vakbonden, de wetenschappen, levensbeschouwelijke groepen, belangengroepen en emancipatiebewegingen (1987, p. 398).

In het voorstel van Imelman vormt de cultuurpedagogische discussie het voor-politieke publieke kader waarin de gezamenlijke verantwoordelijkheid en belangstelling voor opvoeding en onderwijs hun uitdrukking krijgen. »Hoewel de discussie misschien op de een of andere manier geïnstitutionaliseerd zou moeten worden, wil ze ... continueit kennen, is«, om het publieke, breed-maatschappelijke en democratische karakter te waarborgen, »een precieze afbakening van deelnemers niet wenselijk« (1992, p. 111). Ze moet toegankelijk zijn voor iedere deskundige, belangstellende en belanghebbende. Ook naar de vorm moet de discussie een open karakter hebben. Imelman denkt aan zulke uiteenlopende vormen als cursussen, conferenties, boeken, tijdschrift- en krante-artikelen, commentaren, enzovoorts: »in principe kan de discussie worden gevoerd via alle media en in alle vormen van overleg« (ibidem).

Zo vrij als de discussie is naar `uiterlijke' vorm, zo streng is ze naar `innerlijke' vorm. De ratio van de cultuurpedagogische discussie is gedeeltelijk gelegen in de waarden van de pluralistische democratie, dus behoren in deze discussie zelf die waarden in acht genomen te worden. Dit betekent in elk geval dat de discussianten zich laten leiden door de rede. Gemakshalve herhaal ik wat dat volgens Imelman inhoudt: »redelijke argumenten zijn doorslaggevend«; een »open gesprekshouding«; »ontvankelijk zijn voor kritiek«; besef van »de voorlopigheid en weerlegbaarheid van opvattingen«; verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid aanvaarden voor eigen weten, waarderen en handelen (zie 2.1).

De cultuurpedagogische discussie is permanent. Hooguit wordt van tijd tot tijd consensus bereikt over wat hier en nu goede leerstofkeuzen zijn. Definitieve oordelen zijn onmogelijk vanwege historische en culturele ontwikkelingen. Steeds opnieuw moet de kwestie bekeken en besproken worden. Consensus zal trouwens eerder uitzondering zijn dan regel, zo verwacht Imelman. Maar dat is niet erg, want eenstemmigheid is niet nodig: »argumentatief goed verdedigde alternatieven kunnen ..., gevat in regelgeving, naast elkaar (blijven) bestaan. Daarbij bedenke men dat het in het algemeen eenvoudiger is om te oordelen over wat van een vigerend pedagogisch programma niet deugt dan om te verdedigen dat een zeker programma-voorstel het éinig adequate voorstel zou zijn« (1987, p. 401).

De cultuurpedagogische discussie geldt in het voorstel van Imelman als normerend voor de nationale onderwijspolitiek. In tegenstelling tot de huidige praktijk in Nederland zou uiteindelijk het parlement moeten debatteren en beslissen over wat wel en wat niet »pedagogisch verantwoorde onderwijsleer-programma's« (ibidem) zijn. In de parlementaire beraadslaging zouden de recente uitkomsten van de cultuurpedagogische discussie als uitgangspunt genomen

moeten worden. In parlementaire regelgeving zou tenslotte vastgelegd moeten worden welke leerplannen en onderwijsprogramma's aan de eisen voldoen en derhalve toegestaan zijn. Schoolbestuurders en leerkrachten kunnen dan de alternatieven afwegen en, rekening houdend met cultureel en pedagogisch-didactisch relevante kenmerken van de leerlingen, een keuze maken.

Met deze samenvatting van het voornaamste deel van Imelmans voorstel is de herkomst aangeduid van de notie van verspreide en permanente discussies —een centrale notie in mijn voorstel voor democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit (zie 1.2). Zo precies als Imelman erover spreekt, zo vaag blijft het in de benadering van Crittenden, hoewel hij zeker oog heeft voor het belang ervan (vgl.: 1988, pp. 193, 197, 201, 202 en 221). Bij Gutmann komt de gedachte van de voor-politieke publieke pedagogische discussie niet uitdrukkelijk ter sprake. Toch is het ook in haar benadering ondenkbaar dat de democratie —de gezamenlijke beraadslaging en besluitvorming— het zou kunnen stellen zonder voortdurende en brede maatschappelijke belangstelling voor en bespreking van opvoeding en onderwijs.

### *Resumé*

In mijn voorstel voor democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit wordt op vier manieren tegemoetgekomen aan de principes van minimale concentratie van autoriteit en maximale bescheidenheid: (1) alleen het schoolse onderwijs onder overheidstoezicht; (2) onderwijsvrijheid; (3) schoolkeuzevrijheid; (4) gehoor geven aan publieke pedagogische discussies. Voor beperking van overheidsbemoediging tot de school zijn ook Gutmann, Imelman en Crittenden, zij het dat de redenen verschillen. Onderwijsvrijheid en schoolkeuzevrijheid komen wel voor in de voorstellen van Crittenden en Imelman, maar niet in het voorstel van Gutmann. Bij Crittenden vormt evenals bij mij de particuliere school een belangrijke dimensie van het onderwijsbestel. Gutmann, daarentegen, is uitdrukkelijk gekant tegen onderwijsvrijheid en schoolkeuzevrijheid: de publieke school is de maat; de particuliere school is de uitzondering voor ouders met gewichtige gewetensbezwaren. Mijn nadrukkelijke verdiscontering van het belang en de functie van publieke pedagogische discussies ligt in het verlengde van Imelmans pleidooi voor een cultuurpedagogische discussie. Gutmann en Crittenden maken er niet of nauwelijks een punt van.

## **2.4 Gutmanns pedagogische tekort**

### *Opvoeding en moraliteit*

Tot de 'common culture' die zijn vertaling moet krijgen in de materiële eisen aan de opvoeding van alle kinderen —dus in het 'common curriculum'—, rekent Gutmann ook de 'common morality', in elk geval de democratische deugden. De democratische »virtues« en »character traits« zouden 'ingeprent' en 'aangekweekt' moeten worden. Deze voorstelling van zaken is pedagogisch gezien nogal ongelukkig. In deze paragraaf kritiseer ik haar benadering van opvoeding en moraliteit. Omdat Gutmann bepaald niet alleen staat in haar visie op opvoeding en moraliteit, is de problematiek belangrijk genoeg om er hier alvast apart bij stil te staan, vooruitlopend op wat er in deel 2 nog over opvoeding gezegd zal worden.

### *Opvoedend leren versus conditionerend leren*

Het overdragen van de 'common culture' en dan met name de 'common morality' is volgens

Gutmann een kwestie van eigenschappen kweken, bijvoorbeeld: deugden cultiveren en karaktertrekken inprenten. Ze spreekt steeds van »to instill«, »to inculcate«, »to foster« en »to cultivate« en van »virtues«, »character« en »character traits« (1987; 1989). Deze wijze van spreken verraad een, naar pedagogische maat, ondeugdelijk begrip van opvoeden.

Het kweken van eigenschappen is leren in de zin van *conditioneren*: het beperkt de kinderlijke handelingsmogelijkheden; het gewent het kind aan een *bepaalde* manier van handelen in *bepaalde* omstandigheden. Leren in de zin van *opvoeden* oefent zijn reflexiviteit, verbetert zijn kunnen en kennen, verruimt zijn capaciteit om te interpreteren, te waarderen en te handelen en verrijkt en verfijnt zodoende zijn mogelijkheden. Conditionerend leren is vergelijkbaar met programmeren: het legt een patroon van doen en laten op en verkort zodoende de vrijheid. Een verschil tussen conditionerend leren en opvoedend leren dat hiermee samenhangt is dat het eerste zich als het ware aan het kind voltrekt, terwijl bij het laatste het kind zelfwerkzaam en 'zelfdenkzaam' betrokken is. Waar geconditioneerd wordt, verwerkt het kind werktuiglijk invloeden: er wordt iets van hem gemaakt. Waar opvoedend geleerd wordt, wordt de reflexiviteit geprikkeld en verbetert het kind zijn kennen en kunnen, hetgeen zijn capaciteiten om te begrijpen, te waarderen en te handelen vermeerderd: zijn vrijheid wordt vergroot.

Eigenschappen kweken gaat ten koste van de kinderlijke mogelijkheden. Waar het om de mogelijkheden van het kind gaat<sup>4</sup>, is het derhalve een ondeugdelijke vorm van leren, *ook* als de beoogde eigenschappen waardevol of goed zijn. Ook dan is het een ondeugdelijke vorm van leren en wel om dezelfde reden als die waarom Gutmann (zelf) staatsvoogdij en paternalisme afkeurt. Stel, iemand weet inderdaad wat 'goed leven' is, zegt Gutmann, dan nog mag hij die levenswijze niet zodanig opdringen aan anderen, dat die anderen niet meer de keuze hebben om anders te leven, want »a good life must be one that a person recognizes as such, lived from the inside, according to one's best lights« (1989, p. 72).

Een extreem voorbeeld van opgedrongen en gekweekte goedheid is Alex, de held in Burgess' *A Clockwork Orange*. Alex was een niets ontziende, wreedaardige jeugdcrimineel. Maar Dr. Brodsky heeft hem via een Pavlov-achtige methode afkerig gemaakt van agressie en misdaad; alleen al de gedachte eraan maakt hem nu misselijk. Alex is veranderd in een vriendelijke, goedaardige jongen. Op een soort persconferentie wordt de nieuwe Alex tentoongesteld. Een proef bewijst zijn weezin tegen gebruik van geweld, maar niet iedereen is tevreden:

»'Choice,' rumbled a rich deep goloss (=voice). ... 'He has no real choice, has he? ... He ceases to be a wrongdoer. He ceases also to be a creature capable of moral choice.'

'These are subtleties,' like smiled Dr Brodsky. 'We are not concerned with motive, with the higher ethics. We are concerned only with putting down crime'«<sup>5</sup>.

De bestrijding van criminaliteit gaat sinds mensenheugenis gepaard met vrijheidsbeperking, maar de bevordering van democratie logischerwijs met het tegendeel.

### *Capaciteiten en mogelijkheden versus eigenschappen*

---

<sup>4</sup> Waar het om iets *anders* gaat, hoeft het kweken van eigenschappen niet altijd ondeugdelijk te zijn. Om een klein voorbeeld te geven: wie een kind het nagelbijten wil afleren kan de nagels van het kind voorzien van een onsmakelijke nagellak. Conditioneren is in zo'n geval effectief. En de mogelijkheden? Als het nagelbijten een dwangmatige gewoonte was, zijn de kinderlijke mogelijkheden er niet minder op geworden: de nieuwe gewoonte (instinctmatig ervan afzien) heeft de oude verdrongen. Hiermee wil overigens niets lelijks over nagelbijters gezegd zijn: het is nog maar de vraag of nagelbijten (een) zonde is en dus of het afgeleerd moet worden. Langeveld dacht daar kennelijk anders over: de nagelbijter schaadt niet alleen zichzelf, aldus Langeveld, maar hindert ook anderen »door de onsmakelijke aanblik die hij al kluivende biedt« (Langeveld, 1979, p. 142).

<sup>5</sup> Burgess, 1977, p. 99.

Gutmans spreken over de opvoeding in termen van het kweken van eigenschappen wordt paradoxaal wanneer de *aard* van de beoogde deugden en karaktertrekken in aanmerking genomen wordt, bijvoorbeeld: 'the ability to deliberate', 'the capacity for rational choice' en 'the capacity for critical reflection'. Kennelijk heeft Gutmann toch reflexiviteit en vrijheid op het oog. Dan dient zich echter de vraag aan hoe die 'eigenschappen' verenigbaar zijn met conditionerend leren. Dat zijn ze niet. Het zijn dan ook geen eigenschappen in de zin van geneigdheden of karakter-eigenschappen, maar *capaciteiten* —inderdaad: 'abilities' en 'capacities'. Het zijn vermogens die alleen in opvoedend leren bevorderd kunnen worden. Voorwaarden zijn immers: kennis van zaken, kennis van anderen en zelfkennis; kunnen begrijpen, interpreteren, waarderen en vergelijken; enzovoorts. Of iemand die zulke capaciteiten heeft, deze op een gegeven moment realiseert, hangt misschien mede af van zijn geneigdheden of karakter, maar de capaciteiten *zelf* kunnen moeilijk als deugden of disposities begrepen worden.

Ditzelfde geldt voor tolerantie, respect voor personen en respect voor verschillen van mening. Ook dat zijn geen 'character traits' —zoals Gutmann meent. Het zijn geen eigenschappen die mensen al of niet aankleven, maar *prestaties* waartoe mensen de *capaciteiten* hebben, capaciteiten die ze al of niet realiseren. Het zijn, zeker in een democratie, belangrijke en waardevolle mogelijkheden en ze worden hierom terecht vaak 'waarden' genoemd. Ook deze mogelijkheden worden door opvoeding bevorderd. Voorwaarde voor tolerantie en respect is bijvoorbeeld het adequaat kunnen interpreteren, op waarde schatten en vergelijken van levenswijzen, opvattingen, et cetera: zulk kunnen wordt in opvoedend leren verworven. Nogmaals: of het kunnen op een gegeven moment gerealiseerd wordt in doen, hangt af van allerlei factoren, niet in de laatste plaats van het willen en in verband hiermee van karakter-eigenschappen. Karakter-eigenschappen (wat iemand *is*) zijn inderdaad te conditioneren. Maar wat iemand is, valt niet samen met wat iemand kan, wat iemand kent, wat iemand vindt en wat iemand doet. Mensen zijn geen marmotten.

Gutmann is trouwens niet de enige politieke filosoof die gewaardeerde menselijke capaciteiten en mogelijkheden als eigenschappen of deugden bestempelt en begrijpt. Zo noemt Young autonomie en rationaliteit »virtues« en »character ideals« (Young, 1986) en spreken Macedo en Galston van respectievelijk »liberal virtues« (Macedo, 1990) en »civic virtues« (Galston, 1989) ter aanduiding van dergelijke prestaties en vermogens. Cohen en Rawls, om nog maar een paar te noemen (die ik ken), zijn even slordig: Cohen heeft het over »traits of character« waar hij doelt op mogelijkheden als kritiek, tolerantie en openheid (Cohen, 1971, pp. 170-189) en Rawls heeft het weer over »virtues« waar het gaat om tolerantie en redelijkheid (Rawls, 1993, bijv. pp. 157 en 194).

Ook onder pedagogen komt het euvel voor. Volgens Steutel zijn deugden gewaardeerde 'karaktereigenschappen' die in de opvoeding 'gecultiveerd' moeten worden (Steutel, 1984b, pp. 42 en 60; vgl. ook: 1989 en 1992). Tot de deugden rekent hij onder meer »moreel oordeelsvermogen«, »empathisch vermogen«, »intellectuele vermogens«, in mijn ogen stuk voor stuk menselijke *capaciteiten*, inderdaad: 'vermogens'. Neem Steutels »intellectuele deugden«; daartoe rekent hij: »openheid van geest en waarheidsliefde, intellectuele eerlijkheid en bescheidenheid, helderheid en grondigheid, respect voor bewijsmateriaal en een houding van objectiviteit, alsmede de bereidheid deel te nemen aan rationele discussies en de eigen opvattingen aan een kritisch publiek voor te leggen« (1992, p. 134).

### *Gutmann versus Gutmann*

De bezwaren tegen de idee van het overdragen van de 'common morality' als »cultivating character« (bijv. 1987, p. 41) mogen nu duidelijk zijn. De gewraakte idee hangt waarschijnlijk samen met Gutmanns visie op moraliteit en morele opvoeding, die ze ergens min of meer in het

voorbijgaan weergeeft (1987, pp. 50 ev.). Ik reconstrueer.

Moraliteit kent twee dimensies: moreel karakter en moreel redeneren. Moreel karakter is samengesteld uit morele gewoonten (samenhangend met regels en principes) en morele gevoelens (bijvoorbeeld van afkeuring en goedkeuring en van afkeer en voorkeur) en vindt zijn uitdrukking in bijvoorbeeld attitudes, houdingen en deugden. Moreel redeneren staat voor verantwoord worden van, zich beraden op, overreden tot en kritiseren van morele gewoonten en gevoelens; onderwerp van beraad en kritiek kunnen zowel de eigen als andermans morele gewoonten en gevoelens zijn. Morele opvoeding kent twee fasen of niveaus —ze weerspiegelen de twee dimensies van moraliteit: ten eerste de vorming van morele gewoonten en gevoelens en ten tweede het onderricht («teaching») in moreel redeneren. De vorming van morele gewoonten en gevoelens is een zaak van voorleven en disciplineren (met andere woorden: van socialiseren en conditioneren). Het onderricht in moreel redeneren is een intellectuele en rationele aangelegenheid: leren logisch te denken, coherent te argumenteren en relevante alternatieven te overwegen om te kunnen kritiseren, redeneren en kiezen.

Deze kijk op moraliteit en morele opvoeding is geen onbekende; integendeel: hij is bijzonder populair, zeker onder pedagogen. Dit neemt niet weg dat er nogal wat op aan te merken is, maar dat zal ik hier achterwege laten. Waarom het me nu gaat is iets anders.

Vermoedelijk berust de eerder bekritiseerde idee van Gutmann —de idee van overdracht van 'common morality' als 'cultivating character'— op een misverstand. Gutmann lijkt in die idee haar zoëven weergegeven visie op moraliteit en morele opvoeding verkeerd in te vullen of toe te passen. Laat ik voor alle duidelijkheid deze visie (zojuist geschetst) even Visie-1 noemen en de bekritiseerde idee van overdracht van 'common morality' als 'cultivating character' (de idee die doorlopend in de rechtvaardiging van haar voorstel voorkomt) Visie-2.

Wat gaat er mis? Ik constateer drie inconsequenties, of beter: drie varianten van één inconsequentie.

- (1) Mogelijkheden als beraad, keuze en respect die in Visie-1 vanzelfsprekend (want per definitie) tot het moreel redeneren behoren, rekent Gutmann in Visie-2 tot de dimensie van moreel karakter: in Visie-2 zijn het deugden en karaktertrekken.
- (2) In Visie-1 beschouwt Gutmann beraad, keuze en respect als resultaten van onderricht in moreel redeneren —het tweede niveau van moreel opvoeden. In Visie-2 daarentegen noemt ze het eigenschappen die door voorleving en disciplineren gevormd kunnen worden —het eerste niveau van morele opvoeding.
- (3) In Visie-1 wijst Gutmann er uitdrukkelijk op dat democratie mogelijk wordt door het onderricht in moreel redeneren: immers, dank zij zulk onderricht kunnen kinderen hun morele gewoonten en gevoelens —om kort te gaan— relativiseren. In Visie-2 wijst ze die gedachte *expressis verbis* van de hand (1987, p. 43). De democratie moet voorbereid worden in de fase van de vorming van gewoonten en gevoelens, want met redelijkheid, kennis en argumentatie alleen wordt de democratie niet dichterbij gebracht. Kinderen dienen bijvoorbeeld eerst een gevoelsmatige afkeer te krijgen van fanatisme, om later overtuigd te kunnen raken van de redenen voor het afkeuren van fanatisme: »Children first become the kind of people who are repelled by bigotry, and then they feel the force of the reasons for their repulsion« (ibidem). Kennelijk meent Gutmann dat extreme bevooroordeeldheid alleen voorkomen kan worden door bevooroordeeling. Ziet ze de paradox niet? Of is het in Visie-2 geen paradox?

### *Resumé*

Gutmanns voorstelling van en spreken over opvoeding en moraliteit is niet consequent en is op veel plaatsen slordig. Wat in elk geval ongelukkig is, is dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen conditionerend leren en opvoedend leren en evenmin tussen eigenschappen of disposities en capaciteiten of mogelijkheden. Waarschijnlijk hangen de andere pedagogische tekortkomingen hiermee samen.

Dit alles is niet zonder meer te wijten aan Gutmanns disciplinaire achtergrond, want haar voorstellingen en wijzen van spreken zijn ook bij pedagogen aan te treffen. Op Crittenden en Imelman valt ondertussen pedagogisch gesproken weinig aan te merken. Alleen is ook bij Crittenden de verhouding tussen opvoeding en moraliteit ietwat problematisch (zie 2.2), omdat hij hier en daar suggereert dat waardevolle prestaties en capaciteiten als te verwerven eigenschappen in het leerplan opgenomen moeten worden. Het verschil met Gutmann is dat het minder uitdrukkelijk en niet stelselmatig zo voorgesteld wordt. Bij Gutmann is er sprake van een tekort, bij Crittenden van een weeffoutje.