

Ben Spiecker

Van zulke vrienden moet het vak het hebben

Bespreking van: Leendert F. Groenendijk & Jan W. Steutel (red.), *Analytisch filosoferen over opvoeding en onderwijs. Liber Amicorum voor Ben Spiecker*, 2004. Amsterdam: SWP. ISBN 90-6665-628 x, 176 blz., € 22,50.

Een recensie schrijven van een vriendenboek dat aan je eigen werk gewijd is, brengt een zeker risico met zich mee. Immers, is de uitdrukking 'met zulke vrienden heb je geen vijanden meer nodig' van toepassing op de inhoud van dit boek? Of is het een samenraapsel van teksten die de auteurs nog in de bureaulade hadden liggen en waar nog slechts een verwijzing naar het werk van hun vriend ingebracht moest worden? Aangezien gelukkig het een noch het ander het geval is, waag ik me aan een bespreking van dit werk.

Opmerkelijk is dat de redacteurs Leendert Groenendijk en Jan Steutel, dat is althans mijn reconstructie, de auteurs, rekening houdend met hun interesse en deskundigheid, aangegeven hebben op welk aspect of thema van mijn werk zij zich moesten richten. Mede door deze aanpak vertoont het boek een grote mate van eenheid; dit laatste is eveneens het gevolg van het gegeven dat de redacteurs contribuanten uitgenodigd hebben die een overwegend (wijsgerig-empirisch-)analytische benadering voorstaan.

Wat mij eveneens opvalt, is dat het voor competente onderzoekers klaarblijkelijk mogelijk is zinvolle beschouwingen en analyses te geven over en van werk dat soms 25 jaar geleden gepubliceerd werd. Kennelijk is de houdbaarheidstermijn van een bepaald type opvoedingsfilosofische teksten, zonder na verloop van tijd uitsluitend onderwerp te worden van historisch-pedagogisch onderzoek, langer dan dat ik voor mogelijk gehouden heb.

Ik vermoed – wat volgt is een zwart-wit tegenstelling – dat analyses die hun vertrekpunt nemen in opvoedingsfenomenen of -praktijken en de wijze waarop we daarover spreken (*bottom up*-benadering), pedagogisch relevanter en daarom, ook vanwege hun herkenbaarheid, duurzamer zijn dan de *topdown*-benaderingen, waarbij de opvoeding voornamelijk benaderd wordt vanuit het omvattend perspectief en het talige kader van een wijsgerige stroming (marxisme en post-structuralisme). Het is mijn overtuiging dat, mede omdat het onderwijs in en het onderzoek van de wijsgerige pedagogiek thuishoort in de faculteit van de gedrags- of sociale wetenschappen, relevantie, navolgbaarheid en verstaanbaarheid de *viability* van onze discipline sterk bepalen. De opvoedingsfilosoof behoort net zoals de rechtsfilosoof en de filosoof van de natuurwetenschappen grondige kennis te hebben van zijn onderzoeksdomein. Voeg hierbij de noodzaak, zeker in de Masteropleiding, het verband te handhaven tussen onderwijs

en onderzoek, dan zijn dat voor mij voldoende redenen om de wijsgerige pedagogiek te positioneren in de faculteit van de gedrags- of sociale wetenschappen. Opvoedingsfilosofen die zich geheel aan deze 'tucht van de (opvoedings)markt' onttrekken, dragen bij aan de verdere teloorgang van ons vakgebied. De levensvatbaarheid van de opvoedingsfilosofie is niet direct gediend bij een metafysica of ontologie van de opvoeding (zoiets als 'Heidegger en de crisis in het VMBO') en evenmin bij een 'empirisering' ('Structuren in vroegkinderlijke angsten: een fenomenologisch belevingsonderzoek').

Waar toe dient deze redelijk ongenueanceerde boutade nu? In ieder geval om te onderstrepen dat de titel die de redacteuren het boek hebben meegegeven een gelukkige is: analytisch filosoferen over opvoeding en onderwijs. 'Analytisch' dient hierbij in brede zin opgevat te worden: centraal staan de rechtvaardigingen van conceptuele en normatief-ethische uitspraken over opvoeding, onderwijs en ontwikkeling.

De eerste en de laatste bijdrage, geschreven door Jan Steutel en Siebren Miedema, analyseren de ontwikkelingsgang in mijn pedagogisch denken. Steutel reconstrueert mijn theoretisch-pedagogisch onderzoek en Miedema analyseert vanuit wetenschapsbiografisch perspectief mijn opvattingen over de waardengebondenheid van de (theoretische) pedagogiek. Steutel onderscheidt een tweetal perioden in de ontwikkeling van mijn werk. De eerste periode (grotendeels van 1973 tot 1984) wordt gekenmerkt door een sterke oriëntatie op het werk van de latere Wittgenstein, waarbij getracht wordt inzicht te krijgen in zowel de aard van de pedagogiek als wetenschap als in de opvoeding zelf. In de tweede periode staan de morele opvoeding en de morele aspecten van pedagogische praktijken centraal, waarbij steeds explicieter een liberaal-filosofische positie wordt ingenomen.

Steutels analyses zijn glashelder en overtuigend, en als het volgens de hermeneutische traditie zo is dat een kundige interpretator van teksten deze vaak beter begrijpt dan de schrijverproducent zelf, dan is Steutels reconstructie daar een bewijs van. Een voorbeeld: op bladzijde 18 staat: "Net zoals hij vormen van pedagogisch onderzoek heeft geduid als taalspelen waaraan regels en concepten ten grondslag liggen, ziet hij de opvoeding als een door regels en concepten geleide praktijk." Mijn eerste reactie was: toch merkwaardig dat ik mij daar toen zelf niet bewust van geweest ben en aan die overeenkomst geen nadere beschouwing heb gewijd.

Steutels typering van de tweede periode lijkt mij ook correct. Mijn belangstelling voor de morele opvoeding, in het bijzonder de morele emoties, werd gewekt tijdens een studieverblijf in de Verenigde Staten tijdens een workshop, geleid door een collega die bij Richard Peters in Londen gestudeerd had. Richard Peters en Dwight Boyd waren toen zo ongeveer de enige opvoedingsfilosofen die deelnamen aan de interdisciplinaire discussie over morele opvoeding en ontwikkeling tussen filosofen (Alston en Hare) en psychologen (Mischel en Kohlberg).

Aan die discussies moet ik, terugblikkend, in ieder geval twee zaken hebben overgehouden. Ten eerste, bij het filosoferen over opvoeding en onder-

wijs heb je je rekenschap te geven van empirische theorievorming binnen die domeinen. Ten tweede, concepties van (morele) opvoeding zijn onlosmakelijk verbonden met politiek-filosofische opvattingen. Het laatstgenoemde punt kan geïllustreerd worden door de grote invloed die Kohlberg en Rawls op elkaars werk hebben gehad. In de reconstructie van Steutel zou mijns inziens nog een element toegevoegd moeten worden, namelijk de invloed van Steutel op mijn ontwikkeling, en wel in het bijzonder waar het de explicatie en het aanscherpen van de methoden van analytisch filosoferen betreft. Miedema wijst daar in zijn bijdrage dan ook terecht op (p. 156).

In zijn wetenschapsbiografische reconstructie analyseert Miedema de ontwikkeling van mijn opvattingen betreffende de waardengebondenheid van de (theoretische) pedagogiek. Hij onderscheidt hierbij een drietal perioden: de periode waarin de opvoedingswetenschap opgevat wordt als een waardengebonden planwetenschap (tot 1983), een periode (tot 1993) waarin de conceptuele analyse van centrale pedagogische begrippen domineert en waarbij normatieve kwesties *ex negativo* benaderd worden, en ten slotte de periode van een opleving van een ethisch-normatieve benadering van met name de staatsburgerlijke en seksuele opvoeding.

Miedema toont vervolgens aan dat in de eerste en laatste periode mijn maatschappelijk-politieke overtuigingen mede bepalend zijn geweest voor mijn visie op normatieve kwesties in de pedagogiek en de opvoeding. Terugblikkend vermoed ik – mijn publicaties zijn er niet op nagelezen – dat ik bij mijn pogingen het netwerk van begrippen dat het domein van opvoeding en onderwijs constitueert in kaart te brengen, er van uitgegaan ben dat dit een zuiver descriptieve bezigheid kon zijn. Maar ik moest tot de conclusie komen dat een nadere uitwerking van het conceptuele netwerk van het subdomein van de morele opvoeding noodzakelijkerwijs normatieve keuzes inhoudt, zodat het resultaat veeleer een (normatieve) *conceptie* dan een concept is.

Herman Baartman onderzoekt de parallellen tussen Alice van der Pas' visie op ouderschap (2003) en mijn analyse van de pedagogische relatie. De ouderbegeleider Van der Pas omschrijft ouderschap als het besef verantwoordelijk te zijn, onvoorwaardelijk en ongeacht de eigen kwaliteiten of die van het kind. Het verschil tussen beide concepties, tussen die van ouderschap en die van de pedagogische relatie, is mijns inziens dat de eerste betrekking heeft op het kader waarmee de ouderbegeleider of hulpverlener een ouder, ook die een eigen kind mishandelt of verwaarloost, benadert.

Het tweede kader, dat een humane ontwikkeling van het kind mogelijk maakt, verwijst juist naar de *sui generis* relatie tussen opvoeder en kind. De overeenkomst is, alweer volgens mijn interpretatie, dat beide conceptuele kaders *contrafactisch* van aard zijn; de ouderbegeleider benadert de ouder alsof deze zich verantwoordelijk weet voor het kind, ondanks alle mogelijke bewijzen van het tegendeel, terwijl de opvoeder het jonge kind steeds benadert en toespreekt *alsof* het reeds een persoon is.

Aansluitend bij het – soms polemische – debat dat Groningse en Amster-

damse (VU) pedagogen in de jaren '70 voerden, verwoorden Jan-Dirk Imelman en Wilna Meijer hun bezwaren tegen de voorzieningen voor de voorschoolse periode, in het bijzonder de voor- en voerschoolse educatie. Beide auteurs plaatsen grote vraagtekens bij de pogingen om de onderwijsachterstand van bepaalde groepen kinderen te voorkomen door het dagelijkse leven van twee- tot vierjarigen sterk te 'verschoolens'; dit wil zeggen door meer onderricht op vroege leeftijd.

Mijn pedagogische categorie 'meedoen en zeker weten' heeft betrekking op het voorwaardenscheppend kader van taalspelen of levensvormen, tot stand gekomen door training en habituatie, dat ten grondslag ligt aan (leren als) kennisverwerving, en daarmee tevens aan vele aspecten van onderwijs en onderricht. Dus vanuit mijn (toenmalige) opvattingen zou ik, zoals Imelman en Meijer vermoeden, inderdaad kanttekeningen hebben kunnen plaatsen bij voornoemd beleid. Mogelijk hadden Imelman en Meijer hun positie wat sterker kunnen onderbouwen met meer relevante *research data* uit de (ontwikkelings)psychologie; zelf denk ik bijvoorbeeld aan de bevindingen van het gedragsgenetisch onderzoek. De laatstgenoemde data ontbreken, voor zover ik het kan overzien, ook in het onderzoek van onderwijsleersituaties, als gevolg waarvan onderwijskundig onderzoek naar instructiemethoden veelal een beperkte relevantie heeft – vanzelfsprekend ook voor de voor- en voerschoolse educatie.

Een centraal thema in de wijsgerige pedagogiek is de relatie tussen opvoeding en ontwikkeling. Het is deze relatie die het onderwerp is van Wouter van Haafkens compacte en diepgravende bijdrage. Na mijn opvattingen over (morele) opvoeding en ontwikkeling weergegeven te hebben, verheldert hij het begrip 'ontwikkeling', onder andere door onderscheid te maken tussen zowel het algemene begrip ontwikkeling en specifieke vormen daarvan, als tussen vorm en inhoud van (een specifieke) ontwikkeling. Mede op grond van een ingenieuze uitwerking van deze onderscheidingen plaatst Van Haafkens een terechte kritische kantekening bij mijn weergave van Kohlberg en beargumenteert hij vervolgens dat we kunnen spreken over morele ontwikkeling die niet alleen gekenmerkt wordt door invariante stadia, maar die tevens onlosmakelijk verbonden is met opvoeding.

Een vraag die in dit verband rijst, is wat de logische kenmerken van het begrip 'stadium' zijn; is irreversibiliteit of onomkeerbaarheid, zo kenmerkend voor invariante biologische ontwikkelingsstadia – een vlinder wordt nooit meer een rups –, ook een definiërend kenmerk voor morele stadia? Kan bijvoorbeeld een overtuigd en principieel liberaal-democraat, na een bekering tot een ultraorthodoxe levensovertuiging, waar het haar leven in de geloofsgemeenschap betreft, terugvallen op of regrediëren tot een lager moreel ontwikkelingsstadium?

Een andere *evergreen* in de pedagogiek is de verhouding tussen *nature* en *culture*. De laatste jaren lijkt het er op dat de *nature* positie de sterkste kaarten in handen heeft. Uitkomsten van onderzoek naar de ontwikkeling van intelligentie en persoonlijkheidskenmerken duiden er volgens vooraanstaande gedragsgenetische onderzoekers op dat de opvoeding, ook wel de 'gedeelde omgeving' genoemd, er niet veel toe doet.

Vreeke stelt in zijn bijdrage de vraag of eerdergenoemde resultaten wel zo direct naar de opvoeding vertaald kunnen worden. Hij betoogt dat de inhoud van het begrip 'opvoeding' niet samenvalt met die van de notie 'gedeelde (gezins)omgeving'. In opvoeding spelen ook invloeden van de cultuur een rol. Bovendien kan de opvoeding ook gekenmerkt worden door 'niet gedeelde invloeden'. Vervolgens maakt Vreeke aannemelijk dat een conceptie van opvoeden als proces van inwijden of initiëren in maatschappelijke regelgeleide praktijken, waarbij hij aansluit bij Searle en mijzelf, een vruchtbaar perspectief oplevert op de verhouding *nature-nurture*.

Rien van IJzendoorn richt zich op de vraag naar de samenhang tussen empathie, sensitief opvoeden, gehechtheid en (angstig) temperament. Hij laat haarfijn zien hoe ingewikkeld de onderlinge relaties tussen deze factoren kunnen liggen. Een van de uitkomsten van de door hem geleide Leidse Longitudinale Empathie Studie is dat ouderlijk gedrag, zoals in dit onderzoek geoperationaaliseerd, weinig van doen lijkt te hebben met het empathisch vermogen van het kind op tweejarige leeftijd. Van IJzendoorns aanvankelijke vermoeden dat empathie causaal beïnvloed wordt door sensitiviteit kon niet bevestigd worden, maar daaraan mag, gegeven de beperkingen van de onderzoeksopzet, niet de conclusie verbonden worden dat opvoeding geen invloed heeft op de ontwikkeling van empathie.

In de afsluitende beschouwing toont Van IJzendoorn zich een begaafd theoreticus. Zo onderkent hij dat de uit de gedragsgenetica afkomstige alternatieve hypothese dat erfelijkheid en unieke omgevingsinvloeden de ontwikkeling grotendeels bepalen, de uitkomsten van zijn onderzoek moeiteloos kan absorberen, om vervolgens het begrip van opvoeding, zoals gehanteerd door de gedragsgenetici, ter discussie te stellen. Van IJzendoorn is, in tegenstelling tot verreweg de meeste van zijn empirisch ingestelde collega-onderzoekers, zeer goed ingevoerd in de wijsgerige en wetenschapstheoretische grondslagen van zijn vakgebied, en deze inzichten hebben er mijns inziens in belangrijke mate toe bijgedragen dat hij vanuit de hechtingstheorie zijn pedagogisch onderzoek zo succesvol heeft kunnen verrichten. De spannende vraag rijst of zijn theoretisch-pedagogische reflecties hem in de naaste toekomst ertoe zullen nopen nieuwe wegen in te slaan.

Leonie le Sage onderzoekt de relatie tussen psychopathie en toerekeningsvatbaarheid. Zij onderschrijft in grote lijnen mijn visie op psychopathie als het onvermogen morele emoties, zoals schuld, schaamte en mededogen, te ervaren. Bij mijn opvatting dat de psychopaat niet volledig toerekeningsvatbaar is, omdat zijn handelingen en motieven niet voortvloeien uit zijn preferentie voor immorele waarden, plaatst zij echter een vraagteken. Het is haars inziens niet zozeer het onvermogen morele emoties te ondergaan, als wel de achterliggende oorzaak van dit onvermogen, dat de toerekeningsvatbaarheid van actoren met genoemd moreel gebrek bepaalt.

Om haar punt te verduidelijken verwijst Le Sage onder andere naar de door mij te berde gebrachte geprefereerde immoraliteit. Deze notie verwijst naar een

persoon die willens en wetens besloten heeft zich niet meer te laten beroeren door het leed van anderen of zich schuldig te voelen over het onrecht dat hij een ander heeft aangedaan. Dit alles in de naam van bijvoorbeeld welbegrepen eigenbelang, het landsbelang of dat van de zaak. Een treffend fictief voorbeeld van zo'n persoon lijkt mij Michael Corleone (*The Godfather, deel I en II*), die, nadat hij hoofd geworden is van een maffiose bende, van een nette vaderlandslievende burger verandert in een meedogenloze en nietsontziende gangster, die ook het leven en welzijn van zijn eigen gezins- en familieleden opoffert aan het belang van zijn zaak. Het door deze actor zelf teweeg gebrachte onvermogen zich te laten motiveren door morele emoties, verschilt nu volgens Le Sage niet van het morele defect van de psychopaat. De eerstgenoemde actor is echter, zo stelt zij, zelf debet (*culpa in causa*) aan zijn morele verval en derhalve wel toerekeningsvatbaar. Deze conclusie lijkt mij overigens geïmpliceerd te zijn in het adjectief 'geprefereerde'.

Volgens Le Sage beschikken zowel de psychopaat als de persoon die een immorele levenswandel verkiest niet of niet langer over het vermogen moreel te zijn. De nieuwtestamentische figuur Saulus werd niettemin, weliswaar na een kleine ingreep van bovenaf, Paulus, en is het echt ondenkbaar dat een gangster zoals Michael Corleone ooit een keer wroeging over zijn wandaden krijgt? Zie *The Godfather, deel III*.

Als Steutel en ik weer eens een paper over een aspect van de seksuele opvoeding gepresenteerd hadden, dan was steevast de eerste kritische vraag afkomstig van David Carr. De algemene teneur van zijn vragen was steeds: is jullie politiek-liberale kader, waar het de menselijke seksualiteit betreft, niet te smal? In zijn bijdrage over liberale tolerantie en traditionele wijsheid in de seksuele opvoeding zet hij de discussie op meer systematische wijze voort.

Carr onderscheidt een tweetal extreme normatieve concepties van de plaats die seksualiteit in ons leven dient in te nemen, een traditionele en een liberale (of libertaire). In de eerstgenoemde conceptie is seks gebonden aan een netwerk van strikte regels: seks dient de voortplanting en is alleen toelaatbaar binnen een huwelijksrelatie tussen man en vrouw, enzovoorts; alles wat niet voldoet aan deze voorschriften (masturbatie, homoseksualiteit) is zondig en/of pervers. Volgens de libertaire conceptie mag men vrijelijk gevolg geven aan zijn natuurlijke seksuele aandrif en voorkeuren, mits dit altijd gebeurt op basis van wederzijdse instemming en de ander er vrijwillig mee heeft ingestemd. Seksuele handelingen (genieten van pornografie of van een prostituee) zijn moreel toelaatbaar zo lang deze het welzijn van anderen niet schaden.

Het zal weinig moeite kosten zelf invulling te geven aan de twee corresponderende concepties van seksuele opvoeding. Is er, zo vraagt Carr zich af, een middenweg tussen beide posities mogelijk? De typering 'middenweg' lijkt mij in dit verband minder gelukkig. En dragen Steutel en Spiecker bij tot zo'n conceptie? Onze conceptie van seksuele opvoeding is volgens Carr gebaseerd op zowel Kants principe van respect voor personen als de deugdeethiek van Aristoteles. Vervolgens betoogt hij dat onze smalle liberale conceptie voor andere

liberalen toch nog, in normatief opzicht, te substantieel is; zo verwijten deze ons bijvoorbeeld te paternalistisch te zijn waar het de seksualiteit van personen met een verstandelijke beperking betreft.

Het werk van Steutel en mij lijkt volgens Carr bovendien aan een ander euvel: een politiek-filosofische theorie over de inrichting van de samenleving, waarin de neutraliteit van de overheid ten opzichte van normatieve oriëntaties centraal staat, laat zich niet verzoenen met waardengeladen pedagogische praktijken. Waarom zou bijvoorbeeld een leerkracht zijn leerlingen niet mogen voorhouden dat bepaalde vormen van seksualiteit meer bijdragen aan onze waardigheid, ons zelfrespect en ons floreren dan andere?

Een heel korte reactie op deze punten van kritiek lijkt mij hier op zijn plaats. Ten eerste, de bezwaren tegen ons zacht paternalisme, gemotiveerd vanuit de vrees voor seksuele uitbuiting van verstandelijk gehandicapten, zijn niet zozeer ingegeven door libertaire overwegingen als wel door motieven die kenmerkend zijn voor een extreme vorm van inclusief denken. Wat het tweede punt betreft, in een liberale democratie mag een leerkracht in het openbaar onderwijs geen uitspraken doen die een inbreuk vormen op het recht van seksuele zelfontplooiing van de leerling.

Idealen en goede opvoeding is het onderwerp van Doret de Ruyters bijdrage. Zelf heb ik intuïtief altijd een zekere aversie gehad tegen een klimaat dat zwanger is van hooggestemde idealen en heb ik me vaak meer thuis gevoeld bij een zeker psychologisch realisme, dat rekening houdt met de menselijke beperkingen en met onze minder verheven motieven. Hemelbestormers kunnen menselijk leed incalculeren omwille van de grote sprong voorwaarts; immers, 'waar gehakt wordt vallen spaanders'. Door de analyses die De Ruyter geeft van het begrip 'ideaal' in de verschillende gebruikscontexten, wordt mij weer duidelijk dat mijn achterdocht, in navolging van o.a. Popper, Berlin en Merleau-Ponty, gericht is op de alles doortrekkende idealen van politieke of religieuze heilswaarnemingen. Mijn belangstelling voor indoctrinatie en hersenspoeling komt hieruit voort.

Haar stelling dat een goede opvoeding gekenmerkt wordt door idealen, in het bijzonder die welke zij realiseerbare excellenties noemt, vind ik echter overtuigend; vele opvoedingsdoelen kunnen immers tot dit type idealen gerekend worden. In een goede of ideale opvoeding tracht men verder, zo stelt De Ruyter terecht, de onvolwassene een conceptie van het goede leven bij te brengen en zo'n conceptie zal veelal hooggestemde morele en ethische idealen omvatten. Bovendien lijkt mij het aan kinderen voorhouden van (laagdrempelige) ideale situaties een veelvuldig voorkomend en geschikt opvoedingsmiddel te zijn, waarmee het kind aangemoedigd of opgeroepen wordt zijn gedrag te veranderen ('Wat zou het fijn zijn, als je straks ...').

Is het wenselijk en mogelijk om, in het kader van burgerschapsvorming, in het basis- en voortgezet onderwijs aandacht te schenken aan de bevordering van integer gedrag? Deze vraag, die gegeven het grote aantal fraudegevallen actueel is, staat centraal in Bert Musschenga's bijdrage. Omkoping, vriendjespolitiek

en misbruik van bevoegdheden zijn voorbeelden van niet-integer gedrag. Musschenga onderscheidt drie aangrijpingspunten in de strategie om niet-integer gedrag aan te pakken: het 'morele klimaat' binnen een organisatie, de externe omgeving, inclusief de wet- en regelgeving, en kwaliteiten van de personen. Integriteit van personen is volgens Musschenga een complex van drie clusters van deugden: de intellectuele (waarheidsliefde, praktische wijsheid), motivationele (toewijding) en volitionele deugden (standvastigheid).

Op welke manier draagt de opvoeding bij aan het bijbrengen van deze deugden? En in welk opzicht verschilt opvoeding tot integriteit van gewone morele opvoeding? Musschenga gaat kort in op factoren die de ontwikkeling van de genoemde kwaliteiten kunnen bevorderen. In tegenstelling tot morele opvoeding kan volgens hem echter van opvoeding tot integriteit moeilijk vastgesteld worden of deze geslaagd is, aangezien velen zelden of nooit in een situatie terecht komen waarin moet blijken of ze integer zijn. Bevorderen van integriteit echter lijkt mij een integraal aspect te zijn van de morele opvoeding; kan men een moreel persoon zijn zonder zich de deugd van integriteit eigen gemaakt te hebben? En appelleren opvoeders in hun morele opvoeding, bijvoorbeeld wanneer zij een kind voorhouden ondanks de grote druk van zijn vrienden de waarheid te vertellen, niet precies ook aan die kwaliteiten die deel uitmaken van de complexe deugd van integriteit?

Alhoewel in 1990 in de door Roger Straughan en mijzelf geredigeerde bundel *Freedom and Indoctrination* al duidelijk was dat Harvey Siegel bezwaren had tegen mijn analyse van indoctrinatie, is hij er nu eens echt voor gaan zitten om zijn punten van kritiek uit te werken. Na mijn visie op indoctrinatie weergegeven te hebben – 'indoctrinatie is het inprenten van doctrines en impliceert het onderdrukken van een kritische houding en van kritische disposities, zoals de intellectuele deugden en rationele emoties' – formuleert hij een drietal met elkaar samenhangende bezwaren.

Siegel vraagt zich af waarom indoctrinatie alleen maar betrekking heeft op een subklasse van overtuigingen, de (morele, politieke of religieuze) doctrines. Niet zozeer het inprenten van doctrines leidt tot de onderdrukking van kritische disposities; het is veeleer andersom: het ontmoedigen en ontbreken van een kritische houding en dito disposities kunnen ertoe leiden dat allerlei opvattingen het karakter van doctrines krijgen.

Siegel wijst er bovendien op dat het inprenten van bijvoorbeeld wiskundige, natuurwetenschappelijke of politieke overtuigingen heel goed samen kan gaan met het aanscherpen van de kritische vermogens. Dat ik deze mogelijkheid volgens Siegel niet uitdrukkelijk ontken, maar daar wel onnodig dicht bij in de buurt kom, verklaart hij door het strenge en zijns inziens onjuiste onderscheid dat ik maak tussen doctrines en non-doctrinaire overtuigingen. Het laatstgenoemde onderscheid leidt volgens hem ten onrechte tot een inperking van de domeinen waarin geïndoctrineerd kan worden.

In tegenstelling tot wat ik beweer, kunnen leerlingen volgens Siegel wel degelijk ook geïndoctrineerd worden in natuurwetenschappelijke overtuigingen,

zoals in het 'wetenschappelijk' creationisme (aanhalingstekens van Siegel, p. 133). Over een centraal punt zijn wij het volgens Siegel eens: bij indoctrinatie gaat het om het onderdrukken van de kritische attitude en disposities. Hij stelt echter eveneens dat het de onderdrukking van genoemde attitude en disposities in het algemeen betreft en niet, zoals ik verdedigd heb, louter met betrekking tot een specifiek stelsel van overtuigingen.

Na deze summiere weergave van Siegels punten volsta ik met een enkele opmerking. Wat het laatste punt betreft, er zijn ouders of leerkrachten die verwoude pogingen doen hun kinderen slechts op een enkel domein, bijvoorbeeld het religieus-ethische, 'dom' of onkritisch te houden. Of deze strategie van (enkel) godsdienstige indoctrinatie ook altijd effectief is, is uiteraard een andere kwestie. Bij Siegels claim dat leerlingen ook geïndoctrineerd kunnen worden in de wis- en natuurkunde, blijf ik ook mijn twijfels houden; de postulaten en de procedures van bewijsvoering, die ten grondslag liggen aan deze disciplines, zijn van een andere aard dan die van bijvoorbeeld de geopenbaarde eeuwige waarheden uit de heilige geschriften. 'Wetenschappelijk creationisme' bijvoorbeeld is dan ook een oxymoron, een verbinding van twee tegengestelde begrippen; dit vak onderwijzen is een vorm van slecht onderwijs, van grove misleiding en kan onderdeel vormen van een meer omvattende poging tot indoctrinatie.

Dwight Boyd plaatst in zijn bijdrage kritische kanttekeningen bij de conceptie van burgerschapsvorming die Stutel en ik verdedigen, en die in belangrijke mate gebaseerd is op Rawls' liberale theorie van rechtvaardigheid. Volstaan de door ons opgevoerde morele en intellectuele deugden, waar het volgens ons in de democratische opvoeding om gaat? Indien we oog gehad zouden hebben voor een andere vorm van diversiteit, hadden we dan niet van een bredere conceptie van rechtvaardigheid moeten uitgaan?

Rawls' politiek-liberalisme, aldus Boyd, wil een antwoord zijn op de vraag hoe om te gaan met individuele en culturele diversiteit. Zijn conceptie van rechtvaardigheid stelt ons echter niet in staat met name de machtsverschillen en conflicten tussen groepen te identificeren. Deze verschillen betreffen dus niet primair de 'vrije en gelijke' individuen. Bij racisme, bijvoorbeeld, wordt een individu geïdentificeerd als lid van een onderdrukte groep, dan wel als vertegenwoordiger van de groep die de macht heeft. Het diepingrijpend immorele karakter van racisme wordt pas ten volle zichtbaar als we in ons perspectief, in onze conceptie van rechtvaardigheid, naast de 'horizontale' diversiteit van concepties van het goede ook de 'verticale' diversiteit van hiërarchische relaties betrekken.

Deze bredere conceptie van rechtvaardigheid vereist volgens Boyd dat burgerschapsvorming ook die deugden omvat die een kritische beoordeling mogelijk maken van de wijze waarop dominante visies op zowel verantwoordelijkheid als objectiviteit functioneren, met name door te laten zien dat zulke visies in feite de privileges van blanken en/of mannen beschermen. In een samenleving die getekend is door racistische verhoudingen, wordt sociale rechtvaardigheid alleen bevorderd indien de bevoorrechte en uitgebuite personen niet over

(alleen maar?) dezelfde deugden beschikken. Zo moet een blanke afstand kunnen nemen ('off-centering') van zijn zelfbegrip als blanke, wat kan leiden tot het besef medeplichtig te zijn aan de onderdrukking.

Zonder hier nader in te kunnen gaan op Boyds soms wat radicale interpretaties, is duidelijk dat voor hem een in belangrijke mate op Rawls gebaseerde conceptie van burgerschapsvorming niet adequaat is (voor de Verenigde Staten). Boyds betoog is zeker meeslepend, maar ik ben niet overtuigd van zijn gelijk. Een van mijn bezwaren is dat hij met name psychologische argumenten inbrengt tegen Rawls' politiek-filosofische theorie. Een nadere beantwoording van de vraag welke specifieke psychologische vermogens en capaciteiten ten grondslag liggen aan het door ons verdedigde geheel van morele en intellectuele deugden, zal duidelijk maken dat een verbreding van Rawls' conceptie van rechtvaardigheid onnodig is.

Boyds verhandeling vertoont, evenals de feministische kritiek op Rawls, trekken van een ideologiekritiek: een blanke (man) kan alleen na gedeprogrammeerd te zijn de volle diepte van discriminatie peilen. Ook al blijf ik van mening dat zijn standpunt nogal radicaal is, hij brengt wel een nijpend sociaal-politiek probleem onder onze aandacht. Immers, na de zware orkaan *Katrina* (zomer 2005) is voor het oog van de hele wereld zichtbaar geworden dat de Verenigde Staten een grote verpauperde zwarte (etnische) onderklasse kent. Boyds bijdrage is dus uiterst actueel en vraagt om verdere discussie.

Uit het bovenstaande moge blijken dat dit *liber* een inhoudsrijk werk is. De meeste thema's zouden ten behoeve van een studieboek, wat mij betreft door dezelfde onderzoekers en zonder de vele verwijzingen naar mijn werk, herschreven moeten worden. De door hen behandelde thema's zijn tot nu toe een onderscheidend inhoudelijk kenmerk geweest van onze academische opleiding tot pedagoog. Uiteraard is mijn *liber amicorum* goed bruikbaar in het onderwijs. De bijdragen van Van Haften, Vreeke en Van IJzendoorn lijken mij in ieder geval verplichte kost voor Bachelorstudenten Pedagogiek te zijn, zij het dat een nadere toelichting van de docent zeker nodig is. De meeste andere opstellen dienen, om bruikbaar te zijn in de Bachelor- of Masteropleiding, aangevuld te worden met relevante literatuur.