

KLAARGESTOOND VOOR HET WERELDTONEEL

Burgerschapseducatie in een wereld zonder grenzen

TWEEDE VERSIE

Stijn van den Wijngaard
Studentnr. 0911755
Bachelorproject Politicologie
Deelproject Politieke Filosofie
Docent: dr. R. Claassen
Deadline: 24 mei 2012
Totaal aantal woorden: 7993

'No one will doubt that the legislator should direct his attention above all to the education of the youth; for the neglect of education does harm to the constitution. The citizen should be moulded to suit the form of government under which he lives.'

~ Aristoteles, *The Politics* (1996: 195)

1. INLEIDING

Wereldwijd kraakt de politiek in haar voegen. Opkomende machten proberen zich een plaats te verwerven binnen internationale organisaties die past bij hun toegenomen ontwikkelingsniveau; Oude machten hebben moeite hun rol in dit veranderde speelveld te herdefiniëren. Op het nationale niveau vluchten kiezers, onder meer onder invloed van aanhoudende economische malaise, ondertussen naar de flanken – ook hier met de nodige instabiliteit tot gevolg.

Deze tendensen zetten het democratisch systeem onder druk. Polarisering leidt tot besluiteloosheid in belangrijke dossiers, zoals de vraag naar antwoorden op de internationale financieel-economische crisis van de afgelopen jaren en de aanhoudende klimaatproblematiek. Institutionele hervormingen bieden in dit kader geen soelaas. Soms bestaat er geen steun voor onder de bevolking: De Europese grondwet werd in referenda in Frankrijk en Nederland weggestemd. Soms creëren zij een democratisch tekort, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de voorstellen die De Geus (2003) doet in zijn *The End of Overconsumption*: Teneinde tot een adequate politieke aanpak van het klimaatprobleem te komen, stelt hij voor allerlei niet-democratische organen, bijvoorbeeld commissies van deskundigen, aan het politieke bestel toe te voegen die tegenwicht moeten geven aan de kortzichtige, egocentrische stem van het electoraat (De Geus 2003: 57 e.v.).

Uit de ondertitel van dit werk, *Towards a Lifestyle of Moderation and Self-Restraint*, spreekt al dat een belangrijke verantwoordelijkheid voor het oplossen van een internationaal vraagstuk als dit bij elke individuele burger ligt. Tot de bijpassende altruïstische houding zijn burgers echter maar mondjesmaat geneigd. De Geus besteedt dan ook veel aan-

dacht aan de centrale rol die onderwijs te spelen heeft bij het vormen van burgers die een dergelijke verantwoordelijkheid te dragen hebben (De Geus 2003: 118 e.v.).

Dit essay wordt daarom de volgende vraag gesteld: Hoe ziet een ideaal programma voor burgerschapseducatie eruit in een wereld die wordt gekenmerkt door globalisering en waardenpluralisme? Onder een 'ideaal' programma wordt een pakket verstaan dat burgers handgrepen biedt om te kunnen omgaan met bepaalde veranderingen en processen die dadelijk aan de orde zullen komen.

Eerst is het van belang op te merken dat het onderwijs sinds Foucaults *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. in een kwade reuk staat. Het moet zich permanent verdedigen tegen de schijn van indoctrinatie en vrijheidsbeperking (Foucault 1975). Er bestaat dan ook een uitgebreid debat over de vraag of de nationale overheid wel de juiste entiteit is om (burgerschaps)onderwijs aan te bieden. Zo keert Brighouse (Geciteerd in Callan 2004: 73) zich tegen elke vorm van overheidsinmenging op dit punt, omdat deze het onderwijs onvermijdelijk tot overlevingsinstrument voor de staat maakt. Scholieren en burgers die de goedheid en de soevereiniteit van de staat krijgen ingepeperd kunnen haar namelijk in stand houden, maar niet legitimeren. De vrije wil speelt immers geen rol. John Stuart Mill is de aartsvader van deze gedachte. Hij schrijft:

‘A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another: and as the mould in which it casts them is that which pleases the predominant power in the government, whether this be a monarch, a priesthood, an aristocracy, or the majority of the existing generation, in proportion as it is efficient and successful, it establishes a despotism over the mind, leading by natural tendency to one over the body’ (Mill 1859: 177).

Al deze zorgen over de rol van de overheid in het onderwijs zullen vanzelfsprekend worden meegenomen bij het formuleren van een antwoord op de onderzoeksvraag¹. Deze zorgen worden op een aantal punten namelijk versterkt door het globaliseringsvraagstuk.

¹ Ik veronderstel in dit essay desalniettemin dat de staat de aanbieder is van burgerschapsonderwijs. Dat maakt dit onderzoek relevant: Het is immers onwaarschijnlijk dat privaat onderwijs significante terreinwinst op zijn publieke evenknie zal boeken.

De gevolgen van globalisering merken wij dagelijks. Zeker binnen de Europese Unie was nog nooit zo gemakkelijk grenzen over te steken. Markten zijn enorm gegroeid; de concurrentie groeide navenant. Het klassieke idee van burgerschap als het lidmaatschap van een politieke gemeenschap die territoriaal gebonden is en wordt geleid door een soevereine autoriteit (Falk 2000: 5) – ‘*an enduring tribute to the seminal importance of the French Revolution*’ (Falk 2000: 6) –, is daarbij onder druk komen te staan. Economische globalisering heeft de territoriale banden tussen mensen en de staat doorgesneden en de betekenis van grenzen drastisch verminderd.

Daarmee verandert ook de betekenis van burgerschap. Ten eerste is de rol van de staat veranderd, doordat het duidelijke onderscheid tussen overheid en onderdanen niet meer bestaat, waarbij de opstelling van de staat minder territoriaal is dan voorheen. Interne politieke verschillen zijn hierdoor verkleind, met politieke onverschilligheid en individualisering tot gevolg (Falk 2000: 9-10). In reactie hierop hebben andersoortige identiteiten, bijvoorbeeld religieus of etnisch van aard, een grote vlucht genomen. Hierdoor is de ruimte voor het ontwikkelen van een sterk gevoel van burgerschap ernstig afgenomen, met verdere afname van de politieke slagkracht van de massa als consequentie (Falk 2000: 11-12).

Globalisering heeft verder grote implicaties voor politieke verplichting. Diverse denkers hebben zich hierover gebogen. Interesse in dit probleem wordt veelal ingegeven door een concreet politiek probleem. Zo buigt Brian Barry (1997) zich over de klimaatproblematiek: Moderne technologie heeft de inbreuk van de mens op het ecosysteem dermate verstrekkend gemaakt, dat het gedrag van een Nederlander directe gevolgen heeft in probleemgebieden in Afrika.

Dit feit betekent een uitbreiding van ieders politieke verplichting: Niet alleen ten aanzien van medeburgers, maar ten aanzien van de mensheid als geheel dienen wij ons gedrag te rechtvaardigen. Diverse auteurs doen verwoede pogingen om deze realiteit institutioneel handen en voeten te geven. Zo schetst Thomas Pogge (2002), op grond van de assumptie dat elk menselijk wezen als ‘*an ultimate unit of moral concern*’ moet worden gezien (Pogge 2002: 49) een kosmopolitische wereldorde waarin eenieder die de gevolgen van een bepaald politiek besluit zal ervaren, bij dit besluit wordt betrokken door een stapeling van kleine en grote politieke eenheden, variërend van buurtverenigingen tot de wereld

als geheel, in elke waarvan het individu zich politiek thuis zou moeten kunnen voelen (Pogge 2002: 58). Alleen een dergelijke verticale soevereiniteitsdeling zou een adequaat antwoord kunnen bieden op de enorme negatieve externe effecten van veel beslissingen (Pogge 2002: 63-64).

Ook Näsström stelt vast dat globalisering dwingt tot nadenken over de vraag wie er gerechtigd zijn een beslissing te nemen over een bepaald onderwerp, waarbij vroeg of laat het probleem opdoemt dat een democratie geen rechtvaardiging kan leveren voor haar eigen grenzen: Wie zijn de deelnemers aan het democratisch proces om anderen van deelname uit te sluiten (Näsström 2003: 828). Doordat democratie haar eigen grenzen niet kan rechtvaardigen, ontstaat een lacune welke vervolgens moet worden opgevuld door bijvoorbeeld te appelleren aan een idee van ‘volk’ of ‘natie’. Deze voorziet echter niet in een legitimiteitsgrond, want het bestaan van de natie rechtvaardigt haar niet één op één (Näsström 2003: 815-817).

Deze kunstmatige opvulling komt dan ook onder druk te staan wanneer globalisering om de hoek komt kijken, hetgeen vervolgens leidt tot een verhit academisch debat over de vermeende tegenstelling tussen deze globalisering en de nationale democratie (Näsström 2003: 808), terwijl in globalisering juist het daadwerkelijke antwoord op het geconstateerde gat moet worden gezocht: Anders dan de natie kan globalisering *wel* als fundament voor een, zij het wereldwijde, democratie worden gezien².

De aard van dit fundament verschilt radicaal van die van ‘de natie’ in de zin dat met globalisering anders dan met de natie geen prepolitieke gemeenschap wordt bedoeld die de grondslag voor het politieke proces vormt, maar deze gemeenschap juist uitdaagt (Näsström 2003: 827-828). Deze uitdaging vraagt om een ander soort burgerschap, burgerschap dat niet langs lijnen van nationaliteit of etniciteit wordt gedefinieerd.

De noodzaak hiervan blijkt uit het utopisch karakter van de door Thomas Pogge geschetste kosmopolitische wereldorde: Juist omdat deze zo ver weg is, moeten we het antwoord op de nieuwe vormen van politieke verplichting niet zoeken in institutionele

² Zo zal blijken wanneer ik het door mij gewenste onderwijsprogramma ontvouw.

woord op de nieuwe vormen van politieke verplichting niet zoeken in institutionele maatregelen, maar in het gedrag van individuen, dat wil zeggen: in burgerschap³.

De geschetste problemen en uitdagingen vragen dus om een gevoel van *belonging* bij burgers én om wereldwijde tolerantie en wederzijds respect. Dit dient dan ook het doel te zijn van burgerschapseducatie. De spanning tussen *belonging* en een internationale instelling is daarbij natuurlijk een van de grootste punten van zorg.

In de volgende paragrafen passeren drie mogelijke onderwijsprogramma's de revue die elk op hun eigen wijze deze doelen trachten te verwezenlijken: een politiek-liberaal programma, een nationalistisch programma en een kosmopolitisch programma. Aansluitend kom ik tot de conclusie dat alleen dit laatste programma een adequaat antwoord biedt op de geformuleerde uitdagingen⁴.

Om te beginnen wil ik eerst kort een beeld schetsen van enige op het gebied van burgerschapseducatie beschikbare literatuur. Hieruit blijkt de centrale positie van de opleiding tot burger in het onderwijs waar dit essay op voortbouwt.

Het bekendste werk dat burgerschap de onderwijs direct met elkaar in verband brengt is Jean-Jacques Rousseaus *Émile ou de l'Éducation* (1980). In dit werk vertelt de verlichtingsfilosoof het levensverhaal van de fictieve Émile en beschrijft hij een ideale schoolloopbaan die erop gericht is de natuurlijke goedheid van de mens te cultiveren. Rousseau besteedt in de eerste twee boeken van zijn werk uitgebreide aandacht aan persoonlijke hygiëne en andere fysieke opvoedingsaspecten (Rousseau 1980: 61-151). Tijdens de ado-

³ Men zou kunnen stellen dat een antwoord op het multiculturele vraagstuk, dat ook met globalisering samenhangt, nog dringender geboden is dan dat op het hier geschetste probleem. Ik beschouw strubbelingen tussen verschillende bevolkingsgroepen binnen de grenzen van één land echter als uitingsvorm van gebrekkige internationale rechtvaardigheid. Wanneer deze in orde is, vervalt immers de noodzaak tot migratie. Dit betekent overigens niet dat het fenomeen 'multicultureel samenleven' niet aan de orde zal komen in dit essay: De gespannen verhouding tussen het waarborgen van zowel sociale cohesie als sociale diversiteit is zeker punt van aandacht.

⁴ Ik focus mij op de westerse wereld en neem vanzelfsprekend vaak Nederland als uitgangspunt. De noodzaak tot herbezinning op de vraag wat 'burgerschap' betekent is namelijk typisch westers. Nergens anders ter wereld wordt zoveel waarde gehecht aan termen als territoriale soevereiniteit en rechtstatelijkheid. Juist bij deze concepten plaats ik in het belang van internationale rechtvaardigheid mijn vraagtekens.

lescentie, na vorming van de rede, speelt echter vooral het aanbrengen van plichtsbesef een rol: ‘Emile is niet geboren om altijd eenling te zijn; als lid van de samenleving moet hij zijn plichten vervullen. Hij is geschapen om onder de mensen te leven, en daarom moet hij ze kennen’ (Rousseau 1980: 307). Daarvoor is de ‘scherpe blik van een oprechte, onderscheidende geest’ (ibidem) noodzakelijk.

Op dit idee bouwt een werk uit de Nieuwe Wereld, *Democracy and Education* (1916) door John Dewey voort. Voor het voortbestaan van een samenleving acht hij op burgerschap gericht onderwijs onontbeerlijk: Communicatie en kennisoverdracht vormen de basis voor het sociale leven (Dewey 1916: 4-5). Het formele onderwijssysteem speelt een centrale rol in het faciliteren van dit sociale leven, omdat in complexe samenlevingen de noodzakelijke vaardigheden voor deelname aan deze gemeenschappen steeds verder af komen te liggen van aangeboren capaciteiten (Dewey 1916: 8). Het doel van onderwijs is dan ook ‘to enable [children] to share in a common life’ (Dewey 1916: 7), waardoor niet alleen aandacht vereist is voor de technische aspecten van menselijke vorming, maar ook voor karaktervorming (Dewey 1916: 9).

Hoewel men onderwijsdoelstellingen zou kunnen formuleren die bijvoorbeeld meer economisch van aard zijn, zal deze definitie van Dewey als doelstelling van burgerschaps-onderwijs in de loop van dit betoog worden aangehouden. Deze definitie sluit opvallend goed aan bij de in de voorgaande paragraaf geformuleerde uitdaging waarvoor modern burgerschap staat: Het genoemde *common life* is veelomvattender en daarmee complexer geworden. Deze ontwikkeling stelt nieuwe eisen aan het onderwijs.

Een onderwijs dat complexere doelen nastreeft, kan zich niet beperken tot een beknopt curriculum waaraan niemand aanstoet kan nemen omdat er feitelijk alleen gezond burgerverstand wordt onderwezen. Toch zal ik nu een dergelijk beperkt programma trachten te formuleren, omdat daarmee wel het centrale probleempunt van het academische debat over onderwijs aan het licht komt.

2. POLITIEK-LIBERAAL BURGERSCHAPSONDERWIJS

Een voor de hand liggende oplossing voor de gesignaleerde problemen is die van het politiek liberalisme: Waar niet langer één *conception of the good life* kan rekenen op brede en

algemene steun bij de massa en in plaats daarvan een veelheid aan dergelijke ideeën opgang vindt, rest de overheid, die niet het recht heeft te bepalen welke levensopvattingen aanbevelenswaardig zijn en welke niet, niets dan een zo neutraal mogelijke positie in te nemen.

Deze clash tussen de *two faces of liberalism* is te vinden in het gelijknamige werk van John Gray, die daarbij direct verwijst naar de problematiek die ook voor dit essay de aanleiding vormde: *'The human good is shown in rival ways of living. [... This] is a fact of ethical life. Today we know that human beings flourish in conflicting ways, not from the detached standpoint of an ideal observer, but as a matter of common experience. As migration and communication have commingled ways of life that used to be distinct and separate, the contention of values has become our common condition. For us, pluralism is an historical fate.'* (Gray 2000: 34). De bekendste pleitbezorger van deze zienswijze is echter John Rawls. Deze concludeerde dat zijn *Theory of Justice* alleen succesvol kon zijn bij de gratie van een fictieve morele consensus binnen een politieke gemeenschap. Hij stelt: *'[T]he diversity of reasonable comprehensive religious, philosophical, and moral doctrines found in modern democratic societies is not a mere historical condition that may soon pass away; it is a permanent feature of the public culture of democracy'* (Rawls 1993: 36).

Beide denkers werken op basis van deze vaststelling een minimalistische politieke filosofie uit. Zo meent Gray dat zelfs universele deugden in diverse culturen dermate verschillende uitingsvormen kennen, dat ook hier geen filosofie op kan worden gebaseerd (Gray 2000: 37). Universele kwaden bieden de enige *common ground*: Zaken waarover algehele consensus over hun verwerpelijkheid waarschijnlijk is. Toch kunnen zelfs deze kwaden geen morele nullijn vormen. Iedereen kan er andere rangschikkingen op nahouden van deze kwaden onderling en zodoende kan geen enkel regime de enige goede middenweg hiertussen bewandelen. Deze diversiteit *'is not a mark of any lack in human life. It is a sign of the abundance of good lives that human beings can live.'* (Gray 2000: 66-68).

Grays beantwoordt dit probleem met zijn *modus vivendi*-liberalisme: Tolerantie moet niet worden gezien als een instrument om een vaststaande waarheid te onthullen, maar als politiek middel om vreedzaam samenleven te bewerkstelligen. Democratie wordt zo een vehikel om conflicten tussen bevolkingsgroepen die het verregaand oneens zijn politiek tot elkaar te brengen (Gray 2000: 106), dus zonder normatieve inhoud. Deze democratische

rechtvaardigheidsopvatting is institutioneel van aard en richt zich op *'the basic structure of society'* (Rawls 1993: 11).

Stephen Macedo deelt de zienswijze van Gray en Rawls. Hij gelooft er daarom niet in dat je afzonderlijke groepen kunstmatig tot één geheel kunt vormen. Hij stelt dat er juist voldoende aanknopingspunten zijn om groepsidentiteit te erkennen. Hij gebruikt zelfs het woord *'to celebrate'* (Macedo 2002: 414). Zijn suggestie is dat de liberale principes die aandacht voor verschillen tussen bevolkingsgroepen afwijzen juist ook rechtvaardiging voor het tegenovergestelde kunnen bieden: Het gelijkheidsbeginsel, dat samenhangt met politieke verplichting, is mogelijk meer gebaat bij groepsgerichte benadering dan bij pogingen het groepsdenken op te heffen. Dit geldt bijvoorbeeld wanneer groepsgericht beleid de effecten van discriminatie uit het verleden kan rechtekken (Macedo 2002: 415-417). Curriculair kan deze opstelling zich bijvoorbeeld vertalen in brede aandacht voor een heleboel culturen (Macedo 2002: 419).

In het werk van Rawls toont het politiek-liberalisme echter een ander gezicht: Burgerchapsonderwijs kan zich beperken tot het aanbrengen van kennis over burgerrechten en vrijheden. Daarmee meent Rawls scholieren afdoende te beschermen tegen eventuele indoctrinatie door hun ouders (Rawls 1993: 199). Dit *right of exit* komt echter niet alleen het individu toe. Ook complete groepen mogen zich aan de samenleving onttrekken zolang zij maar de regels van het politieke spel erkennen, die er ongeveer zo uitzien als in de zienswijze van Gray (Rawls 1993: 200). Zo mogen schept het recht op behoud van de eigen cultuur, volgens sommigen een essentieel onderdeel van ieders identiteit (Miller 1995: 10), in combinatie met het gelijkheidsbeginsel, een recht voor elke *way of life* eigen onderwijs te organiseren (Reich 2002: 303)

Het *right of exit* betekent volgens sommigen dat minderheden in de ogen van de massa relevante onderdelen van het curriculum mogen negeren. Deze minderheden dienen dan als *partial citizens* te worden beschouwd. Hun levensovertuiging leidt ertoe dat zij nauwelijks meedoen aan het politieke proces; aan hen hoeft de overheid daarom geen verregaande eisen te stellen (Reich 2002: 309).

De ontoereikendheid met deze bijvoorbeeld in de Verenigde Staten zeer gangbare opvatting over onderwijs voor de uitdagingen van de 21^e eeuw is bijna evident. Wie teveel

het recht krijgt de ogen te sluiten voor andere *ways of life*, kan onder geen beding functioneren in een wereld zoals die hierboven is geschetst.

Er is in de literatuur iets vreemds aan de hand: Alle auteurs die een politieke filosofie en bijbehorend onderwijs voorstaan zoals hierboven beschreven, menen dat zij een kosmopolitische levensbeschouwing prediken. De ondertitel van de bundel waaruit de teksten van Macedo en Reich stammen luidt *'Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities'*. Bij Rawls blijkt echter dat daar weinig van klopt: *'I assume that the basic structure is that of a closed society: that is, we are to regard it as self-contained and as having no relations with other societies'* (Rawls 1993: 12). Deze assumptie is in het licht van de uitgebreide politieke verplichtingen die de 21^e-eeuwse burger heeft schrikbarend naïef. Rawls wil zich niet het hoofd breken over *a law of peoples* (Ibidem), maar dat is een achterhaald concept. Elke individuele burger draagt individuele verantwoordelijkheden jegens – in het meest extreme geval – de hele wereldbevolking. Dat vraagt om een gedurfter politieke filosofie en om vertrekender burgerschapsonderwijs.

Zeer diverse groepen zullen immers hun verstrekkende verantwoordelijkheden jegens groeperingen waar zij zowel geografisch als ideologisch ver van verwijderd zijn, moeten leren nemen. Daarvoor is verbroedering nodig die geen ruimte laat voor toegeeflijkheid in de richting van bijvoorbeeld de Amerikaanse Amish-gemeenschap. Deze religieuze minderheid heeft nauwelijks deel aan het politieke proces en daarom kunnen volgens sommigen van hen bepaalde inspanningen in het onderwijs niet kunnen worden verlangd (Gutmann 1995: 567). Een dergelijk relativisme lijkt modern en ruimdenkend, maar leidt tot uitsluiting. Inheemse bevolkingsgroepen, die de gevolgen van verstrekkende besluiten die in internationale gremia genomen worden, bijvoorbeeld over klimaatbeleid, dagelijks ondervinden, lopen de politieke kennis en instrumenten mis om hun eigen rechten te kunnen verdedigen als de politiek-liberaal het behoud van hun cultureel erfgoed heilig verklaart. Sommigen zullen zich bij oppervlakkige beschouwing immers uitstekend kunnen vinden in hun van de internationale gemeenschap afgesneden levenswandel, maar voor de adequate verdediging van hun rechten moeten zij, zogezegd, 'gedwongen worden vrij te zijn' (Rousseau 2008: 60).

3. NATIONALISTISCH BURGERSCHAPSONDERWIJS

Naar aanleiding van deze beschouwing van het politiek-liberalisme stel ik vast dat de ambities van een programma voor burgerschapseducatie hoger moeten liggen burgers klaar te stomen voor het politieke proces van vandaag. Het onderwijs moet daarvoor concrete morele waarden propageren. De vraag is vervolgens: Welke waarden? Een antwoord op deze vraag heeft grofweg twee mogelijke richtingen. Deze zijn terug te horen in het dagelijkse discours over de afbraak van nationaal burgerschap: Sommigen beroepen zich graag op hun vermeende wereldburgerschap, anderen zijn meer op het eigene gericht dan ooit (Falk 2000: 6). Nu neem ik deze nationalistische benadering onder de loep, om te concluderen dat deze ontoereikend en achterhaald is.

Media en opiniemakers noemen nationalisme in de populaire betekenis van het woord vaak in één adem met verguisde fenomenen als xenofobie en protectionisme. Los van deze mediagenieke hysterie bestaat er niettemin een afgewogen academisch debat over de vraag of nationalistische gevoelens een gerechtvaardigde plaats kunnen innemen in het onderwijs. Hieronder zal worden geanalyseerd op grond waarvan het nationalisme deze plaats krijgt toebedeeld.

Een van de belangrijkste polemieken binnen dit debat is die tussen Eamonn Callan en William Galston. De laatste wil een onvervalst patriottisme aanleren door scholieren kennis te laten maken met grote figuren uit de vaderlandse geschiedenis, waarbij stichtende werking boven het waarheidsgehalte wordt geplaatst (Galston, geciteerd in Archard 1999: 161). Callan maakt hiertegen bezwaar door aan te tonen dat het helemaal niet nodig is om de waarheid op deze manier geweld aan te doen: Elke burger is erfgenaam van de traditie waarin hij wordt geboren. Daarbij hoort de plicht het beste van het gemeenschappelijke leven te maken, ingegeven door cultureel en historisch erfgoed dat hoogstwaarschijnlijk op nationale leest is geschoeid. Hierdoor wordt artificieel versterkt nationalisme overbodig (Callan, geciteerd in Archard 1999: 162). Het is juist dat burgerschap niet moet worden gestimuleerd door scholieren kennis te laten maken met de geschiedenis *tout court*. Zij moeten in plaats daarvan worden blootgesteld aan de literatuur, welke geschikter is voor het aanjagen van het voorstellingsvermogen en begrip van *'emotional complexities'* (Callan,

geciteerd in Archard 1999: ibidem), in plaats van met een kunstmatig *'pantheon of heroes'* (Galston, geciteerd in Archard 1999: 161).

Of Callans kritiek standhoudt, is volgens sommigen echter maar de vraag. Zelfs als het waar is dat iedereen bij geboorte belast is met de erfenis van het politieke project (d.i. politieke verplichting), dat hoeft op zich niet noodzakelijkerwijs tot plichtsbesef te leiden. Archard (1999: 163) toont door terug te grijpen op Miller (1995) aan dat Callan een aantal termen door elkaar gooit. Miller meent dat de leden van een natie een 'nationaal karakter' nodig hebben, een aantal gedeelde eigenschappen die samenkomen in een publieke cultuur. Deze is niet biologisch van aard of anderszins direct met geboorte verbonden – Dat zou linea recta tot rascime leiden. – (Miller 1995: 25). Callans idee dat deel zijn van de gemeenschap afdoende is om het gemeenschappelijk project te schragen, is in de ogen van Miller en Archard daarom te optimistisch. Daarom biedt zijn benadering onvoldoende basis voor daadwerkelijk engagement: Het is heel goed mogelijk dat plaats en omstandigheden van geboorte geen identificatie met het gemeenschappelijk project tot gevolg hebben (Archard 1999: 165).

Om deze reden is er wel degelijk plaats voor een door het onderwijs gestimuleerd patriottisme. Juist omdat de overerfde traditie verwerpelijk van aard kan zijn, moet een nationaal gevoel aan het denken van burgers worden toegevoegd om hen warm te laten lopen voor de goede zaak (Ibidem). De spanning tussen een kritische individuele geest, die niet warmloopt voor bijvoorbeeld het Nederlands project omwille van zijn Nederlanderschap, maar omwille van objectief nastrevenswaardige idealen als vrijheid en gelijkheid, en het gemeenschappelijk project kan juist worden opgeheven door de ijle moraal die in deze idealen besloten ligt in te bedden in het meer tastbare concept van de natie, waarin de moraliteit als het ware handen en voeten krijgt (Archard 1999: 166-167). Wie nationaliteit in het onderwijs negeert, negeert, om met Miller te spreken, *'an essential part of our identity'* (Miller 1995: 10).

Het moge duidelijk zijn dat nationalistisch burgerschapsonderwijs een centrale positie vrijmaakt voor het kweken van een gevoel van *belonging* bij burgers om zodoende moreel wenselijk gedrag te stimuleren. Dit voornemen is vooral in het Verenigd Koninkrijk

verregaand in de praktijk gebracht. Een nadere beschouwing van deze *Britishness*-campagne kan dan ook een verhelderend licht werpen op de materie.

Waar in andere Europese landen, bijvoorbeeld in Duitsland, het onderwijs meer en meer geënt wordt op een wereldbeeld waarin transnationalisme de norm is, is het onderwijs in Groot-Brittannië gericht gebleven op klassieke Britse waarden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een verplichte module als *'Identities and diversity: living together in the UK'* (Faas 2011: 485). Ook in het politieke discours wordt sterk de nadruk gelegd op het faciliteren van een gevoel van *belonging* in de politieke gemeenschap (Edyvane 2011: 75). Daarbij zien politici incidenten als de ontploffingen in de Londense metro in 2005 – de daders waren moslimfundamentalisten van Britse bodem – als gevolgen van vervreemding en een gebrek aan *belonging*. Premier Cameron stelt dat dit probleem moet worden ondervangen door mensen, ook van niet-Britse origine, warm te maken voor traditionele Britse waarden aan *'a shared national endeavour'*. Hiermee verklaart hij uitdrukkelijk de oorlog aan het waardenpluralisme dat tot maatschappelijke versplintering zou hebben geleid (Edyvane 2011: 76). Camerons filosofie sluit op dit punt naadloos aan bij de hierboven omschreven opvattingen van Galston.

Edyvane herleidt de retoriek van Cameron tot een reeds sinds de Griekse oudheid in ons denken verankerde metafoor van de *zieke* samenleving waarop het onderwijs, mits op de juiste, dat wil zeggen: nationalistische, eenheid stimulerende, wijze aangeboden, een *helende* werking kan hebben. Daarbij wordt een gebrek aan morele en sociale homogeniteit als oorzaak van de malaise gediagnosticeerd (Edyvane 2011: 78).

Deze premisse vindt haar oorsprong bij Plato: De stad is als de ziel en in een 'goede' ziel doen zich geen conflicten voor. (Edyvane 2011: 80-81). Nadere analyse van Plato's *Republiek* leert echter dat deze voorstelling van de ziel hoogst arbitrair is (Edyvane 2011: 83-84). Uit dezelfde tijd stamt dan ook een direct aan Plato's voorstelling tegenovergesteld idee van de ziel, te weten die van Heraclitus. Deze ziet de ziel als veranderlijk en vluchtig; die dynamiek is bepalend voor ons mens-zijn. Dit idee heeft in het Westerse denken slechts spaarzame navolging gevonden en is met name terug te vinden in de literatuur (Edyvane 2011: 85). Uit het feit dat Edyvane en Callan elkaar hier treffen leren we overigens een belangrijke les: Aanhangers van een zachtere benadering, niet gestoeld op al dan niet ver-

meende absolute waarheden en objectief verheven idealen zoeken hun toevlucht bij de literatuur, bij de overpeinzing van de geschiedenis in plaats van bij de geschiedenis *tout court*.

Edyvane verbindt aan het bestaan van Heraclitus' definitie van de menselijke ziel als alternatief voor die van Plato de conclusie dat de waarde van begrippen als *belonging*, homogeniteit en van de afwezigheid van conflict fictief is (Edyvane 2011: 87). Gemeenschapspretentie is een politiek construct. Die vaststelling sluit nauw aan bij het hierboven beschreven debat tussen Callan en Galston, die van mening mogen verschillen over de wenselijkheid van het aanbrengen van patriotistische gevoelens bij scholieren, maar de hierboven in twijfel getrokken premisse van Plato delen: Conflict ondermijnt een samenleving en dient derhalve met behulp van aanspraken op de gemeenschap te worden weggenomen.

Pluralisme hoeft daarom geen bedreiging te vormen voor het succesvol functioneren van de politieke gemeenschap (Edyvane 2011: 89). Daarom voeren de assumpties waarop de *Britishness*-campagne is gebaseerd veel te ver. Zij leiden tot een onderwijsprogramma dat op twee niveaus sterk ideologisch gekleurd is, niet alleen in het bepalen van welke waarden typisch Brits zijn, maar ook door te stellen dat gemeenschappelijke waarden hoe dan ook noodzakelijk zijn (Edyvane 2011: 90). Deze benadering is bovendien uitsluitend van aard, daar elk patriotisme superioriteitsgevoelens in zich draagt (Archard 1999: 158).

Ook Archard suggereert daarom dat men in het onderwijs voor een keuze staat: Of men leert scholieren dat er één *patria* en natie zijn, of men moet het pluralisme omarmen en stellen dat veelzijdigheid ook binnen de natie een gegeven is. Voor de eerste is een vertrouwen in het eigen gelijk hoogst noodzakelijk en Archard stelt terecht dat '*that confidence is no longer with us*' (Archard 1999: 171). Binnen onze eerdere analyse van de gevolgen van globalisering voor burgerschap moet dit gelden als voldongen feit. Tegelijkertijd hebben we in de voorgaande paragraaf reeds moeten concluderen dat men in de 21^e eeuw niet kan volstaan met het louter aanbrengen van begrip voor het bestaan van waardenpluralisme.

Om die reden moeten we onze zoektocht naar een juiste grond voor een gevoel van *belonging* verplaatsen naar een ander vlak dan het nationale. Een belangrijke uitdaging zal daarbij gelegen zijn in het ontcrachten van Archards conclusie dat elke vorm van burger-schapsonderwijs in de kern particularistisch is: Er zullen altijd beperkingen moeten worden

gesteld aan wat er aan kennis kan worden overgedragen en daarbij zal het feit dat, bijvoorbeeld, Britse kinderen Brits onderwijs volgen er altijd toe leiden dat zij met name leren over Britse geografie en Britse geschiedenis. Heeft Archard echt gelijk als hij stelt dat door kinderen te onderwijzen, je onvermijdelijk patriotten van hen zult maken (Archard 1999: 168)? In de volgende paragraaf zal, met de zienswijze van Callan in het achterhoofd, zijn ongelijk blijken.

4. KOSMOPOLITISCH BURGERSCHAPSONDERWIJS

In deze laatste paragraaf zal worden gepoogd een onderwijsprogramma te formuleren dat aantoonst dat de wens op scholieren iets te leren over henzelf en hun plaats in de wereld allesbehalve hoeft te leiden tot onwenselijke vaderlandsliefde. Bovendien zal blijken dat in een dergelijk programma ook de vrees dat de grootste bedreiging voor de moderne burger is dat een op pluralisme toegesneden curriculum ertoe zal leiden dat burgers nergens *echt* in zullen geloven (Archard 1999: 161), met de door Falk (2000) geconstateerde afname van de politieke slagkracht van de massa tot gevolg, kan ondervangen.

Om aan al deze eisen te voldoen is een onderwijsprogramma nodig dat vrijwel alle *ways of life* ondersteunt en de ruimte biedt, maar tegelijkertijd randvoorwaarden stelt die daadwerkelijk kunnen voorkomen dat groepen of samenlevingen verzuimen hun verantwoordelijkheid te nemen jegens andere groepen waarmee de relatie niet noodzakelijkerwijs vriendschappelijk van aard is.

Daarvoor is meer nodig dan enkel een aantal spelregels die het politieke proces moeten stimuleren. Waardering voor diverse culturen en acceptatie van onderlinge verschillen zijn hoogst noodzakelijk om de bruggen te slaan die nodig zijn. Op dagelijkse basis blijkt immers dat het politieke proces uitstekend kan functioneren, zonder dat dit zich vertaalt in de noodzakelijke solidariteit. Berichtgeving over de moeizame totstandkoming van Europese mechanismen die de financiële markten moeten stabiliseren is in dit kader tekenend⁵: Het adagium luidt ‘Wij hoeven niet te betalen voor jullie ellende’, terwijl we in de praktijk van doen hebben met evident gemeenschappelijke problemen.

⁵ Gruyter, Caroline de. ‘Wat de markten willen, vinden burgers onverteerbaar’. *NRC Handelsblad*, 22 mei 2012.

Het onderwijs moet daarom een mensbeeld propageren dat haaks staat op de wijze waarop wij gewend zijn de plaats van de mens in de samenleving te definiëren. In een pleidooi voor kosmopolitisch burgerschapsonderwijs omschrijft Martha Nussbaum het verschil tussen beide zienswijzen:

‘When a child is little, it recognizes and loves only its own particular parents; then, after a while, it comes to know and love its other relatives, then its region or local group, then its nation – and finally, if at all, we get to humanity on the outside. (...)’

Consider an alternative account. At birth, all an infant is is a human being. Its needs are the universal needs for food and comfort and light. Infants respond, innately, to the sight of a human face. (...) At the same time, in the first few months of life an infant is also getting close experience of one or more particular people. (...) These people have a culture, so all the child’s interactions with them are mediated by cultural specificity; but they are also mediated by needs that are in some form common, and that form the basis for later recognition of the common.’
(Nussbaum 1996: 141-142).

Door deze opvatting leidend te maken in het onderwijs, sla je twee vliegen in een klap: Het idee van *belonging* wordt namelijk direct in verband gebracht met de wereld als één politieke gemeenschap.

De vraag is vervolgens wat de inhoud van een onderwijsprogramma zou moeten zijn dat het noodzakelijke wederzijds respect kan stimuleren. In de literatuur over deze vraag is de wijsheid ‘Onbekend maakt onbemind’ het uitgangspunt. Uitvloeisel van dit uitgangspunt is eerst en vooral een meer generalistisch onderwijsideaal, waarbij scholieren minder de ruimte krijgen om zich te profileren en keuzes te maken die in de praktijk bestaan uit het afschrijven van vakken die hun interesse niet hebben – zoals in Nederland al jaren regeringsbeleid is en wordt verdedigd op grond van de economische voordelen van specialisatie –. Zodoende wordt voorkomen dat burgers zich al op jonge leeftijd afsluiten van bepaalde delen van de samenleving.

Een recent, uitgebreid voorstel voor een dergelijk onderwijsprogramma is te vinden in Martha Nussbaums *Niet voor de winst* (2010). Voor democratisch burgerschap acht deze filosofe een opleiding in de *liberal arts*, zoals die in de Verenigde Staten veelal de basis vormt voor een academische opleiding, onontbeerlijk: In de diverse wereld als in paragraaf

2 beschreven zijn kennis en begrip van zaken als ‘niet-westerse landen, de wereldeconomie, de verhoudingen tussen de verschillende raciale groepen, gender-dynamiek, de geschiedenis van de migratie en de strijd van nieuwe groepen om erkenning en gelijkheid’ onmisbaar (Nussbaum 2010: 162-163). Hiermee wordt, in de woorden van Drew Faust, president van Harvard, voorkomen dat de ‘wereldlijke kortetermijndoelstellingen’ van ‘de onontkoombaar bijziende blik van het heden’⁶, hun schadelijke werk kunnen doen (Nussbaum 2010: 165).

Dit schadelijke werk bestaat in de genoemde specialisatie-cultus: Wie zich al op jonge leeftijd volledig mag storten op de wis- en natuurkunde, mist hoe dan ook voor het nakomen van zijn politieke verplichtingen essentiële kennis, bijvoorbeeld eenvoudige feitenkennis over alle groepen en ideologieën waarmee men in een heterogene samenleving en wereld zal worden geconfronteerd. Daarbij is kennis wellicht geen garantie voor goed gedrag, maar ontstentenis ervan leidt sowieso tot het tegenovergestelde (Nussbaum 2010: 111).

Nussbaum gebruikt een voorbeeld dat aardig aansluit bij onze meer specifieke aandacht voor politieke verplichting: Een consument die op de wereldmarkt de afweging moet maken wel of niet tot de aanschaf van een bepaald product over te gaan, dient te beschikken over een aanzienlijke hoeveelheid informatie, variërend van basiskennis over het functioneren van een productieketen tot enig inzicht in de politieke situatie in het land van herkomst van het product en de sociaal-economische positie van arbeiders aldaar. Alleen dan kan immers sprake zijn van een adequate beslissing over het uitbrengen van zijn of haar *dollar vote* door elke individuele burger (Nussbaum 2010: 114).

Naast deze feitelijke kennis van een grote verscheidenheid aan zaken, dient het onderwijs nog een andere menselijke capaciteit te versterken en wel die van de verbeelding. Hiermee wordt de vaardigheid bedoeld het leven en de wereld te kunnen zien door de ogen van een ander (Nussbaum 2010: 130). Bij jonge kinderen zijn hiervoor allerlei vormen van spel uitermate geschikt; de volwassen voortzetting hiervan moet worden gezocht in litera-

⁶ Faust, Drew. ‘The University’s Crisis of Purpose’. *New York Times*, 6 september 2009. <http://www.nytimes.com/2009/09/06/books/review/Faust-t.html?pagewanted=all> (24 mei 2012).

tuur en de kunsten (Nussbaum 2010: 133-137). Deze opvatting sluit aan bij die van Callan hierboven, waarbij zij opgemerkt dat de voorliefde voor literatuur en kunst klaarblijkelijk wordt gedeeld door denkers die niet geloven in vastomlijnde ideeën over de natie, waarheid en de juiste *way of life* die inderdaad als gevolg van globalisering meer fluïde zijn gebleken.

Experimenten met filosofieonderwijs voor jonge kinderen zijn zeer succesvol. Filosofielessen, waarin scholieren leren te redeneren en argumenteren, kunnen een belangrijke aanvulling vormen op een brede opleiding in de *humanities*. Niet alleen kunnen deze lessen kinderen leren om een kritische houding aan te nemen ten opzichte van hun eigen levensopvattingen. Bovendien kan filosofieonderwijs voorkomen dat onderwijsinstellingen beleidend, indoctrinerend of uit de hoogte met kinderen om moeten gaan. Het kan kinderen namelijk de middelen bieden om zelf te komen tot de onontkoombare conclusies over samenleven in een wereldwijde politieke gemeenschap die de aanleiding vormden voor dit essay (Lipman 1976: 18-24).

Het spreekt voor zich dat het kennismaken met een breed palet aan culturen en ideologieën – soms door tussenkomst van kunst en literatuur – niet mag leiden tot moreel scepticisme of al te sterke scepsis ten opzichte van het eigen milieu. Naast reflectie op een veelheid aan politieke uitgangspunten ter voorkoming van dogmatisme, is om die reden is ook kritische discussie over democratische principes en hun redelijkheid van cruciaal belang (Gutmann 1995: 578). Dit element uit het politiek-liberaal programma dient wel degelijk een doel, maar is op zichzelf te beperkt.

Het onderwijs kan scepticisme bovendien voorkomen door daadwerkelijk ontmoetingen te organiseren tussen diverse *ways of life*. bijvoorbeeld door middel van *service learning* of wat in Nederland bekend staat als de maatschappelijke stage. Men zou deze kunnen opvatten als een methode om ‘iets goeds te doen’ voor de samenleving, maar ook als middel om voor het politieke proces noodzakelijke waarden te verwerven, welke overigens wederzijds versterkend van aard zijn (Battistoni 1997: 150).

Service learning dwingt scholieren *in concreto* na te denken over wat ‘hun’ gemeenschap inhoudt. Zo kunnen ze de eerste schreden zetten in een politiek leven waarvan de school anders geneigd is hen af te sluiten en zodoende kennismaken met verschillende generaties en bevolkingsgroepen. Daarnaast biedt deelname aan maatschappelijke projecten

scholieren en burgers handgrepen om de eerder beschreven gevoelens van machteloosheid en isolement te bestrijden (Battistoni 1997: 152). Tegelijkertijd vult deze vorm van leren de in het klaslokaal aangeleerde actieve communicatieve vaardigheden aan met aandacht voor *'the lost art of listening'* (Battistoni 1997: 153).

Voor het stimuleren van autonomie is overigens ook noodzakelijk dat leerlingen zelf een actieve rol spelen bij de invulling van het onderwijs, daar de school niet alleen een plaats is waar kennisoverdracht plaatsvindt, maar tegelijkertijd een soort mini-samenleving vormt die georganiseerd moet zijn naar dezelfde principes als de 'echte' samenleving. Inpraak door leerlingen moet een centrale plaats innemen om te voorkomen dat de eigenschappen van de school die eigenlijk niet passen bij haar functie – bijvoorbeeld autoritaire gezagsstructuren en toetsingsvormen die kritisch of zelfs afwijkend denken juist helemaal niet faciliteren – teveel de ruimte krijgen. Zo wordt leerlingen bovendien een plaats geboden om te experimenteren met hun democratische rechten (Battistoni 1997: 154).

Vanzelfsprekend geeft inhoudelijk zwaarder aangezette burgerschapseducatie meer aanleiding tot klachten van ouders die van mening zijn dat het aangeboden programma niet aansluit bij hun persoonlijke opvattingen. Dat is zeker zo wanneer het onderwijs van overheidsweg wordt aangeboden en er geen particulier alternatief is, zoals in dit essay het uitgangspunt luidt. Gutmann (1995) analyseert een tweetal zaken die aanhangig geweest zijn bij het Amerikaanse Hooggerechtshof, de voornoemde zaak met betrekking tot de Amerikaanse Amish-gemeenschap en een zaak waarin fundamentalistische christenen hun kinderen wilden beschermen tegen de verplichte leeslijst die hen in contact zou brengen met levensopvattingen die te zeer in strijd waren met de hunne.

Waarom Gutmanns toegeeflijke oordeel in de eerste zaak niet gerechtvaardigd is, werd reeds betoogt. In de tweede zaak oordeelt zij terecht dat de vlieger van de fundamentalistisch-christelijke groepering niet opgaat, omdat blootstelling aan bepaalde ideeën niet één op één gelijk kan worden gesteld aan indoctrinatie (Gutman 1995: 571). Zij vindt in deze aanval op het politiek-liberalisme Brian Barry aan haar zijde, die stelt dat de samenleving absoluut niet onverschillig mag staan tegenover de opvoeding en opleiding van kinderen. Zij zijn immers de politieke, wettelijke en economische actoren van de toekomst en moeten in staat worden gesteld aan hun verplichtingen te voldoen (Barry 2001: 201). Hoe

uitgebreid deze verplichtingen zijn, heb ik al aangegeven. Bovendien zijn bezwaren van ouders

Het bezwaar dat een kosmopolitisch programma voor burgerschapsonderwijs te weinig respect heeft voor de individuele vrijheid van burgers om zelf te bepalen waar zij waarde aan hechten is voor de hand liggend, maar houdt geen stand. We concludeerden al eerder dat een minimalistische, politiek-liberale benadering niet voldoende is om burgers daadwerkelijk voor te bereiden om een leven in een wereld zonder grenzen. Toch is het de moeite waard het kosmopolitische programma nog eens tegen deze kritiek te verdedigen.

Daarbij zijn twee zaken van belang. Ten eerste behoeft het feit dat het onderwijspakket wordt vastgesteld op basis van een niet- of althans niet volledig democratische wijze maar veeleer langs de filosofische weg tot stand komt, zeker gezien de nadruk op democratie en het recht op participatie in dit essay, enige rechtvaardiging. Deze vindt men bijvoorbeeld bij Claassen (2010), die stelt dat filosofische theorie-vorming en de bijbehorende pogingen om het publiek van de juistheid van deze theorieën overtuigen en het politieke debat verrijken. Terughoudendheid op dit gebied onthoudt burgers de mogelijkheid zich te ontwikkelen tot ‘filosoof-burger’ (Claassen 2010: 503). Natuurlijk zijn er dan als nog redenen om zich te kanten tegen de inmenging van filosofen in het democratisch proces, maar tegen de schade die het afzien hiervan zou veroorzaken zouden deze bezwaren niet opwegen (Claassen 2010: 508). Deze door Claassen gesignaleerde verschraling van het publieke debat in de afwezigheid van filosofen zou wellicht zelfs als deel gezien moeten worden van de uitdaging waarvoor burgerschap in de 21^e eeuw, met het wegvallen van gezaghebbende ideologieën, staat.

Dit debat plaats van de filosofie in het politieke proces komt ook terug in de confrontatie tussen de politiek-liberalen waarmee ik mijn analyse begon en de *comprehensive liberals*. Deze laatste groep houdt vast aan het door Gray verguisde streven naar rationele consensus over de beste *conception of the good life*. Hun voornaamste stem is Raz.

Hij stelt dat persoonlijke autonomie, waarin Rawls dus hardnekkig weigert te onderwijzen, een essentieel onderdeel is van het goede leven. De staat heeft daarom niet alleen de plicht om vrijheidsbeperking te voorkomen, maar moet ook actief de vrijheid vergroten door autonomie te stimuleren (Raz 1986: 424-425). In een autonoom leven is geen

sprake van opgelegde keuzes, maar ook niet van passiviteit: Het autonome individu neemt het heft in eigen hand (Raz 1986: 371-372). Bij deze keuzevrijheid hoort een zo uitgebreid mogelijk aantal opties (Raz 1986: 374). Daarom moeten scholieren kennismaken met allerlei culturen en zienswijzen, maar op een fundamenteel andere wijze dan Macedo voor ogen heeft: *Ways of life* concurreren onderling met elkaar, opdat er één de beste mag blijken (Raz 1986: 425). Dit idee is direct terug te voeren op Mill: Uit een strijd tussen allerlei opvattingen en ideeën kan alleen de waarheid als winnaar uit de bus komen (Mill 1974: 35-55).

Anders dan Gray, Macedo en Rawls maakt Raz van pluralisme geen relativisme maar een collectieve zoektocht naar het Goede. Conflict en polarisatie zijn daarbij nuttige hulpmiddelen. Dat betekent overigens niet dat er geen ruimte is voor wederzijds respect: Autonome individuen hebben het recht om te dwalen, in het belang van elkaars vrijheid. Om deze *doctrine of freedom* te kunnen handhaven, kan de overheid niet zonder een onderwijsprogramma dat de burgers, om met Aristoteles te spreken, naar hun staatsvorm vormt. In het geval van een complexe constitutie als die van de als één politiek systeem functionerende, geglobaliseerde wereld, volstaat alleen een uitgebreid, kosmopolitisch pakket voor burgerschapseducatie zoals hierboven beschreven.

We zijn eraan gewend geraakt wereld en samenleving met wetgeving naar onze hand te zetten. Onze nieuwe politieke verplichtingen zijn echter ontstaan door een oncontroleerbaar proces waarop wetgeving geen greep heeft. We kunnen bijvoorbeeld onze verantwoordelijkheid tegenover Afrikanen die moeten leven op afvalbergen die bestaan uit de resten van Europese elektronische apparatuur niet met een wet ongedaan maken. De politieke gemeenschap die wij met deze mensen delen, gaat zegge maar aan de politiek vooraf in plaats van zelf de uitkomst van een politiek proces te zijn. Daarom doen we er goed aan de zienswijze van Aristoteles – de burger moet zich voegen naar de staatsvorm in plaats van andersom – over te nemen en, zoals in de klassieke oudheid gebruikelijk was, sommige van de (morele) wetten waaraan wij onderworpen zijn als pre-politiek feit te beschouwen (Arendt 1958: 178).

Daarom past dit kosmopolitische programma niet bij het *political liberalism*, want het voert veel verder dan de ambities van deze stroming: Politiek-liberalen menen kinderen niet te hoeven leren hoe zij zelfstandig kritisch kunnen denken of autonoom in het leven

kunnen staan zolang dit geen zuiver politiek doel dient (Gutman 1995: 559). Ook in het kamp van de *comprehensive liberals* zijn er figuren die staan op een terughoudende rol van de staat in burgerschapseducatie omdat individualisme niet kan worden gestimuleerd door de eenheidsworst van door de staat aangeboden onderwijs; zij volgen feitelijk één op één de definitie van Mill die in de inleiding werd geciteerd (Ibidem). Anderen concluderen echter dat dit absoluut niet het geval hoeft te zijn mits de randvoorwaarden voor de totstandkoming van het curriculum afdoende in orde zijn waardoor indoctrinatie wordt voorkomen (Gutmann 1995: 563). Ik sluit mij aan bij die laatste opvatting⁷.

Sociale diversiteit is dus niet alleen bij een extensief burgerschapscurriculum niet meer in het geding dan bij een terughoudender pakket. Ook de politiek-liberalen moeten in het licht van globalisering nogal verstrekkende waarden omarmen om het politieke proces te stroomlijnen. Daarnaast kan de claim van ouders dat het blootstellen van hun kinderen aan ideeën die indruisen tegen hun opvatting van het goede leven gelijk staat aan indoctrinatie ten eerste empirisch niet kan worden hardgemaakt (Gutmann 1995: 563). Tenslotte zou teveel toegeeflijkheid in de richting van minderheden en andersdenkenden leiden tot een dermate beperkt programma (Gutmann 1995: 572), dat dit kan gelden als een adequate opleiding tot burger. We hebben gezien dat het toerusten van alle burgers om hun politieke verplichtingen te nemen de enige manier is om de rechten en belangen van elke groepering en elk individu te waarborgen.

5. CONCLUSIE

Dit essay had twee belangrijke vertrekpunten. In de eerste plaats werd vastgesteld dat globalisering burgerschap voor een lastig te overwinnen uitdaging stelt: Door de ingrijpendheid van besluiten die worden genomen door deelnemers aan een politiek proces voor personen die daarbuiten vallen, is er een enorme uitbreiding opgetreden van het aantal personen jegens wie elke individuele wereldburger verantwoording is verschuldigd voor zijn da-

⁷ Het spreekt voor zich dat een zekere mate van indoctrinatie niet kan worden voorkomen. Deze is overigens gemakkelijk te rechtvaardigen. Onvolwassenen zijn in de ogen van geen enkele filosoof in staat zelfstandig te beslissen wat goed voor hen is. Zie bijvoorbeeld Brian Barry (2001: 201).

den. Bij deze vaststelling hoorde tevens de constatering, dat diverse voorstellen om dit feit institutioneel handen en voeten te geven op zijn best utopisch zijn. Daarom moet deze morele verplichting vorm krijgen in het gedrag van individuen – in burgerschap.

De wellicht voor homogene samenlevingen adequate programma's voor burgerschapseducatie zijn verre van afdoende om een antwoord te bieden op de complexe uitdagingen van een uitgedijde, zeer heterogene samenleving. Door economische en genoemde politieke ontwikkelingen moet volgens sommigen immers zelfs de wereld als geheel als samenleving worden beschouwd.

Tegen deze achtergrond heb ik drie mogelijke wegen beproefd. Een politiek-liberaal pakket en een nationalistisch programma bleken ontoereikend. Het eerste biedt geen ruimte voor een gevoel van *belonging* en stimuleert burgers te weinig hun verplichtingen na te komen; het tweede is naïef en achterhaald, want wie de blik naar binnen richt en waardenpluralisme ontkent, wordt door de werkelijkheid ingehaald.

Alleen een op kosmopolitische leest geschoeid onderwijspakket kan de toets der kritiek doorstaan. Het past in de benadering van de *comprehensive liberals* en streeft naar autonomie voor ieder individu. Iedereen mag zijn eigen levensbeschouwing kiezen, maar dient wel kennis te nemen van alle mogelijkheden en onderlinge verschillen op dit punt. Anders dan de nationalistische en politiek-liberale benadering stelt dit pakket niet per se de rechten van groepen veilig – waardoor de dominantie van een bepaalde groep over andere groepen of over individuen altijd op de loer ligt –, maar die van het individu.

Daarnaast maakt het met methoden als *service learning* en filosofie voor jonge kinderen scholieren klaar om hun nieuwe, uitgebreide politieke verplichtingen te dragen. Daarbij mag de inhoud van het curriculum zeker het onderwerp zijn van een politiek debat, maar de hier geschetste randvoorwaarden dient als pre-politiek en ononderhandelbaar te beschouwen. Wie daarom vreest dat zijn levensbeschouwing in de knel komt door een overdreven aandacht voor het universele, vergist zich. Noodzakelijke aandacht voor het universele sluit niet uit dat men ook hart heeft voor familie, dorp of stad en natie. Die sentimenten zijn belangrijk voor de sociale cohesie, maar kunnen ook zonder problemen hand in had gaan met een kosmopolitische wereldorde (Nussbaum 1986: 136).

Een nieuwe benadering van burgerschapsonderwijs in onze krakende samenlevingen is daarmee niet per se dichtbij. Overheden zullen om te beginnen hun rol moeten herdefiniëren door zich minder te richten op economisch gewin alleen. Daarnaast zal een eerste generatie zich vrijwillig moeten uitleveren aan een onderwijsregime dat rechtvaardigheid nastreeft, maar daarmee niet per se het directe belang van betrokken burgers. Daarvoor zijn moed en doorzettingsvermogen noodzakelijk. Leiders en onderwijsideologen zullen daarom te rade moeten gaan bij helden uit de geschiedenis en de wereldliteratuur – een goed begin.

5. BIBLIOGRAFIE

- Arend, Hannah. 1985. *De menselijke conditie*. (Vert. C. Houwaard) Amsterdam: Boom.
- Archard, David. 1999. "Should We Teach Patriotism?" *Studies in Philosophy and Education* 18: 157-173.
- Barry, Brian. 1997. "Sustainability and Intergenerational Justice" *Theoria* 45(89): 43-65.
- Barry, Brian. 2001. *Culture & Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Battistoni, Richard. 1997. "Service Learning and Democratic Citizenship" *Theory into Practice* 36(3): 150-156.
- Callan, Eamonn. 2004. "Citizenship and Education" *Annual Review of Political Science* 2004(7): 71-90.
- Claassen, Rutger. 2010. "Making Capability Lists: Philosophy versus Democracy." *Political Studies* 59: 491-508.
- Dewey, John. 1966 [1916]. *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Edyvane, Derek. 2011. "Britishness, Belonging and the Ideology of Conflict: Lessons from the Polis." *Journal of Philosophy of Education* 45(1): 75-93.
- Faas, Daniel. 2011. "The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England" *Journal of Curriculum Studies* 43(4): 471-492.
- Falk, Richard. 2000. "The Decline of Citizenship in an Era of Globalization." *Citizenship Studies* 4(1): 5-17.
- Foucault, Michel. 1975. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Trans. Alan Sheridan. London: Penguin Social Sciences.
- Geus, Marius de. 2003. *The End of Over-consumption. Towards a Lifestyle of Moderation and Self-restraint*. Utrecht: International Books.
- Gray, John. 2000. *Two Faces of Liberalism*. Cambridge: Polity Press.
- Gutmann, Amy. 1995. "Civic Education and Social Diversity" *Ehtics* 105 (April 1995): 557-579.
- Lipman, Matthew. 1976. "Philosophy for Children." *Metaphilosophy* 7(1): 17-33.
- Macedo, Stephen. 2002. "Liberalism and Group Identities" in eds. McDonough, Kevin & Walter Feinberg. *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*. Oxford: Oxford University Press, 414-436.

- Mill, John Stuart. [1859] 1974. *On Liberty*. ed. Gertrude Himmelfarb. London: Penguin Books.
- Miller, David. 1995. *On Nationality*. Oxford: Clarendon Press.
- Nässtrom, Sophia. 2003. "What Globalization Overshadows." *Political Theory* 31(6): 808-834.
- Nussbaum, Martha, *et al.* 1996. *For Love of Country*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Niet voor de winst*. (Vert. R. van Kappel) Amsterdam: Ambo.
- Pogge, Thomas. 1992. "Cosmopolitanism and Sovereignty." *Ethics* 103(1): 48-75.
- Rawls, John. 1993. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Raz, Joseph. 1986. *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Reich, Rob. 2002. "Multicultural Accommodations in Education" in eds. McDonough, Kevin & Walter Feinberg. *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*. Oxford: Oxford University Press, 299-324.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1980 [1762]. *Émile of Over de opvoeding*. (Vert. A. Brassinga) Amsterdam: Boom Meppel.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2002 [1762]. *Het maatschappelijk verdrag*. (Vert. S. van den Braak) Amsterdam: Boom.