

Vrijheid in het Nederlands Onderwijsbestel

Masterscriptie filosofie van: Fenneke Zeldenrust

Scriptiebegeleider: Prof. dr. F.A.J. de Haas

23 juni 2018

Inhoud

Inleiding	4
Hoofdstuk I Vrijheden onder druk	
I.1 Inleiding	5
I.2 Kernwaarden en grondrechten	6
I.3 Democratie	7
I.4 Maatschappelijke veranderingen door demografische wijzigingen	8
I.5 Gebrek aan kennis en onderhoud	9
I.6 Technologisering en digitalisering	11
I.7 Economisering en rendementsdenken	12
I.8 Conclusie	13
Hoofdstuk II Doelen van het onderwijs	
II.1 Inleiding – Aristoteles	14
II.2 Het maatschappelijke doel van onderwijs in Nederland en de vrijheid van onderwijs	15
II.3 Conclusie	18
Hoofdstuk III Grenzen aan de vrijheid van onderwijs?	
III.1 Inleiding	19
III.2 Burgerschap en autonomie: dilemma van liberale staten	19
III.3 Burgerschapsvorming – Rawls	20
III.4 Reacties op Rawls	22
III.5 Onderwijs gericht op autonomie	23
III.6 Capability Approach	25
III.7 De benadering van Nussbaum	26
III.8 Liberal arts	27
III.9 Reacties op Nussbaum	30
III.10 De rechten van het kind	31
III.8 Verplicht burgerschap en autonomie-faciliterend onderwijs in Nederland?	32
Hoofdstuk IV Wenselijk onderwijs in Nederland?	
IV.1 Onderwijsmodellen	34
IV.2 Uitgangspunten Onderwijs 2032	36
IV.3 Voorbereiding op de arbeidsmarkt	37
IV.4 Digitalisering	37
IV.5 Burgerschap	38
IV.6 Persoonsvorming	40
IV.7 Meer vrijheid voor scholen?	41

IV.8 Conclusie	42
V. Conclusie	43
Bronnen	44

Inleiding

*“15 miljoen mensen, op dat hele kleine stukje aarde. Die schrijf je niet de wetten voor, die laat je in hun waarde.”*¹ Het bekende lied uit de jaren '90 bezingt Nederland als een open, tolerant en vrij land waarin alles kan. De Nederlander was zorgeloos, wars van autoriteitsgevoel en tolerant.

Nu, zo'n twintig jaar later, is de situatie in de wereld en in ons land drastisch veranderd. Nederland is veel pluriformer geworden. Er is sprake van een toename van polarisatie in onze samenleving, mede als gevolg van spanningen in de wereld. Tolerantie wordt flink op de proef gesteld door populisme. Technologische ontwikkelingen zijn hierbij een factor van belang. De redelijke discussie waarin naar waarheid wordt gezocht heeft het zwaar in de huidige tijd waarin nepnieuws en allerhande meningen die in de (sociale) media worden geventileerd grote invloed hebben op de publieke meningsvorming. Dergelijke ontwikkelingen vormen een bedreiging voor de democratische rechtsstaat en de liberale kernwaarden van ons land. Maar de steeds verder gaande invloed van de digitale technologieën op ons persoonlijk leven bedreigt ons ook als rationele wezens met een vrije wil.

De problemen waar we mee te maken hebben zijn divers en complex. Wanneer men naar oplossingen zoekt, wordt behalve naar de politiek ook vaak naar het onderwijs gekeken, aangezien onderwijs van oudsher onder andere tot doel heeft individuen op te voeden tot goede burgers. Om voormalig staatssecretaris van OCW Sander Dekker te citeren: “Een centrale opdracht van het onderwijs is dan ook het overdragen van de fundamentele waarden van onze democratische rechtsstaat.”²

Het is misschien begrijpelijk dat men het onderwijs ziet als middel om allerlei problemen op te lossen, tegelijkertijd roept het allerlei vragen op. In deze scriptie wil ik een aantal van deze vragen onderzoeken. Het onderwerp is relevant en actueel, omdat er concrete plannen zijn voor een herijking van het Nederlands onderwijs. Platform 2032 heeft hiervoor een eindadvies uitgebracht. Ik hoop met deze scriptie vanuit filosofisch oogpunt een bijdrage aan de discussie over de voorgenomen onderwijsherziening te kunnen leveren.

De hoofdvraag in deze scriptie is: Hoe kan het toekomstig Nederlands onderwijs vorm en inhoud worden gegeven om te bewerkstelligen dat we, als mens en als burger, onze vrijheden beter leren bewaken en dat onze liberale democratische rechtsstaat wordt versterkt?

Om een antwoord op deze vraag te formuleren zal ik de volgende subvragen bespreken:

1. Om welke vrijheden gaat het en waardoor zijn ze onder druk komen te staan?

Besproken wordt dat de kernwaarden van onze samenleving door allerlei ontwikkelingen op het spel zijn komen te staan. Ook Plato's beschrijving van de democratie komt aan de orde.

2. Wat zijn de doelen van onderwijs en hoe verhouden deze zich tot de vrijheid van onderwijs?

Van oudsher wordt aangenomen dat onderwijs ook een politiek doel heeft. Ingegaan wordt op de visie van Aristoteles. Ook wordt besproken wat in Nederland zwaarder moet wegen, het algemeen belang of individuele vrijheden. Ook ga ik in op de reikwijdte van de vrijheid van onderwijs en het wettelijk kader.

¹ Fluitsma & Van Tijn, <https://www.youtube.com/watch?v=iOxYmMNOE-o>.

² “Kamerbrief over toekomstgericht funderend onderwijs | Kamerstuk | Rijksoverheid.nl”, 4.

3. Is het wenselijk om burgerschapsonderwijs en/of persoonsvorming verplicht onderdeel te maken van het curriculum en zo ja, hoe kan dat worden gerechtvaardigd?

Dit is een dilemma voor politiek liberale landen, omdat dergelijk verplicht onderwijs op gespannen voet staat met de liberale waarden. De meningen hierover lopen uiteen, zo zal ik laten zien aan de hand van de visies van onder anderen Fowler, Brighthouse en Rawls. Tevens ga ik in op de Capability Approach en de benadering van Nussbaum.

4. Welk onderwijsmodel is het meest geschikt voor Nederland?

Er wordt ingegaan op drie onderwijsmodellen die Robeyns onderscheidt.

5. In hoeverre kan Onderwijs 2032 een antwoord bieden op de gesignaleerde problemen?

In het laatste deel wil ik het eindadvies van Platform 2032 bespreken en nagaan of de plannen voor het toekomstig onderwijs tegemoetkomen aan in het voorafgaande deel geformuleerde wensen.

Ik heb voor mijn onderzoek een aantal filosofen behandeld die hebben geschreven over de verhouding tussen vrijheden en het algemeen belang om individuen te vormen tot goede burgers. Het vertrekpunt ligt bij Plato en Aristoteles. Hoewel hun opvattingen nog steeds relevant zijn, gaan ze natuurlijk niet in op specifieke problemen van onze tijd. De begrippen burgerschap, vrijheid en autonomie zijn vanzelfsprekend aan forse verandering onderhevig geweest in het werk van latere filosofen van wie de stem herkenbaar is in het moderne debat (Mill, Dewey, Rawls, Nussbaum). Omdat hun bijdragen in de beoordeling van Onderwijs 2032 een rol zullen spelen zal ik ook relevante aspecten van hun denken hier behandelen. Op de vraag of deugden en goed burgerschap leerbaar zijn zal ik niet ingaan. Ik ga er vanuit dat dat het geval is. Zou dit niet zo zijn dan zou dat impliceren dat iedere morele opvoeding zinloos is, en dat is mijns inziens een veel te pessimistisch perspectief.

Aan de hand van onder andere de theorieën van Rawls en Nussbaum zal ik verdedigen dat het wenselijk is het algemeen belang boven de vrijheden van het individu te stellen en bepaalde grenzen te stellen aan onze vrijheden, juist om deze te beschermen. Daarbij ben ik mij bewust van de spanning die dit oplevert met de vrijheid van onderwijs. Het is onder andere deze spanning die het onderwerp uitermate interessant maakt.

Hoofdstuk I Vrijheden onder druk

I.1 Inleiding

We leven in een vrij land en zien onszelf als vrije mensen. We zeggen dit vaak en gemakkelijk. Maar wat bedoelen we eigenlijk precies met deze notie van vrijheid? Ik versta hieronder de ruimte voor de mens om als autonoom, rationeel wezen met een vrije wil een levenswijze te kiezen en daaraan uitvoering te geven, en de ruimte om in vrijheid bij te dragen aan het maatschappelijke debat en politieke taken op zich te nemen. Vrijheid gaat gepaard met verantwoordelijkheid. Iemand's vrijheid wordt begrensd indien daardoor rechten van een ander zouden worden geschaad. Door allerlei maatschappelijke en technologische ontwikkelingen is onze vrijheid echter onder druk komen te staan. Wanneer wij in onze vrijheden bedreigd worden, heeft dat onherroepelijk ook gevolgen voor onze samenleving, onze democratische rechtsstaat. Hierover later meer. In dit hoofdstuk zal ik nader ingaan op de vrijheden waar ik me op wil richten en zal ik enkele opmerkingen maken over de democratie. Vervolgens ga ik in op de vraag hoe onze vrijheden op het spel zijn komen te staan.

I.2 Kernwaarden en grondrechten

Onze wetgeving en staatsinrichting zijn gebaseerd op het liberale vrijheidsbeginsel, dat inhoudt dat de vrijheid van de een de vrijheid van de ander niet mag schaden. Ze vloeien voort uit het Verlichtingsdenken en de daaraan verbonden waarden. De mens wordt hierin gezien als een vrij en rationeel individu; van hem wordt een tolerante houding verwacht ten opzichte van mensen met andere opvattingen.

De kernwaarden van onze samenleving zijn in de Grondwet als grondrechten verankerd. Ik noem er enkele die in het huidige debat regelmatig ter sprake komen. Om te beginnen het gelijkheidsbeginsel en verbod van discriminatie van artikel 1: Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan. Het beginsel is eerder een algemeen rechtsbeginsel dan een grondrecht in de zin van een vrijheidsrecht. De waarde van het artikel ligt vooral in zijn symbolische betekenis: het is geformuleerd als eerste artikel zonder beperkende clausules.

In artikel 6 Grondwet is de vrijheid van godsdienst vastgelegd. Het artikel beschermt ook de vrijheid om niet te geloven. De scheiding van kerk en staat is als zodanig niet expliciet in de Grondwet vastgelegd, maar vormt de basis voor de vrijheid van godsdienst. Door de scheiding van kerk en staat is de overheid neutraal, de overheid mengt zich niet in de interne regeling van religieuze organisaties. Daartegenover staat dat religieuze instanties zich op grond van de scheiding van kerk en staat afzijdig houden van het overheidsbestuur. Het recht op de vrijheid van godsdienst en niet-godsdienstige levensovertuiging geldt voor iedereen, ook voor buitenlanders die in Nederland zijn. Bovendien geeft het recht niet alleen de vrijheid om een godsdienst of levensovertuiging te hebben, maar ook daarnaar te leven en deze uit te dragen, bijvoorbeeld in onderwijs, opvoeding en verkondiging en/of door het oprichten van organisaties.

Artikel 7 Grondwet bevat de vrijheid van meningsuiting. Het recht beschermt niet alleen de vrijheid van het individu, maar ook de persvrijheid en de vrijheid om politieke opvattingen, inclusief kritiek op het openbaar bestuur, te uiten. Het is dan ook een cruciaal recht voor de democratische rechtsstaat. Tot slot artikel 23 Grondwet, waarin de vrijheid van onderwijs is vastgelegd. Deze vrijheid geeft aan iedereen het recht onderwijs te (laten) geven. Het openbaar onderwijs wordt bij de wet geregeld en is neutraal, dat wil zeggen dat het niet is gebaseerd op een godsdienst of levensovertuiging. Bijzondere scholen daarentegen geven les op basis van godsdienst, levensovertuiging of onderwijsvisie. De overheid houdt toezicht op zowel bijzonder als openbaar onderwijs, en bekostigt beide soorten onderwijs.³

Als gevolg van allerlei ontwikkelingen in de wereld en onze maatschappij zijn onze vrijheden en daarmee ook de democratische rechtsstaat onder druk komen te staan. Hiervoor kunnen verschillende oorzaken worden genoemd, die enerzijds vooral van culturele, anderzijds van economische en technologische aard zijn. Maar ook lijkt er neiging te zijn die inherent is aan de democratie zelf om deze uit te hollen en aan haar vrijheden ten onder te laten gaan.

1.3 Democratie

In dit licht noem ik Plato's visie op de democratie. In de *Politeia* beschrijft hij het leven in een democratie als fantastisch, maar hij is niet bepaald optimistisch.⁴ Volgens Plato is inherent aan de democratie dat zij op enig moment zal leiden tot dictatuur. De democratie kenmerkt zich, zo beschrijft Plato, door het feit dat iedereen er politieke rechten heeft. Niet alleen dat: een democratie hangt volgens hem van rechten en vrijheden aan elkaar en men kan er doen en laten wat men wil. Iedereen kan zijn leven naar eigen goeddunken inrichten. Er is tolerantie en ruimdenkendheid, terwijl er minachting is voor traditionele deugden. Er heerst een plezierige anarchie en iedereen wordt als gelijke behandeld, of ze nu gelijk zijn of niet. Zoveel vrijheid maakt alles mogelijk. Elke dag kan iemand zijn leven anders inrichten, om zo aan al zijn verlangens tegemoet te komen. Terwijl in een dergelijk leven elke lijn of verplichting ontbreekt, wordt het ervaren als een plezierig, vrij en zorgeloos bestaan. Het is een leven zoals beschreven in het lied *15 Miljoen mensen*.⁵

Hoewel de kwaliteit van leven in een vrije democratie goed is maakt Plato duidelijk dat juist de vrijheid, die men in een democratie als ideaal stelt, een gevaar is voor het voortbestaan van de democratie.⁶ Wanneer de vrijheid onbegrensd is zullen mensen de regering gaan aanvallen als zij menen dat die hun vrijheid wil begrenzen. De regering wordt dan beschuldigd van een slechte, reactionaire mentaliteit. Bedenklijke politieke leiders die slechts dienen als spreekbuis van hun achterban worden de stemmentrekkers. Demagogen bespelen het volk zo, dat de mogelijkheid wordt gecreëerd om één persoon als partijleider naar voren te schuiven en die groot te maken. Deze leider kan zich, met steun van de massa, ontwikkelen tot dictator.

³ Bovend'Eert, *Grondwet*.

⁴ Plato, *Staat VIII*, 557b-563e.

⁵ Zie noot 1.

⁶ Plato, 562bc.

De parallellen tussen Plato's beschrijving van de democratie en onze huidige democratie zijn niet alleen onmiskenbaar, maar ook verontrustend. Immers, ook wij hebben te maken met een zeer ver doorgevoerd vrijheids- en gelijkheidsideaal, terwijl demagogen en politici met bedenkelijke denkbelden steeds meer gehoor vinden.

Dit moet ons te denken geven. Het is een gegeven dat een democratie zwak is tegen zijn tegenstanders. Als het leven in een democratie geweldig is vanwege de haast onbegrensde vrijheid, terwijl juist diezelfde vrijheid zich tegen de democratie kan keren, hoe moeten we dan omgaan met die vrijheid? Moeten er grenzen aan gesteld worden? En zo ja, hoe verhoudt zich dat tot rechtvaardigheid? En tot het recht van de burger om een eigen invulling aan het idee van het goede leven te geven? Gaat het in wezen wel om de regeringsvorm van de democratie die we willen beschermen, of om de liberale waarden en vrijheden?

Het is goed eerst onderscheid te maken tussen een formele en een materiële democratie.

In een formele democratie heeft de democratie uitsluitend betrekking op de besluitvormingsprocedure, terwijl alle ideeën als gelijk worden gezien. Bij een materiële democratie ziet men de democratie als gegrondvest op een aantal fundamentele waarden; deze is dus ten aanzien van die waarden expliciet niet neutraal.⁷ Wanneer we in onze westerse wereld spreken over de democratie die we willen beschermen, bedoelen we over het algemeen de materiële democratie. Het zal ons met name om waarden van de liberale rechtsstaat gaan. In dit kader is het onderscheid dat Popper maakt tussen de open samenleving en de democratie relevant. Democratie is een 'set van instituties', zoals 'een constitutie, privaatrecht en strafrecht, wetgevende en uitvoerende organen, zoals de regering, en de regels op basis waarvan die worden gekozen. De open samenleving echter is een bepaalde vorm van samenleving plus de daarbij behorende waarden, zoals 'vrijheid, tolerantie, rechtvaardigheid' en de vrijheid om je eigen overtuigingen te kiezen en geluk na te streven. De waarden van de open samenleving zijn een doel op zich, terwijl dat niet geldt voor de democratie. Democratie is voor Popper geen doel op zich, maar een - uiterst belangrijk - middel tot het doel, namelijk de open samenleving.⁸

Omdat wij in onze tijd ook ervaren dat de open liberale samenleving kwetsbaar is, wordt op verschillende wijzen gezocht naar mogelijkheden om deze weerbaar te maken.⁹ Ik zal ingaan op de vraag hoe het onderwijs daaraan kan bijdragen. Daarvoor is allereerst van belang een aantal factoren te benoemen die een bedreiging vormen voor de democratie als open samenleving.

1.4 Maatschappelijke veranderingen door demografische wijzigingen

In de eerste plaats is de Nederlandse samenleving veranderd van een liberale samenleving met een christelijk karakter in een zeer pluriforme samenleving die mede beïnvloed wordt door immigranten met een niet-westerse achtergrond. Zij hebben soms overtuigingen die moeilijk verenigbaar zijn met, of haaks staan op, de liberale waarden. Zo is de scheiding van kerk en staat voor bijvoorbeeld zeer orthodoxe moslims niet altijd vanzelfsprekend, evenmin als godsdienstvrijheid en de vrijheid van meningsuiting. De orthodoxe islam heeft een sterk narratief met een coherent systeem van normen en

⁷ Rijkkema, *Weerbare democratie: de grenzen van democratische tolerantie*, 19.

⁸ Rijkkema, 90.

⁹ Voor een uitgebreid overzicht zie Rijkkema's *Weerbare democratie*.

waarden, en gaat gepaard met een eercultuur waarin (de eer van) de gemeenschap boven het individu gaat. De orthodoxe islam claimt – zoals iedere orthodoxe leer - de waarheid,¹⁰ terwijl het blijkt geven van een kritische houding ten opzichte van de islam door middel van een boek of cartoon bij bepaalde orthodoxe stromingen levensgevaarlijk kan zijn, zo hebben bijvoorbeeld Salman Rushdie en Kurt Westergaard ondervonden.¹¹ Verbrugge merkt op, dat juist met een beroep op de Verlichtingswaarden en de vrijheden die in onze Grondwet zijn verankerd in ons land een islamitisch bastion kan worden opgericht ter verdere ontwikkeling van een Arabische cultuurpolitiek.¹² Hierdoor ontstaat de zorg dat Nederland over een aantal jaar geen open, liberaal land meer zal zijn. Het gaat echter niet alleen om een religieuze kwestie. Het is ook een botsing van culturen. De niet-westerse eercultuur gaat soms moeilijk samen met de westerse samenleving waarin de vrijheid van het individu voorop wordt gesteld. Het is voor autochtone Nederlanders en voor veel goed geïntegreerde burgers met een migratie-achtergrond onbegrijpelijk en onacceptabel dat een kritische uiting over het land van herkomst van henzelf of van hun (groot)ouders of op het regiem van dat land in Nederland kan leiden tot doodsbedreigingen, zoals bijvoorbeeld Özcan Akyol ondervond na de uitzending van zijn documentaire 'De Neven van Eus.' Het roept de vraag op hoe het mogelijk is dat ook derde generatie-immigranten in Nederland er geen blijk van geven de vrijheid van meningsuiting te onderschrijven, en ook wat dit betekent voor hun erkenning van de andere Nederlandse waarden. Rijkema wijst er overigens terecht op dat de vrijheid van meningsuiting wordt bedreigd en zelfcensuur wordt gestimuleerd door geweld en geweldsdreiging vanuit diverse groeperingen en individuen, waaronder ook autochtone Nederlanders.¹³ De huidige mogelijkheden om via allerlei digitale kanalen, veelal anoniem, meningen te geven bevorderen lang niet altijd de redelijkheid.

1.5 Gebrek aan kennis en onderhoud

Daarmee kom ik bij de tweede oorzaak. Die noopt ons de hand in eigen boezem te steken. In Nederland hebben we in het algemeen een gebrek aan kennis van de inhoud van onze grondwet, zowel voor wat betreft de grondrechten als de staatsinrichting. Ook kennis van onze (cultuur)geschiedenis schiet nogal eens tekort. Onze vrijheden en verworvenheden zijn lang vanzelfsprekend geweest, waardoor we ze niet goed hebben onderhouden en er veeleer sprake is geweest van een cultureel laissez-faire. We roemen graag onze vrijheden en zeggen onze grondrechten belangrijk te vinden, maar uit een in 2008 gehouden onderzoek blijkt dat veel Nederlanders nauwelijks weten wat er in de Grondwet staat.¹⁴ De onbekendheid met de inhoud van de Grondwet geldt niet alleen voor "gewone" burgers, er zijn ook Kamerleden die de rol van volksvertegenwoordiger niet meer goed begrijpen en denken dat ze vooral de opiniepeilingen moeten gehoorzamen of in ieder geval de mening van hun eigen achterban, zo schrijft NRC naar aanleiding van het jaarverslag 2016 van de Raad van State.¹⁵ Deze onbekendheid heeft het risico dat de betekenis van de grondrechten gaat verschuiven en eroderen. Dat dit gevaar reëel is maakte

¹⁰ Vgl. Boutellier, *Het seculiere experiment*, 21–22.

¹¹ Zie ook Rijkema, *Weerbare democratie*, 220 e.v.

¹² Verbrugge, *Tijd van onbehagen*, 147.

¹³ Rijkema, *Weerbare democratie*, 221.

¹⁴ "Meeste Nederlanders vinden Grondwet belangrijk - Nieuwsbericht - Rijksoverheid.nl".

¹⁵ Pelgrim, "'Polarisering dreigt door referenda' - NRC".

Sebastien Valkenberg duidelijk aan de hand van een citaat uit nota bene een schoolboek geschiedenis, waarin te lezen was: “In Nederland hebben we nu wel het recht op vrije meningsuiting. Wij mogen schrijven en zeggen wat we willen. [...] Maar we mogen geen mensen kwetsen met onze mening. Want volgens artikel 1 mag je niet discrimineren.”¹⁶ Dit soort foutieve interpretaties van de Grondwet kunnen het fundament onder de grondwettelijke vrijheden wegnemen. Dat een onjuiste uitleg van onze kernwaarden in schoolboeken kan worden uitgedragen is alarmerend. Zeker in een tijd met allerlei maatschappelijke spanningen waarin deze vrijheden onderwerp van discussie zijn is het van belang dat de discussie zorgvuldig gevoerd wordt.

Intussen vinden we onszelf tolerant, ruimdenkend, en vooral ook heel rationeel: religie wordt veelal graag met enig gevoel van superioriteit afgedaan als een relict, dat alleen nog betekenis heeft voor de zwakkere medemens die meent het niet op de kracht van de ratio te kunnen redden. Vanuit die houding wordt kennis van het (joods-)christelijk geloof overbodig gevonden. Met deze houding wordt echter een belangrijk deel van de Nederlandse cultuur terzijde geschoven. Deze heeft immers joods-christelijke wortels, onze taal en cultuur zijn ermee doordeesemd. Als we hiervan geen kennis meer hebben, hoe kunnen we dan de rijkdom van onze kunst en literatuur met al zijn verwijzingen naar bijbelse verhalen nog begrijpen en op waarde schatten? Hoe kunnen we staan voor onze cultuur en deze overdragen als we haar niet (willen) kennen?

Als gevolg van een gebrek aan kennis van onze kernwaarden en cultuurgeschiedenis wordt in allerlei discussies de Nederlandse cultuur gereduceerd tot discussies over een bedreigd paasei en de (on)wenselijkheid van de wens “prettige feestdagen” op kerstkaarten, door Bas Heijne “cultuur als benarde veste” genoemd.¹⁷ Verlies aan cultureel bewustzijn levert een risico op voor het voortbestaan van de samenleving. Als een samenleving niet meer weet wat haar kernwaarden zijn, heet dat decadentie, stelt Valkenberg. Een decadente samenleving die niet meer weet voor welke waarden zij staat kan van binnenuit en buitenaf worden uitgehold, en dat is het probleem waar we voor staan wanneer we een verweer zoeken tegen gevoelde bedreigingen van onze cultuur. Zoals Boutellier opmerkt worden begrippen als vrijheid, gelijkheid en wederkerigheid lege hulzen als ze niet worden gevoed met verhalen, connotaties en gemeenschappelijke praktijken.¹⁸ Verbrugge spreekt in dit verband over het drama van het cultuurverlies: een samenleving die door haar cultuurverlies zelf desintegreert, is niet goed in staat allochtone bevolkingsgroepen te integreren.¹⁹ Het kunnen ontstaan van een dergelijke situatie is in feite al door J.S. Mill beschreven. Mill stelt dat voor vrijwel iedere religie en ethische doctrine geldt dat ze aanvankelijk zeer vitaal en betekenisvol zijn voor de bedenkers ervan en hun directe volgelingen. Dit blijft zo zolang er voor de overtuiging moet worden gevochten. Wanneer de overtuiging op enig moment algemeen geaccepteerd is en er niet meer voor gestreden hoeft te worden verliest het zijn vitaliteit. De neiging ontstaat dan om de inhoud en achtergronden van de overtuigingen te vergeten, waardoor alleen nog de formules overblijven en er

¹⁶ Valkenberg, “Tegen de cultuur met lange tenen”.

¹⁷ Heijne, “Red onze cultuur!”

¹⁸ Boutellier, *Het seculiere experiment*, 45.

¹⁹ Verbrugge, *Tijd van onbehagen*, 30.

dogma's resteren.²⁰ Is deze beschrijving niet ook op Nederland van toepassing? We hebben - gelukkig - zeer lang geen oorlog gehad, en we hebben de westerse waarden lange tijd niet hoeven verdedigen. Daardoor is onze houding ten opzichte van onze waarden en cultuur wellicht te gemakzuchtig geworden en lijkt er soms meer sprake te zijn van dogma's dan van een vitale kennis van de achtergronden en betekenis ervan.

We moeten ons dan ook afvragen of onze grondhouding er niet één van onverschilligheid en vrijblijvendheid is geworden. Het lijkt er op dat we met onze benadrukking van de individuele vrijheden het gemeenschappelijke verwaarloosd hebben.

I.6 Technologisering en digitalisering

Een derde bedreiging van onze vrijheden komt van een andere kant, en is een gevolg van de technologische ontwikkelingen en digitalisering. Deze bedreiging geldt zowel de democratie, als ook de mens als vrij en rationeel wezen, de mens in zijn menszijn. Dit is niet nieuw. Reeds in 1964 schreef Herbert Marcuse in *One-dimensional man* een kritische analyse van de hoogontwikkelde technologische welvaartsmaatschappij. De grondgedachte van Marcuse is dat wij geprogrammeerd zijn door het systeem van de technologie en dus helemaal niet zo vrij zijn als wij denken. Zijn stelling is dat de technische vooruitgang zich heeft uitgebreid tot een heel systeem van machtsuitoefening, en levensvormen voortbrengt die de krachten die het systeem weerstand bieden, blijken te verzoenen en protest te niet doen. Het technologische systeem bepaalt niet alleen de voor de samenleving noodzakelijke beroepen en vaardigheden, maar ook de individuele behoeften en verlangens. Hierdoor verdwijnt de tegenstelling tussen het private en het publieke domein. Het systeem heeft dus een totaliserende werking en bepaalt de wensen en behoeften van zowel de staat als zijn burgers. Zelfs het denken is geen bron meer voor kritiek op de maatschappij, omdat het denken ondergeschikt is gemaakt aan het systeem.²¹ Op deze wijze worden we tot slaaf gemaakt en reduceren we onszelf tot object, namelijk tot een radertje in het systeem.

Hoewel *De eendimensionale mens* 50 jaar geleden is geschreven heeft het zijn zeggingskracht geenszins verloren. Hans Schnitzler refereert in *Het digitale proletariaat* meermalen aan de analyse van Marcuse. Hij betoogt dat de door Marcuse gesignaleerde problematiek in de gedigitaliseerde wereld alleen maar is versterkt. Hoewel het lijkt of de mens met het internet een ideale wereld met onbeperkte mogelijkheden heeft gecreëerd, wijst Schnitzler er op dat het internet op eenzelfde totalitaire wijze werkt. Techbedrijven als Google en Facebook doen er alles aan om zoveel mogelijk te weten te komen van hun gebruikers en maken hen ten behoeve van winstmaximalisatie bewust tot slaaf van hun systeem.²² Omdat het internet het leven op veel manieren heel makkelijk maakt is men echter bereid zich te onderwerpen aan de voorwaarden van het digitale systeem. De vraag is echter of we daarmee onszelf niet ketenen aan een Platoonse grot 2.0, omdat het internet en zijn meest machtige bedrijven zullen bepalen wat de werkelijkheid is en wat onze mogelijkheden, wensen en gevoelens zijn. Als de digitale wereld op deze wijze alomtegenwoordig, alwetend en almachtig wordt, wat betekent dat dan voor onze democratie? Die veronderstelt immers kritische burgers die op basis

²⁰ Gray, Smith, en Mill, *J.S. Mill, On liberty in focus*, 57–58.

²¹ MacIntyre, *Herbert Marcuse*, 62.

²² Zantingh, "Zo houdt Facebook jou verslaafd - NRC".

van kennis rationele beslissingen nemen. Hoe kunnen we waarborgen dat we ons als vrije mensen op een onafhankelijke wijze tot de technologische systemen blijven verhouden? Hoe kunnen we voorkomen dat de democratische procesvorming door middel van technologische systemen op ongewenste wijze wordt beïnvloed?

I.7 Economisering en rendementsdenken

Wanneer dergelijke vragen rijzen wordt er voor oplossingen al snel naar het onderwijs gekeken. Het onderwijs zou individuen zo moeten vormen dat ze zich kunnen ontplooiën tot vrije en verantwoordelijke burgers. In een democratische rechtsstaat worden als goede burgers beschouwd mensen die kritisch, rationeel en onafhankelijk een oordeel kunnen vormen over hun wereld en de politiek, die kunnen argumenteren en debatteren, die beschikken over empathisch vermogen en zich kunnen verplaatsen in de situatie van mensen die een ander soort leven leiden. Ik sluit met deze criteria aan bij Nussbaum in haar manifest *Not for profit. Why democracies need the humanities*²³. In dit boek maakt Nussbaum duidelijk dat het onderwijs in een crisis verkeert: in het neoliberale tijdperk is er in het onderwijs vooral geïnvesteerd in vakken en opleidingen die een direct aantoonbare economische waarde hebben, terwijl juist de vakken en studies die bijdragen tot de vorming van goede, democratische burgers het risico lopen te worden wegbezuinigd. Die vakken worden namelijk gezien als nutteloze franje. Het gaat om vakken als geschiedenis en filosofie, vakken waarmee vaardigheden als kritisch nadenken en argumenteren worden ontwikkeld, en ook om vakken in kunst en literatuur, die de creativiteit en het vermogen om je te verplaatsen in anderen stimuleren. De economisering en het rendementsdenken in het onderwijs versterken de ontwikkeling dat de mens gereduceerd wordt tot een radertje in het economische systeem, en zijn waarde nog slechts bepaald wordt door zijn marktwaarde. Dit zal echter ook voor de samenleving als geheel niet zonder gevolgen blijven: wanneer burgers worden opgeleid om van alles de economische waarde voorop te stellen zal dat zijn weerslag hebben op de individuele en politieke beslissingen die genomen worden, zo maakt Nussbaum duidelijk. Verhaeghe merkt in dit verband op, dat in de periode vóór het neoliberalisme de economie altijd ingebed lag in een geheel van religieuze, ethische en maatschappelijke structuren. Onder het neoliberalisme echter worden religie, ethiek en maatschappij ondergeschikt aan de economie. Waar het klassieke liberalisme een strikte scheiding tussen staat en samenleving voorstaat, wil het neoliberalisme de staat ondergeschikt maken aan de vrije markt.²⁴ Dit geldt niet alleen voor de staat, maar ook voor de mens.

I.8 Conclusie

Vastgesteld kan worden dat er de nodige problemen zijn. Kort samengevat: de liberale rechtsstaat staat onder druk door een gebrek aan gedeelde waarden en de mens dreigt gereduceerd te worden tot een radertje van economische en technologische systemen. Het onderwijs wordt geacht een oplossing te bieden aan dergelijke maatschappelijke vraagstukken, maar dat gaat zelf gebukt onder

²³ Nussbaum, *Not for profit*.

²⁴ Verhaeghe, *Identiteit*, 117.

de gevolgen van het rendementdenken. De vraag is of de antwoorden op de geschetste problemen vanuit het onderwijs moeten en kunnen komen. Zo ja, hoe?

Hoofdstuk II Doelen van het onderwijs.

II.1 Inleiding - Aristoteles

Kan en moet het onderwijs bijdragen aan een oplossing van de gesignaleerde problemen? Wat is het doel van onderwijs eigenlijk?

De doelen van onderwijs veranderen en zijn tijd- en contextgebonden. Door de tijd heen geldt als rode draad dat het onderwijs, naast het opleiden van de burger voor de arbeidsmarkt en de voorbereiding op het volwassen leven, ook altijd een politiek doel heeft, namelijk de vorming van individuen tot goede burgers. Wat onder een goede burger wordt verstaan is eveneens tijd- en contextgebonden.²⁵ Met het oog op het verkrijgen van een vreedzame en stabiele samenleving schreef Aristoteles al dat de opvoeding van de jeugd meer dan wat dan ook een zorg van de wetgever moet zijn. Hij voegde hieraan toe dat, waar dit niet gebeurt, het de staatsinrichting niet ten goede komt.²⁶

Volgens Aristoteles is de mens van nature een gemeenschapswezen (*zoön politikon*), dat wil zeggen een wezen dat in een stad(staat) (polis) woont. Ook de polis bestaat van nature.²⁷ De polis gaat van nature vooraf aan een huishouden en aan het individu, omdat het geheel noodzakelijk vooraf gaat aan het deel.²⁸ Het natuurlijke doel van een polis is goed leven voor alle burgers, en de bestanddelen van de polis, de burgers, zijn dienstbaar aan dit doel.²⁹ Het doel van de burgers is verbonden aan dat van de polis: de burger kan gelukkig worden doordat hij zich ontwikkelt tot een voortreffelijk lid van de gemeenschap.³⁰ Onderwijs in de deugden die essentieel zijn om een gelukkig te leven te leiden acht Aristoteles dan ook noodzakelijk, zowel in het belang van de polis als in het belang van de burgers. Het gaat voor Aristoteles uitdrukkelijk niet alleen om theoretische kennis, maar vooral om het bijbrengen van een juiste dispositie (*hexis*), zodat iedere burger het goede van de polis en het geluk van al zijn burgers zou willen bevorderen.³¹ Een bepaalde dispositie wordt ingeslepen door training en is, eenmaal verkregen, moeilijk te veranderen. Aristoteles zag al in dat burgerschapsonderwijs daarom belangrijk is. Aristoteles hecht er bovendien aan dat het onderwijs niet privé is, maar openbaar. Ook daarmee beoogt hij eenheid in de maatschappij te bereiken: de polis, die een veelheid is, moet men door gerichte opvoeding tot een gemeenschap proberen te brengen.³² Aristoteles wil met openbaar onderwijs bereiken dat individuen, die elkaar anders niet zouden ontmoeten, elkaar leren kennen. Hierdoor kan wantrouwen jegens individuen uit andere groepen weggenomen worden en kunnen er vriendschappen ontstaan tussen mensen uit verschillende bevolkingsgroepen.³³ Dit komt zowel de polis en de burgers ten goede. Het belang van de polis staat voor hem echter voorop.

Volgens Aristoteles hoort bij elke staatsvorm een bepaalde opvoeding: de mentaliteit die voor elke staatsvorm karakteristiek is, houdt ook de staatsinrichting en dat wat haar oorspronkelijk had bepaald

²⁵ Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. *A Companion to the Philosophy of Education*, p. 221.

²⁶ Aristoteles, *Politica* VIII, 1337a10-13.

²⁷ Aristoteles, *Politica* III, 1252b31-32.

²⁸ Aristoteles, 1253a20.

²⁹ Aristoteles, 1280b40.

³⁰ Verhaeghe, *Identiteit*, 47.

³¹ Curren, *Aristotle on the necessity of public education*, 127.

³² Aristoteles, *Politica*, 1263b37.

³³ Curren, *Aristotle on the necessity of public education*, 137.

in stand.³⁴ Een dergelijke vorming van burgers zou kunnen worden opgevat als indoctrinatie, en natuurlijk kan dit verkeerd uitpakken bij regimes die de mensenrechten en de vrijheden van burgers niet respecteren. Toch is de gedachte begrijpelijk. Als burgers gevormd worden zoals voor hun staatsvorm wenselijk is, zal dat niet alleen de staatsvorm versterken, maar ook bijdragen aan het geluk van de burgers: zij zijn tevreden met hun regiem. Het mes snijdt zo bezien dus aan twee kanten. Tegenwoordig wordt algemeen aangenomen dat een bepaalde mate van burgerschapsvorming in een rechtvaardige samenleving acceptabel is. Maar op grond waarvan? Voor Plato en Aristoteles, en ook voor allerlei latere politieke systemen, is het individu ondergeschikt aan het belang van de staat. Vanuit die gedachte is burgerschapsvorming verklaarbaar. In het huidige Nederland is er echter een neiging de individuele vrijheid boven het belang van de samenleving als geheel te plaatsen. De vraag is hoe burgerschapsonderwijs dan verdedigd kan worden. Indien het individu prioriteit krijgt, zou het meer voor de hand liggen om onderwijs te bieden dat gericht is op de autonomie van het individu. Dit kan echter tegen het belang van de staat ingaan. De eerste vraag is dan ook, of we het individueel belang of het algemeen belang voorop willen stellen.

II.2 Het maatschappelijke doel van onderwijs in Nederland en de vrijheid van onderwijs

In een liberale rechtsstaat hoeven de staatsvorm en de visie van een individuele burger daarop niet per definitie samen te vallen. Een burger kan bijvoorbeeld de overtuiging hebben dat het beter is als het land communistisch wordt, of een autoritaire theocratie met een op de religie gefundeerd rechtssysteem. Wat dient dan zwaarder te wegen, het belang van de staat en de samenleving als geheel, of het recht van het individu om zelf een opvatting te vormen van wat voor hem of haar een goed leven is en daaraan concreet invulling te geven? Hoe zien wij in het Nederlandse onderwijs de verhouding tussen de vrijheid van het individu en het belang van de samenleving bij eenheid en stabiliteit? Dit is ook een vraag naar de reikwijdte en wenselijkheid van de vrijheid van onderwijs. Artikel 23 lid 1 van de Grondwet bepaalt, dat het onderwijs een voorwerp van aanhoudende zorg der regering is. Hierin kan men de visie van Aristoteles herkennen. Anders dan Aristoteles adviseert, is in Nederland niet al het onderwijs openbaar. Het tweede lid van artikel 23 Grondwet regelt de vrijheid van onderwijs en luidt: 'Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.' Op basis hiervan kennen we drie onderwijsvrijheden. De vrijheid van stichting betreft de vrijheid om een bijzondere school te stichten, de vrijheid van richting houdt de vrijheid in om in het onderwijs een eigen religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en maatschappij tot uitdrukking te brengen, en de vrijheid van inrichting betreft de vrijheid om de organisatie en de inhoud van het onderwijs naar eigen inzicht in te richten.

De Nederlandse vrijheid van onderwijs is zeer vergaand, en dat is ook een reden waarom er met enige regelmaat een roep om afschaffing van het bijzonder onderwijs te horen is. Het bijzonder onderwijs zou leiden tot verdeeldheid en segregatie in de samenleving. De discussie laait al op wanneer het gaat om orthodox christelijke scholen die moeite hebben met bijvoorbeeld

³⁴ Aristoteles, *Politica* VIII, 1337a13-18.

homoseksualiteit, maar wordt helemaal fel gevoerd wanneer het orthodox islamitische scholen betreft die met de rug naar de westerse samenleving staan en weinig doen om de leerlingen de Nederlandse kernwaarden bij te brengen maar toch binnen de grenzen van de wet blijven te blijven. Zo heeft een uitspraak van de Afdeling Bestuursrechtpraak van de Raad van State het nodige stof doen opwaaien. Hoewel de betreffende islamitische school volgens de Inspectie onvoldoende aandacht gaf aan de aandachtspunten 'openheid naar de samenleving' en 'de basiswaarden van de democratische waarden', mocht de minister geen sanctie opleggen. Dit was alleen mogelijk geweest wanneer de school op geen enkele wijze uitvoering had gegeven aan de doelstelling dat het onderwijs mede gericht dient te zijn op actief burgerschap en sociale integratie. In de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) en de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) is weliswaar vastgelegd dat het onderwijs mede gericht moet zijn op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, maar de wettelijke bepalingen laten een school een grote vrijheid bij het vormgeven van de doelstellingen rondom burgerschap en integratie. Niet het "hoe", maar slechts het "dat" is wettelijk vastgelegd.³⁵ In 2017 heeft de Raad van State geoordeeld dat de staatssecretaris een tweede middelbare islamitische school moet toestaan en bekostigen. De gemeente Amsterdam en het ministerie hielden de financiering van de school al jaren tegen, vooral vanwege een Facebook-bericht van een paar jaar geleden van een van de ex-bestuursleden van de school, die in dat bericht IS steunde. Hoewel dit ex-bestuurslid zijn functie neerlegde zijn er nog steeds zorgen over het bestuur. Het bestuur zou met de rug naar de samenleving staan, in plaats van goed onderwijs te bieden met een sterk verhaal op burgerschap, zodat kinderen leren over hun islamitische achtergrond, in de context van de Amsterdamse en Nederlandse samenleving.³⁶

Dat dergelijke zaken tot zorgen leiden is niet onbegrijpelijk. Ze wekken eerder wantrouwen, in dit geval jegens moslims, dan dat ze de eenheid binnen de Nederlandse maatschappij bevorderen. Is dit een reden om de vrijheid van onderwijs af te schaffen?

Zoals we hebben gezien pleit Aristoteles vanuit een streven naar eenheid in de samenleving voor openbaar onderwijs voor iedereen. Hij heeft hiervoor twee argumenten. Het eerste is dat iedereen hetzelfde doel en dus hetzelfde belang heeft.³⁷ Het tweede argument is dat van ondeelbaarheid: iedere burger behoort tot en is deel van de polis, en van nature heeft ieder deel, dus iedere burger, een verantwoordelijkheid jegens het geheel, de polis.³⁸ Het argument van Aristoteles is sterk. Het streven naar geluk, het versterken van onderlinge verbondenheid en vriendschap en het daardoor verkrijgen van een vreedzame, stabiele samenleving vormen een aantrekkelijk perspectief. Wanneer we de argumentatie van Aristoteles naar Nederland vertalen zou dat betekenen dat iedereen verplicht openbaar onderwijs zou genieten en dat iedereen daarin op dezelfde wijze zou moeten worden onderwezen in goed burgerschap, op zodanige wijze dat iedereen de juiste dispositie krijgt om een gelukkig leven voor zichzelf en voor anderen na te willen streven alsook het beste voor de samenleving als geheel. Het zou betekenen dat de vrijheid van onderwijs dient te worden afgeschaft. Is dat inderdaad wenselijk?

³⁵ ABRvS 30 maart 2011, ECLI:NL:RVS:BP9541 (As Siddieq).

³⁶ Anoniem. "Staatssecretaris moet tweede islamitische school mogelijk maken | NOS".

³⁷ Aristoteles, *Politica VIII. 1* 1337a21-27.

³⁸ Aristoteles, 1337a27-31.

Het is goed hier allereerst op te merken dat men bij de wens om het bijzonder onderwijs af te schaffen vaak uit lijkt te gaan van een eenzijdig beeld van het bijzonder onderwijs. Vergeten wordt dan dat daaronder eveneens het algemeen bijzonder onderwijs valt, zoals Daltononderwijs, Jenaplanonderwijs, Montessorionderwijs en de vrije scholen. Afschaffing van het bijzonder onderwijs zou dus ook het einde betekenen van de niet-confessionele bijzondere scholen. Verder is het belangrijk op te merken dat verreweg de meeste confessionele scholen geen gesloten bolwerken zijn, maar scholen met een open blik naar de samenleving die bovendien het burgerschapsonderwijs in een pluriforme maatschappij serieus nemen. Om diverse redenen kiezen heel veel ouders en leerlingen met een niet, nauwelijks of andere religieuze achtergrond bewust voor christelijke scholen. Gelet op dit alles zou een afschaffing van de vrijheid van onderwijs betekenen dat het kind met het badwater zou worden weggegooid. Daarnaast is het maar zeer de vraag of afschaffing van een grondrecht de oplossing biedt voor de veelomvattende en fundamentele problemen waar onze samenleving mee geconfronteerd wordt. In Frankrijk is het onderwijs openbaar, wel kunnen ouders kiezen voor privé-scholen, die vrijwel altijd katholiek zijn. Inmiddels zijn er ook twee islamitische scholen die eveneens particulier zijn, maar van de overheid geld krijgen op voorwaarde dat ze zich aan strenge regels houden.³⁹ Toch kan niet gezegd worden dat er in Frankrijk minder problemen zijn met integratie en de orthodoxe islam dan in Nederland. Dit impliceert dat de benadering van Aristoteles niet vanzelfsprekend leidt tot een samenleving waarin iedereen goed met elkaar samenleeft en hetzelfde voor de samenleving beoogt. In een samenleving als de onze, die is gebaseerd op de Verlichtingswaarden, zullen er altijd tegenkrachten zijn. Iemand wordt niet alleen gevormd door het onderwijs, maar ook door zijn familie en sociale en religieuze omgeving. Afschaffing van de vrijheid van onderwijs is dan ook niet de oplossing voor de problemen waar we als maatschappij mee te maken hebben.

John Stuart Mill geeft een ander argument voor de vrijheid van onderwijs. Algemeen staatsonderwijs voor iedereen beschouwt hij slechts als middel om iedereen volgens dezelfde mal te vormen. Mill betoogt dat de staat de publieke opinie niet mag proberen te beïnvloeden. Bij examens over godsdiensten, politiek of andere omstreden onderwerpen mag volgens hem slechts kennis worden getoetst over bepaalde opvattingen die door bepaalde denkers, politici of kerken wordt aangehangen, maar zij zouden niet mogen gaan over de juistheid van deze opvattingen.⁴⁰ Mill meent dat men langs de weg van de dialectiek op rationele wijze steeds dichterbij de waarheid kan komen. Verscheidenheid van opvattingen en gedrag is met het oog daarop van wezenlijk belang, en dit impliceert voor hem eenzelfde cruciaal belang bij verscheidenheid van onderwijs. Kennelijk is voor Mill overdracht van theoretische kennis over politieke en filosofische denkbeelden en religies, die ook op openbare scholen op neutrale wijze kan plaatsvinden, niet voldoende en zijn voor hem de waarden en levenshouding die worden overgedragen cruciaal. Mill stelt terecht dat dit de diversiteit in de samenleving bevordert. Mill lijkt diversiteit vanwege zijn streven om door middel van dialectiek tot de

³⁹ Anoniem. "Zin en onzin over de vrijheid van onderwijs".
<http://www.vrijheidvanonderwijs.nl/factsheets.php?ID=6&srt=contra>

⁴⁰ Gray, Smith, en Mill, *J.S. Mill, On liberty in focus*, 119–21.

waarheid te komen belangrijker te vinden dan eenheid en stabiliteit binnen de samenleving. Of zijn streven naar de waarheid in onze tijd nog door veel mensen begrepen wordt vraag ik mij echter af.

II.3 Conclusie

Aristoteles acht voor de eenheid en stabiliteit van de samenleving, alsook voor het geluk van de burger, raadzaam dat iedereen openbaar onderwijs geniet en de juiste dispositie bijgebracht wordt. Mill daarentegen is fel tegenstander van staatsonderwijs en pleit juist voor diversiteit, omdat dit de dialectiek bevordert. Ondanks het feit dat de vrijheid van onderwijs in Nederland heel groot is en zelfs tegen het belang van de staat in kan gaan ben ik van mening dat er geen overtuigende argumenten zijn om de vrijheid van onderwijs af te schaffen. Het bijzonder onderwijs staat goed aangeschreven, wordt om allerlei redenen breed gewaardeerd en verreweg de meeste bijzondere scholen nemen het burgerschapsonderwijs zeer serieus.

De volgende vraag is of het wenselijk is om voor al het onderwijs bepaalde eisen te stellen, zodat, in lijn met de benadering van Aristoteles, de kernwaarden van de samenleving via het onderwijs worden verankerd. Hierop ga ik in het volgende hoofdstuk in.

Hoofdstuk III Grenzen aan de vrijheid van onderwijs?

III.1 Inleiding

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat de Nederlandse onderwijswetgeving het recht van ouders om een kind volgens hun waarden en opvattingen op te voeden op dit moment zwaarder laat wegen dan burgerschapsvorming en persoonsvorming.

In kringen van het bijzonder onderwijs wordt regelmatig betoogd dat scholen zelf prima weten wat goed is voor een kind en wat goed onderwijs is, de overheid dient zich volgens hen daar niet mee te bemoeien. De vraag is of dat altijd het geval is, zeker als gaat het om zeer orthodoxe of fundamentalistische scholen die waarden bijbrengen die onverenigbaar zijn met de waarden van de liberale rechtsstaat. Is er reden om met het oog hierop eisen te stellen aan de inhoud van lessen in burgerschap en persoonsvorming?

Niet alleen voor de ouders, ook voor de samenleving en natuurlijk voor het kind zelf is het belangrijk wat voor onderwijs een kind krijgt. Ouders willen een kind volgens hun normen en waarden opvoeden, de staat is gebaat bij onderwijs dat een vreedzame, stabiele samenleving bevordert, terwijl het kind wellicht een heel andere visie heeft op wat voor hem een goed leven is en onderwijs zou willen dat hem in zijn autonomie ondersteunt. Deze doelen hoeven niet altijd parallel te lopen. Welke belangen dienen dan het zwaarst te wegen, die van de ouders, die van de staat of die van het kind? En als de staat invloed wil hebben op het schoolcurriculum, hoe valt dat dan te legitimeren?

III.2 Burgerschap en autonomie: dilemma van liberale staten

Het is niet onprobleematisch als liberale staten burgerschapsonderwijs en/of autonomie-faciliterend onderwijs als onderdeel van het curriculum aan scholen verplicht stellen. De neutraliteit van de staat ten aanzien van verschillende opvattingen en religies is één van de kenmerkende uitgangspunten van liberale politiek. In Nederland hebben we bovendien het grondrecht van vrijheid van onderwijs. Dit kan een probleem zijn indien ouders of scholen schadelijke of gevaarlijke opvattingen aan kinderen willen overbrengen. Zoals Fowler opmerkt levert dit een dilemma op. Wanneer men er zeker van wil zijn dat kinderen de juiste liberale waarden bijgebracht krijgen vereist dat een inperking van de liberale uitgangspunten. Het uiterst liberale standpunt dat de overheid zich helemaal niet moet mengen in het burgerschapsonderwijs kan echter onwenselijke gevolgen hebben.⁴¹

Er wordt verschillend gedacht over een oplossing voor dit dilemma. Zoals Brighouse⁴² schrijft stelt Galston dat liberale staten wel het recht hebben om de kinderen die deugden aan te leren die nodig zijn voor een vreedzaam samenleven en dus voor de stabiliteit van de staat, maar niet het recht hebben om kinderen een curriculum op te leggen dat persoonlijke autonomie mogelijk maakt. Voor Gutmann vloeit de noodzaak voor burgerschapsvorming voort uit het democratische ideaal van het als burgers delen van politieke soevereiniteit. Democratische burgerschapsvorming heeft voor haar tot doel de gewoonten en waarden in te prenten van een goede democratische burger. Hier vallen voor Gutmann ook de vaardigheden onder die worden geassocieerd met autonomie. Immers, om burgers

⁴¹ Fowler, "The Problems of Liberal Neutrality in Upbringing".

⁴² Brighouse, "Civic Education and Liberal Legitimacy".

met andere opvattingen te kunnen respecteren moeten kinderen de vaardigheden leren om rationeel verschillende morele claims te beoordelen, en daarvoor moeten ze weten wat ze inhouden.

Persoonsvorming beschouwt Gutmann niet zozeer als onderwijsdoel op zich maar als een neveneffect van burgerschapsonderwijs.⁴³

Tamir merkt op dat burgerschapsonderwijs op grote bezwaren zal stuiten bij degenen die vasthouden aan traditionele autoritaire waarden. Zij zullen het zien als een programma voor culturele onderdrukking of hervorming. Dit kan zelfs gebeuren als het democratisch onderwijs zich beperkt tot de geschiedenis, filosofie en politieke praktijk van de democratie, omdat de liberale democratie een levenswijze is. Er kan daarin sprake zijn van een grote mate van culturele diversiteit, maar van een vrij beperkte normatieve diversiteit. Als gesloten, autoritaire minderheden democratische waarden in hun onderwijs moeten gaan doceren wordt hun gevraagd hun fundamentele opvattingen op te geven of te matigen ten behoeve van de heersende liberaal-democratische cultuur. Tamir stelt echter terecht dat dit gerechtvaardigd kan zijn. De liberale premisse is dat leden van culturele minderheden moeten worden beschermd tegen externe onderdrukking en gedwongen assimilatie. Dit kan en mag echter niet door de minderheden als middel worden gebruikt voor interne onderdrukking en segregatie. Een politieke theorie die uitgaat van individuele rechten en vrijheden mag niet uit het oog verliezen wat het beoogt te beschermen, anders verliest het zijn rechtvaardiging.⁴⁴

Brighouse wijst erop dat burgerschapsonderwijs ('civic education') en onderwijs gericht op autonomie ('autonomy-facilitating education') twee verschillende dingen zijn die wat dit betreft hun eigen theoretische problemen hebben.⁴⁵ Ik zal hieronder daarom op beide nader ingaan.

III.3 Burgerschapsvorming - Rawls

Zoals gezegd vraagt het om een legitimering als een liberale staat door middel van onderwijs kinderen wil opvoeden tot goede en loyale burgers. Verplicht burgerschapsonderwijs lijkt immers in strijd te zijn met het kenmerkende van het politiek liberalisme dat er allerlei verschillende politieke, morele en religieuze opvattingen naast elkaar kunnen bestaan, terwijl de staat neutraal is. Een politiek filosoof die de fundamentele vrijheid, democratische gelijkheid en rechtvaardigheid zeer hoog in het vaandel heeft staan en toch burgerschapsonderwijs niet afwijst is John Rawls.

Rawls heeft onderzocht hoe de instituties van een constitutionele democratie kunnen worden vormgegeven, zodat recht wordt gedaan aan de fundamentele vrijheden van de individuele burgers alsook aan de democratische gelijkheid. Daarbij beoogt hij een theorie van rechtvaardigheid te construeren die een alternatief biedt voor het destijds dominante utilisme van o.a. Mill. Rawls acht het namelijk onjuist dat op grond van het utilisme rechten van individuen kunnen worden opgeofferd ten behoeve van een collectief maatschappelijk doel.

Rawls gebruikt een gedachte-experiment waarbij diverse personen een nieuwe samenleving moeten opbouwen en het eens moeten zien te worden over de fundamentele uitgangspunten van de

⁴³ Brighouse, 721–23. Vgl. Fowler, Tim. "The limits of civic education: The divergent implications of political and comprehensive liberalism." *School Field* 9.1 (2011): 91.

⁴⁴ Tamir, "Education and the Politics of Identity".

⁴⁵ Brighouse, "Civic Education and Liberal Legitimacy", 720.

staatsinrichting. Er dient dus in een oorspronkelijke positie een sociaal contract opgesteld te worden. Volgens Rawls kan een rechtvaardige samenleving alleen tot stand komen als de personen die de samenleving inrichten achter een 'sluier van onwetendheid' plaatsnemen. Deze personen weten niet wat hun positie in de maatschappij zal zijn. Volgens Rawls zouden deze personen uitkomen op een eerste rechtvaardigheidsbeginsel, dat inhoudt dat iedere persoon een gelijk recht heeft op het meest uitgebreide systeem van gelijke fundamentele vrijheden, dat verenigbaar is met een vergelijkbaar systeem van vrijheid voor allen.⁴⁶ Fundamentele vrijheden kunnen volgens Rawls niet onbegrensd zijn. Vrijheden van intoleranten mogen ingeperkt worden, zij het slechts met het oog op de vrijheid zelf, namelijk om de gelijke vrijheid van de oorspronkelijke positie te behouden.⁴⁷

In *Political Liberalism* heeft Rawls zijn theorie enigszins bewerkt met het oog op de pluriforme samenleving en heeft hij het begrip 'overlappende consensus'⁴⁸ geïntroduceerd. Rawls stelt dat het voor een stabiele samenleving cruciaal is dat iedereen het over de meest fundamentele zaken eens is en bepaalde wezenlijke normen en waarden onderschrijft. Overeenstemming dient in ieder geval te worden bereikt over vraagstukken van constitutionele aard, over de grenzen van de uitvoerende, wetgevende en rechterlijke macht en over de rechten en vrijheden die dienen te worden gerespecteerd. Vervolgens kunnen mensen van mening verschillen over alle andere zaken, bijvoorbeeld over hoe iemand zijn privéleven invult. Als van ieder lid van de samenleving aanvaarding van de liberale politieke waarden wordt gevraagd rijst de vraag of dit gevolgen dient te hebben voor het onderwijs, en zo ja, welke. Belangrijk is op te merken dat Rawls onderscheid maakt tussen het liberalisme zoals van Kant en Mill, namelijk het liberalisme als overtuiging dat waarden als autonomie en individualiteit bevordert, en het politieke liberalisme, dat stelt dat de vorming van kinderen door de staat slechts legitiem is voor zover dat noodzakelijk is om redelijke burgers te creëren.⁴⁹ Om de stabiliteit te waarborgen moeten toekomstige burgers coöperatieve leden van de samenleving worden, en met het oog hierop wil Rawls bij kinderen twee morele vermogens bevorderen: de bekwaamheid tot een begrip van rechtvaardigheid en de bekwaamheid tot een opvatting van het goede. Zoals Fowler schrijft verbindt Rawls het gevoel voor rechtvaardigheid aan de redelijkheid ('the reasonable'), namelijk de mogelijkheid om in redelijkheid tot voorwaarden voor samenwerking met anderen te komen. De opvatting van het goede verbindt hij aan het rationele ('the rational'), namelijk het vermogen om rationeel tot een coherente opvatting van een goed leven te komen. Volgens Rawls hebben burgers zelf ook een hoger belang bij de ontwikkeling van deze morele vermogens, namelijk de belangen die de partijen uit de oorspronkelijke positie hebben.⁵⁰

Burgerschapsonderwijs dient in de opvatting van Rawls beperkt te blijven tot de vorming tot politiek liberale burgers, en de bevordering van de redelijkheid en rationaliteit dient dan ook uitsluitend in het licht te worden gezien van dit politieke doel. Omdat de stabiliteit en het veiligstellen van de liberale instituties het hoofddoel is en de liberale politiek zich niet wil mengen in de (geloofs)opvattingen die

⁴⁶ Rawls, *A Theory of Justice*, 136.

⁴⁷ Rawls, 216–20.

⁴⁸ Rawls, *Political liberalism*, 134.

⁴⁹ Fowler, "The Limits of Civic Education", 89. Rawls, *Political liberalism*, 199.

⁵⁰ Fowler, 93–94.

burgers hebben over wat voor hen een goed leven is, zou het politiek liberalisme een verdergaande morele vorming van het kind door middel van onderwijs niet kunnen legitimeren.

III.4 Reacties op Rawls

De vrijheid van ouders om hun kinderen naar hun eigen waarden en inzichten op te voeden staat voor Rawls voorop. Fowler plaatst hier kanttekeningen bij. Ouders kunnen hun kinderen immers doctrines aanleren die dubieus zijn, of schadelijk voor het kind. Fowler noemt als voorbeeld de problemen die homoseksuele kinderen in conservatief religieuze gemeenschappen ondervinden. De ouders kunnen vanuit hun perspectief menen dat ze het goede doen wanneer ze hun kind proberen te verhinderen toe te geven aan zijn of haar homoseksuele geaardheid. Vanuit een liberaal religieus of seculier standpunt bezien kan dit zowel irrationeel als wreed overkomen; vanuit dat perspectief kan iemand een goed en waardevol leven hebben als homoseksueel. Zoals Fowler opmerkt wil Rawls met zijn politieke liberalisme voorkomen dat de staat, bij de vraag of de overheid in dergelijke situaties een kind moet beschermen, stelling moet nemen bij controversiële en/of metafysische claims.⁵¹ Fowler concludeert dat het politieke liberale standpunt van Rawls tot gevolg heeft dat de staat zich afzijdig moet houden in gevallen waarin we het als een plicht voelen om te interveniëren.⁵² Toch moeten we dit volgens Fowler accepteren. De staat moet immers neutraal zijn.

Volgens Andersson⁵³ heeft Fowler het politieke liberalisme onjuist geïnterpreteerd. Anders dan Fowler doet voorkomen brengt de neutraliteit volgens hem niet met zich mee dat de overheid zich nooit uit kan spreken als de belangen van kinderen op het spel staan. Andersson wijst er op dat een rechtvaardige samenleving volgens Rawls een samenleving is 'which ensures for all citizens the adequate development and full exercise of their two moral powers and a fair share of the all-purpose means essential for advancing their determinate (permissible) conceptions of the good.'⁵⁴ Een politiek liberaal land moet de mogelijkheid waarborgen dat kinderen kritisch kunnen reflecteren op een opvatting van het goede leven en er zelf een kunnen kiezen. Dit betekent dat er voor de staat een taak ligt om kinderen te informeren over de vele doctrines die in de samenleving voorkomen, zonder daarbij een voorkeur aan te geven voor een bepaalde opvatting, aldus Andersson. Andersson lijkt een punt te hebben, ook omdat hij met zijn argument teruggrijpt op Rawls' opvatting van een rechtvaardige samenleving, die uitgaat van goed geïnformeerde en rationele burgers. Het punt is echter dat Andersson vanuit het perspectief van het kind redeneert dat er recht is op autonomie, en Rawls redeneert vanuit het perspectief van de volwassen burger. Voor Rawls verwijst autonomie naar juridische en politieke onafhankelijkheid van deze burger om te leven volgens zelf geformuleerde doeleinden en overtuigingen.⁵⁵ Dit kan dus ook een traditioneel of orthodox leven zijn, inclusief het opvoeden van kinderen volgens die waarden. Het door Fowler gesignaleerde probleem dat de belangen van kinderen in de knel kunnen komen door de opvoedingsvrijheid die ouders hebben is dus niet opgelost. Fowler noemt het voorbeeld van ouders die om welke reden dan ook meisjes

⁵¹ Fowler, 373–75.

⁵² Fowler, 376. Wie "we" zijn laat Fowler in het midden.

⁵³ Andersson, "Political Liberalism and the Interests of Children".

⁵⁴ Andersson, p. 4.

⁵⁵ Lehning, *Rawls*, 106.

ontmoedigen om door te leren. Onderwijs dat uitsluitend gericht is op goed burgerschap in het kader van een vreedzame samenleving kan feitelijk niets inbrengen tegen de visie van deze ouders; huisvrouwen kunnen immers uitstekende en coöperatieve leden van de samenleving zijn.⁵⁶ Fowler stelt terecht vast dat onderwijs dat gericht is op autonomie van het kind met de theorie van Rawls niet gelegitimeerd kan worden.

Samenvattend stel ik vast dat er verschillend gedacht wordt over de vraag of burgerschapsonderwijs gerechtvaardigd kan worden in politiek liberale landen. Rawls beargumenteert mijns inziens terecht dat fundamentele vrijheden niet onbegrensd kunnen zijn. Volgens hem is het voor de stabiliteit van de samenleving essentieel dat er consensus is over de fundamentele waarden ervan, en is de vorming van burgers gerechtvaardigd indien dat noodzakelijk is om redelijke burgers te creëren.

III.5 Onderwijs gericht op autonomie

Over de vraag of onderwijs dat de autonomie van leerlingen bevordert door de staat verplicht kan of moet worden gesteld zijn de meningen verdeeld. Het hangt af van het antwoord op de vraag hoe de autoriteit over kinderen verdeeld dient te worden tussen ouders en de rest van de samenleving, waarbij ook het belang van het kind niet uit het oog verloren dient te worden.

Zoals beschreven staan Rawls en Galston afwijzend tegenover het idee dat de staat scholen verplicht om leerlingen de vaardigheden te leren die geassocieerd worden met autonomie. Voor Gutmann is autonomie geen doel op zich, maar een neveneffect van de burgerschapsvorming.⁵⁷ Fowler signaleert het probleem dat sommige ouders overtuigingen aan hun kinderen kunnen overdragen die schadelijk voor hen kunnen zijn, maar komt uiteindelijk tot de conclusie dat dit voor de stabiliteit van een legitieme liberale staat geaccepteerd moet worden. Autonomie is een waarde die gewaardeerd wordt door mensen met een liberale levensopvatting, maar niet door iedereen gedeeld wordt. Het verplichten van onderwijs dat autonomie bevordert ziet hij dan als in strijd met de neutraliteit van de overheid.⁵⁸

Brighouse⁵⁹ betoogt echter dat op autonomie gericht onderwijs een verplicht onderdeel dient te zijn van het schoolcurriculum, onafhankelijk van burgerschapsvorming. Hij benadert het vraagstuk vanuit rechtvaardigheid en de notie van het goede leven ('living well') en ontwikkelt op grond daarvan zijn zogenoemde instrumentele argument ('instrumental argument'). Brighouse stelt dat rechtvaardigheid vereist dat ieder individu behoorlijke mogelijkheden moet hebben om een leven te leiden dat goed is voor hem. De mogelijkheden daartoe worden vergroot als kinderen verschillende levenswijzen op rationele wijze met elkaar kunnen vergelijken, onafhankelijk van de voorkeuren van ouders. Kinderen krijgen door de verschillende omstandigheden waarin ze opgroeien wat dit betreft niet dezelfde kansen, en dit is de reden waarom Brighouse zich op rechtvaardigheid beroept. Kinderen moeten dezelfde mogelijkheden krijgen. Brighouse stelt dan ook dat dit consequenties moet hebben voor het curriculum. Naar zijn mening dient dat de volgende vier elementen te bevatten: 1. het traditionele op

⁵⁶ Fowler, "The Limits of Civic Education", 96.

⁵⁷ Brighouse, "Civic Education and Liberal Legitimacy", 722.

⁵⁸ Fowler, "The Limits of Civic Education", 99–100.

⁵⁹ Brighouse, "Civic Education and Liberal Legitimacy".

inhoud gebaseerde curriculum, 2. Het kunnen identificeren van drogredenering en niet-valide argumenten, 3. Een reeks religieuze, niet-religieuze en antireligieuze ethische opvattingen inclusief de redeneringen die daarbij horen en de wijze waarop ze tegenover andersdenkenden staan, en 4. De verschillende wijzen waarop seculiere en religieuze denkers zijn omgegaan met morele conflicten en religieuze controversies, hoe individuen zijn omgegaan met bekeringen of juist verlies van geloof en het beredeneerd afstand nemen van een ethische positie. Het leren van kinderen om rationeel te reflecteren vereist volgens Brighthouse onderwijs in literatuur, toneel, kunst, geschiedenis en enige filosofie.

Brighthouse legitimeert autonomie-faciliterend onderwijs daarnaast door te stellen dat de liberale staat daarmee een plicht vervult om van kinderen, als goed geïnformeerde en redelijke burgers, de reële instemming te krijgen die nodig is voor haar legitimering. Om dit te realiseren doet Brighthouse drie aanbevelingen voor het onderwijs. Ten eerste geschiedenis als sociale wetenschap, dat wil zeggen kennis van de staatsinrichting en haar geschiedenis. Ten tweede kennis van alternatieve ideologieën, en ten derde kennis van de verschillende wijzen waarop binnen verschillende politieke ideologieën is omgegaan met conflicten en andersdenkenden.

Brighthouse is zich bewust van de mogelijke bezwaren die diep-religieuze ouders tegen zijn visie kunnen inbrengen en gaat daar uitvoerig op in. Tegen het bezwaar dat ouders een fundamenteel recht hebben om hun kinderen onder hun hoede te houden brengt hij het argument van ethisch individualisme in, dat wil zeggen dat moreel gezien een kind eenzelfde status heeft als ieder ander. Ouders hebben naar hij stelt geen fundamenteel recht dat daaraan voorafgaat. Tegen het argument dat autonomie-faciliterend onderwijs indruist tegen de neutraliteit van de staat brengt Brighthouse in dat de instrumentele methode gericht is op het overbrengen van kennis, niet op het bijbrengen van morele oordelen. Tegen het argument van diep-religieuze ouders dat het in het belang van het kind is om een consistente opvoeding te krijgen en dat het kind conflicterende boodschappen krijgt als het op school autonomie-faciliterend onderwijs krijgt brengt Brighthouse in dat persoonsvorming alleen tot doel heeft om kinderen in staat te stellen om andere levenswijzen serieus te nemen als ze dat willen. Het onderwijs kan er naar hij stelt ook toe leiden dat kinderen begrip voor hun ouders opbrengen en de levenswijze van hun ouders willen navolgen.

Ik kan me vinden in het pleidooi van Brighthouse voor autonomie-faciliterend onderwijs, maar zie risico's als dat niet gepaard gaat met burgerschapsonderwijs. Brighthouse is naar mijn mening teveel gericht op het epistemologische aspect en de vrijheid van het individu om een eigen overtuiging te kiezen, welke dat ook is. Het gaat hem er om kennis en vaardigheden over te brengen, niet zozeer bepaalde (burger)deugden.⁶⁰ Burgerschapsvorming is naar zijn oordeel uitsluitend toegestaan indien het elementen bevat die ervoor zorgen dat leerlingen ook leren de waarden die ze bijgebracht krijgen kritisch te onderzoeken.⁶¹ Brighthouse stelt de vrijheid van het individu boven het algemeen belang. De noodzaak voor een overlappende consensus lijkt hij niet te zien. Dit is een gemis, zeker omdat een gebrek aan gedeelde waarden één van de problemen is waar ons land mee wordt geconfronteerd.

⁶⁰ Brighthouse, 733.

⁶¹ Brighthouse, 720.

Kortom, Brighouse geeft goede argumenten waarom autonomie-faciliterend onderwijs gerechtvaardigd is en weerlegt daarbij mogelijke bezwaren van diep-religieuze ouders. Omdat Platform 2032 adviseert in het curriculum meer aandacht te geven aan persoonsvorming is de argumentatie van Brighouse ook voor ons van belang. Een bezwaar tegen de benadering van Brighouse is dat hij de de vrijheid van het individu boven het algemeen belang stelt.

III.6 Capability Approach

Een andere benadering, die de concrete mogelijkheden van het individu als uitgangspunt neemt, is de Capability Approach (CA). Deze is ontworpen door Amartya Sen, in reactie op en als alternatief voor de theorie van Rawls⁶². Rawls is met name gericht op de structuren van een samenleving. Hij gebruikt de notie van procedurele rechtvaardigheid als grondslag van zijn theorie. Sen claimt echter dat sociaal-economische ongelijkheden niet gemeten moeten worden aan de hand van formele of juridische rechten en mogelijkheden, maar dat gekeken moet worden naar de reële mogelijkheden van een individu om daarvan gebruik te maken, naar hun capabilities. Daarmee onderscheidt de CA zich van filosofische benaderingen die focussen op geluk of de vervulling van begeerten, of op inkomen, uitgaven of consumptie.⁶³ De CA past binnen de liberale politieke filosofie.⁶⁴ Voor de CA is namelijk essentieel dat mensen de vrijheden hebben om het leven te leiden dat ze willen leiden, om te doen wat ze willen doen en de persoon te zijn die ze willen zijn. Voor de CA is dan ook belangrijk om te onderzoeken in welke mate mensen daadwerkelijk toegang hebben tot capabilities, en of bijvoorbeeld ze al dan niet worden gestraft door leden van hun familie of gemeenschap als ze bepaalde keuzes maken om een naar hun mening waardevol leven te leiden.⁶⁵ Volgens Sen dient beleid erop gericht te zijn obstakels uit de weg te ruimen die individuen belemmeren het leven te kunnen leiden dat zij waardevol achten.⁶⁶

De vraag is opgeworpen of de CA niet te individualistisch is. Zoals Robeyns echter uiteenzet is de benadering niet gebaseerd op ontologisch of methodologisch individualisme. De CA omarmt wel het ethisch individualisme, dat stelt dat alleen individuen de eenheden van morele zorg zijn. Dit stuit echter niet op kritiek, maar is volgens Robeyns veeleer een wereldwijd streven.⁶⁷

Mijns inziens zijn de benaderingen van Rawls en Sen niet zozeer alternatieven, maar kunnen ze als aanvullend aan elkaar worden gezien. Rawls heeft een theorie van rechtvaardigheid met betrekking tot instituties en procedures ontwikkeld, de CA veronderstelt een rechtvaardige samenleving en houdt zich niet bezig met procedurele aspecten van vrijheid en rechtvaardigheid, maar met de concrete invulling en uitwerking ervan in de praktijk: welke mogelijkheden heeft iemand daadwerkelijk binnen de rechtvaardige procedurele wettelijke kaders?⁶⁸

⁶² Sen, *The Idea of Justice*.

⁶³ Robeyns, "The Capability Approach", 94.

⁶⁴ Robeyns, 95.

⁶⁵ Robeyns, 102.

⁶⁶ Robeyns, 94.

⁶⁷ Robeyns, 107–9.

⁶⁸ Robeyns, 110.

III.7 De benadering van Nussbaum

Nussbaum heeft een eigen interpretatie aan de CA gegeven, die op verschillende punten aanzienlijk verschilt van die van Sen.⁶⁹ Ook zij focust niet op geluk; haar uitgangspunt is menselijke waardigheid en een leven dat daarmee in overeenstemming is. Ze streeft ernaar een moreel-juridisch-politieke filosofie te ontwikkelen, en pleit voor bepaalde politieke grondbeginselen die door middel van constituties aan alle burgers wereldwijd worden gewaarborgd. Met het oog daarop heeft zij een lijst opgesteld met tien centrale capabilities, waarvan zij claimt dat ze als een absoluut minimum door iedere behoorlijke regering zouden moeten worden gegarandeerd⁷⁰ en in constituties zouden moeten worden geïncorporeerd.⁷¹ Duidelijk is dat Nussbaum zich zeer sterk maakt voor de individuele vrijheid en het vermogen van mensen om zichzelf te definiëren. Dit blijkt ook uit de zesde van de tien centrale capabilities: 'Practical reason. Being able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one's life. (This entails protection for the liberty of conscience and religious observance.)'⁷²

De vierde capability, die naar mijn mening in samenhang met de zesde kan worden gezien, is 'being able to use the senses, to imagine, think, and reason – and to do these things in a 'truly human' way, a way informed and cultivated by an adequate education, including, but by no means limited to, literacy and basic mathematical and scientific training. Being able to use imagination and thought in connection with experiencing and producing work and events of one's own choice, religious, literary, musical, and so forth. Being able to use one's mind in ways protected by guarantees of freedom of expression with respect to both political and artistic speech, and freedom of religious exercise. Being able to have pleasurable experiences and to avoid nonbeneficial pain.'

Onderwijs heeft dus volgens Nussbaum een expliciete taak om te bewerkstelligen dat een individu zich breed kan ontwikkelen, het dient gericht te zijn op autonomie. Nussbaum koppelt haar visie op onderwijs aan het Human Development paradigm,⁷³ Omdat de Capability Approach wordt beschouwd als een vorm daarvan kan haar onderwijsmodel gezien worden als een toepassing van de CA in het onderwijs.

Dat Nussbaum een vergaand politiek liberaal standpunt inneemt ten aanzien van de vrijheid van het individu blijkt ook uit hoe zij meent dat de overheid moet omgaan met capabilities en functionings. Functionings zijn gerealiseerde mogelijkheden, capabilities zijn effectieve mogelijkheden of vrijheden waaruit iemand kan kiezen om het leven te leiden dat hij wil leiden en de persoon te zijn die hij wil zijn. Terwijl Nussbaum capabilities als vrijheden met intrinsieke waarde ziet en het essentieel acht dat deze door de overheid worden bevorderd, is de overheid volgens haar niet gerechtigd om functionings te promoten. Het bevorderen van bijvoorbeeld een gezonde levensstijl acht zij in strijd met het recht van het individu om zijn eigen keuzes te maken.

⁶⁹ Zie ook Robeyns, "The Capability Approach".

⁷⁰ Nussbaum, *Creating Capabilities*, 32–34.

⁷¹ Robeyns, "The Capability Approach", 103–4.

⁷² Nussbaum, *Creating Capabilities*, 33–34.

⁷³ Nussbaum, *Not for Profit*, 43.

Des te opvallender is het dat zij een uitzondering maakt voor kinderen en dat ook vanzelfsprekend vindt: 'Children, of course, are different; requiring certain sorts of functioning of them (as in compulsory education) is defensible as a necessary prelude to adult capability.'⁷⁴ Nussbaum laat er geen misverstand over bestaan dat onderwijs een gebied is waarin de keuzevrijheid aan beperking onderhevig is: 'Education is one area in which the usual deference to choice is relaxed: government will be well advised to require functioning of children, not simply capability.'⁷⁵ Nussbaum rechtvaardigt dit met het argument dat onderwijs cruciaal is om een breed scala van capabilities toegankelijk te maken. Het onderwijs dat zij propageert kan helpen eventuele barrières, die er bijvoorbeeld zijn voor leerlingen die van huis uit een eenzijdig beeld krijgen van wat een goed leven is, weg te nemen en daardoor hun vrijheid vergroten. De vrijheid van ouders om hun kinderen uitsluitend volgens hun overtuigingen op te kunnen voeden is ondergeschikt aan de eigen waardigheid van het kind.

Nussbaum heeft met het onderwijs echter niet alleen persoonsvorming voor ogen, maar ook burgerschap. Dat zij met het onderwijs ook een politiek doel heeft blijkt als zij in *Creating Capabilities* schrijft: 'When children are concerned, then, the state's commitment to the future capabilities of its citizens, together with its strong interest in having informed and capable citizens, justifies an aggressive approach: compulsory primary and secondary education, up to at least the age of sixteen, plus ample support and encouragement for higher education.'⁷⁶

De vraag dringt zich op wat voor Nussbaum het ultieme doel van onderwijs is. Nussbaum lijkt een draai te maken van de rechten en vrijheden van het individu die in de CA centraal zouden staan naar het belang van de staat. Hoewel Nussbaum met haar sterke Amerikaans-liberale politieke visie zeer hecht aan de individuele vrijheid claimt zij toch met vanzelfsprekendheid, dat het belang dat de staat heeft bij het hebben van goede burgers een inperking van vrijheden van individuen rechtvaardigt wanneer het om onderwijs gaat. Ook in *Not for profit* blijkt dat het doel van onderwijs voor Nussbaum tweeledig is: in de eerste plaats goed burgerschap zodat de democratie kan worden versterkt, in de tweede plaats het voorbereiden van mensen op de arbeidsmarkt en het leiden van een betekenisvol leven. Het feit dat de ondertitel van *Not for profit* 'Why democracies need the humanities' is, kan gezien worden als een extra aanwijzing dat voor Nussbaum het algemeen belang op de eerste plaats komt.

III.8 Liberal arts

Duidelijk is in ieder geval dat Nussbaum van oordeel is dat in het onderwijs zowel aan burgerschap als aan persoonsvorming aandacht besteed dient te worden. Met het oog op burgerschap alsook vanuit het perspectief van de CA pleit zij voor een curriculum waarin aandacht wordt besteed aan de vaardigheden die verband houden met de humaniora en de kunsten, namelijk kritisch denken, het vermogen je in de situatie van een ander persoon te verplaatsen en die te begrijpen, begrip van de wereldgeschiedenis en de huidige wereldwijde economische orde.⁷⁷

⁷⁴ Nussbaum, *Creating Capabilities*, 26.

⁷⁵ Nussbaum, 156.

⁷⁶ Nussbaum, 156.

⁷⁷ Nussbaum, 155.

In *Not for profit* stelt Nussbaum het door haar voorgestane onderwijs tegenover vormen van onderwijs die vrijwel uitsluitend gericht zijn op economische winst, zoals het human capital model. Nussbaum betoogt, dat wanneer economische winst centraal gesteld wordt landen vooral zullen investeren in de opleidingen die technologisch georiënteerd zijn. Dit zijn opleidingen waarvan de resultaten van zowel de student als van het opleidingsinstituut toetsbaar zijn. In een samenleving waarin het meetbare gepropageerd wordt zal dit als een voordeel worden gezien. Bij de geesteswetenschappen zijn opbrengsten echter minder goed meetbaar en is het economische nut vaak niet onmiddellijk duidelijk. Wanneer op grond van dergelijke economische afwegingen keuzes worden gemaakt, zal dat er volgens Nussbaum toe leiden dat er minder in geesteswetenschappen wordt geïnvesteerd, waardoor onderwijsinstellingen nuttige machines gaan afleveren in plaats van de volwaardige, kritische en onafhankelijk denkende, empathische burgers die een democratie nodig heeft. Dit vormt een bedreiging voor de democratie en voor de mens als vrij wezen. Om deze dreiging het hoofd te bieden pleit Nussbaum voor onderwijs volgens een liberal arts-model, waarin de geesteswetenschappen een prominente plaats innemen.

Nussbaum wil haar benadering daarmee in de traditie van het liberal arts-onderwijs plaatsen, dat van oudsher wordt gerelateerd aan noties van vrijheid. Het onderwijs in de artes liberales of vrije kunsten - tegenwoordig in Nederland met 'liberal arts' aangeduid - gaat terug tot Aristoteles. Bij de oude Grieken was dit onderwijs gereserveerd voor de vrije burgers die rijk genoeg waren om daarin tijd te kunnen investeren. In tegenstelling tot een beroepsopleiding, die voorzag in het leren van praktische vaardigheden om een beroep te kunnen uitoefenen voor een broodwinning, had de opleiding in de vrije kunsten geen direct economisch doel. Het beoogde mensen te leren hun vrije tijd op een goede manier in vullen. Tevens beoogden de artes liberales een persoonlijke ontwikkeling en het bijbrengen van de vaardigheden die voor vrije ('liber') mensen van belang waren om hun civiele en politieke taken naar behoren te kunnen vervullen. Hoewel een persoonlijke ontwikkeling nog altijd nagestreefd wordt is het karakter van de artes liberales in de loop der geschiedenis veranderd. Volgens Aristoteles is muziek belangrijk voor de intellectuele ontwikkeling en karaktervorming van de vrije mens.⁷⁸ In de Middeleeuwen werd in de artes liberales onderscheid gemaakt in het trivium, dat gericht was op de taal en bestond uit grammatica, retorica en logica, en het quadrivium dat op het getal gericht was en arithmetica, geometrica, musica en astronomia bevatte. Zowel bij de klassieken als in de Middeleeuwen zagen de liberal arts op de systematische, analytische en rationele kanten van de vakken. Tegenwoordig wordt er een invulling aan de liberal arts gegeven die veel meer gericht is op minder rationele vakken als kunst en literatuur, en is het doel meer gelegen in het vergroten van het empathisch vermogen. De notie 'liberal' bij 'liberal arts' verwijst ook nu nog naar een bepaalde vrijheid, al is het accent verschoven naar een vrijheid om je leven vorm te geven. Dit past bij ons huidige mensbeeld van de mens als autonoom wezen. Toch hebben mensen die de moderne visie op 'liberal' verdedigen de neiging om te refereren aan de klassieke notie van het begrip, om daarmee de hedendaagse notie van een vrij mens te ondersteunen. Nussbaum doet dat ook. Zij bepleit in *Not for profit* onderricht in de liberal arts met een tweeledig doel: het maakt een brede persoonlijke

⁷⁸ Aristoteles, *Politica* VIII, 1340 b 12-17.

ontwikkeling en autonomie mogelijk én het is nodig voor de ontwikkeling van mensen tot goede, politiek betrokken burgers. 'Onderwijs richt zich niet alleen op burgerschap, maar bereidt mensen ook voor op hun werkende leven, en belangrijker nog, op een zinvol bestaan.'⁷⁹

Nussbaum is een groot voorstander van socratisch onderwijs, waarin actief leren en argumenteren een grote rol spelen.⁸⁰ De socratische vaardigheden acht zij van belang voor de democratie omdat zij het belangrijk vindt dat iemand in staat is om zelfonderzoek te doen. Zo iemand is in staat om te bepalen welke waarden hij belangrijk vindt en hoe die verschillende waarden met elkaar te verenigen zijn. Een ander argument dat Nussbaum geeft is dat mensen die een ononderzocht leven leiden anderen vaak respectloos behandelen. De liberal arts-vakken kunnen het empathisch vermogen versterken, waardoor iemand begrip gaat opbrengen voor een ander met tegengestelde opvattingen en belangen. Dit is in pluriforme samenlevingen ook voor het functioneren van politieke en sociale instituties essentieel.⁸¹

Nussbaum pleit voor een vak op de universiteiten en hogescholen waarin aandacht wordt besteed aan de formele logica, en waarbij de studenten zich hierin oefenen door middel van debatten en het schrijven van essays.⁸² Terwijl socratisch onderzoek volgens de regels van de formele logica kil en harteloos kan overkomen wil Nussbaum als tegenhanger met kunst- en literatuuronderwijs sympathie bevorderen en andere delen van de persoonlijkheid aanspreken.⁸³ Het gaat in Nussbaums onderwijs dus zowel om de ratio als om het gevoel. Het is mij overigens niet duidelijk waarom logica, de oefening in debatteren en het schrijven van essays beperkt zouden moeten zijn tot een vak op universiteiten en hogescholen. Iedere burger zou hierin in bepaalde mate geoefend moeten worden, al is het maar om drogredeningen enigszins te kunnen herkennen. Dat zou weerstand kunnen bieden aan demagogen.

Nussbaum is lovend over de onderwijstraditie in de Verenigde Staten. Zij schrijft dat het onderwijssysteem daar nooit uitsluitend op economische groei gericht is geweest. Naar zij stelt hebben Amerikaanse onderwijskundigen al zeer vroeg het belang ingezien van de niet-exacte vakken voor de vorming van goede democratische burgers. De Amerikaanse universiteiten en hogescholen kennen een liberal-arts model. Dit houdt in dat studenten de eerste twee studie jaren een breed vakkenpakket moeten kiezen waarin de niet-exacte vakken een belangrijke plaats innemen. Middelbare scholen bereiden hun leerlingen hierop voor door er op te letten dat zij een breed vakkenpakket kiezen. Daarnaast wijst Nussbaum erop dat de Amerikaanse onderwijstraditie zich kenmerkt door een actieve deelname van het kind, in de zin dat het een onderzoekende en vragende rol dient te spelen. Nussbaum stelt met andere woorden dat er van oudsher in het Amerikaanse onderwijs veel waarde wordt gehecht aan kritisch denken en argumenteren.⁸⁴

⁷⁹ Nussbaum, *Not for profit*, 9.

⁸⁰ Nussbaum, 17–18.

⁸¹ Nussbaum, 49–51.

⁸² Nussbaum, 56.

⁸³ Nussbaum, 106.

⁸⁴ Nussbaum, 17–18.

III.9 Reacties op Nussbaum

Eerst de CA. Er is veel gediscussieerd over de vraag of er een lijst van belangrijkste capabilities opgesteld moet worden zoals Nussbaum heeft gedaan, en zo ja, of dat dan de taak van een filosoof is. Sen heeft zich altijd op het standpunt gesteld dat het opstellen van een dergelijke lijst onwenselijk is. Volgens hem moet de selectie van capabilities aan het democratische proces worden overgelaten.⁸⁵ Als een filosoof een dergelijke lijst opstelt is deze niet het resultaat van democratische besluitvorming, en als mensen het gevoel hebben dat een lijst aan hen wordt opgedrongen ontbreekt de legitimering die vereist is om enig politiek effect te kunnen sorteren.⁸⁶ Het valt buiten het bestek van deze scriptie om hier uitvoering op in te gaan. Wel wil ik opmerken dat het te ongenueanceerd is als de keuze wordt beperkt tussen het democratisch proces en de filosoof. De filosoof wordt dan gekwalificeerd als theoreticus die vanuit een ivoren toren, buiten het democratische proces om, zijn theorieën wil opleggen. Dit doet geen recht aan een ander type filosoof, die van filosoof-burger, die zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid in een democratie neemt en het democratische proces niet negeert maar juist wil verrijken.⁸⁷

Dan enkele opmerkingen over Nussbaums onderwijsmodel.

Voor wat betreft het gewenste vakkenpakket is het opvallend dat Nussbaum, anders dan Brighthouse, kennis van de grondrechten en staatsinrichting niet expliciet noemt. Dit is opmerkelijk gezien haar pleidooi voor burgerschap. Mogelijk wordt hier in het Amerikaanse onderwijs al veel aandacht aan besteed en is dit voor haar een vanzelfsprekend onderdeel van het curriculum. Voor Nederland geldt een dergelijke vanzelfsprekendheid echter niet.

Maxwell⁸⁸ betoogt dat Nussbaum ten onrechte een exclusieve rol voor literatuur ziet weggelegd als middel om compassie bij te brengen. Een deugdelijke wetenschappelijke onderbouwing hiervoor zou ontbreken, er zou eerder sprake zijn van volksgeloof. Twee opmerkingen hierover. Ten eerste dateert het artikel van Maxwell van een aantal jaar voor *Not for profit*. In *Not for profit* beschrijft Nussbaum literatuur als één van de manieren om empathie bij te brengen, er is geen exclusieve rol voor literatuur. Ten tweede: alleen al de maatschappelijke invloed die *Uncle Tom's cabin* heeft gehad laat zien dat literatuur wel degelijk een belangrijke rol kan spelen bij het ontwikkelen van empathie en morele opvattingen. De maatschappelijk invloed van de kunsten en literatuur blijkt ook uit het feit dat zij in het verleden gebruikt zijn door antidemocratische krachten. Nussbaum wijst er dan ook op dat niet alle kunst(uitingen) geschikt zijn voor het onderwijs. Ze stelt dat we, om stabiel verbonden te zijn met democratische waarden, een normatieve zienswijze nodig hebben over de wijze waarop mensen als gelijken en op waardige wijze met elkaar om moeten gaan.⁸⁹ En ook al kan kunst- en literatuuronderwijs niet garanderen dat een mens irrationele standpunten inneemt, dergelijk onderwijs

⁸⁵ Robeyns, "The Capability Approach", 106.

⁸⁶ Ingrid Robeyns, "Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement", *Social Indicators Research* 74, nr. 1 (1 oktober 2005): 191–215, vgl. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1>; Rutger Claassen, "Making Capability Lists: Philosophy versus Democracy", *Political Studies* 59, nr. 3 (1 oktober 2011): 491–508, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2010.00862.x>.

⁸⁷ Zie ook Claassen, "Making Capability Lists".

⁸⁸ Maxwell, "Naturalized Compassion".

⁸⁹ Nussbaum, *Not for profit*, 108–9.

kan wel helpen om iemands horizon te verbreden en daardoor iemand in staat stellen zaken vanuit een ander perspectief te benaderen.

Zoals gezegd is Nussbaum zeer te spreken over de Amerikaanse onderwijs traditie, waarin veel aandacht werd besteed aan de niet-exacte vakken en aan kritisch denken en argumenteren. De zorgwekkende situatie waarin deze onderwijs traditie nu verkeert en die zij beschrijft in *Not for profit* zou iets van vrij recente tijd zijn. Dit impliceert dat het overgrote deel van de huidige Amerikaanse kiezers gevormd is door de door Nussbaum geschetste en gewenste Amerikaanse onderwijs traditie, namelijk onderwijs waarin van de leerling of student een onderzoekende houding wordt verwacht en waarin belang wordt gehecht aan kritisch denken en argumenteren. Desondanks is er nu in de Verenigde Staten als uitkomst van democratische verkiezingen een president gekozen die bepaalde bevolkingsgroepen discrimineert en respectloos behandelt, zijn eigen waarheid creëert en in feite het tegengestelde is van Plato's filosoof-koning. Deze president zelf is eveneens in het Amerikaanse onderwijssysteem grootgebracht, heeft een Amerikaanse universitaire opleiding genoten, en moet dus in het liberal arts-model zijn gevormd. Het geeft aan dat ook het liberal arts-model geen garanties geeft dat de mens geen irrationele beslissingen meer zal nemen.

Een interessante vraag is hoe Nussbaum eigenlijk tot haar visie op onderwijs is gekomen. We hebben gezien dat Nussbaum, net als Aristoteles, door middel van onderwijs een vreedzamer en meer stabiele samenleving wil bereiken. Maar terwijl voor Aristoteles geluk het uiteindelijke doel is, is dat voor Nussbaum het democratisch burgerschap.⁹⁰ Zij pleit voor onderwijs volgens het liberal arts model, omdat dat het type burgers zou opleveren dat een democratie nodig heeft. Saillant detail is dat Nussbaum zelf is opgegroeid in de Amerikaanse onderwijs traditie, en een liberal education heeft genoten. Ze is met andere woorden gevormd in het onderwijsmodel dat ze nu propageert ten behoeve van de democratie. Ze is dus wat dat betreft een Amerikaanse modelburger geworden. Daarmee kan ze ook als voorbeeld worden gezien voor het gelijk van Aristoteles. De voor de hand liggende vraag is vervolgens wat voor burger Nussbaum zou zijn geworden als ze in bijvoorbeeld een communistisch systeem zou zijn gevormd, en welk onderwijs zij dan zou hebben bepleit. Hieruit volgt niet dat ik Nussbaum wil diskwalificeren in de discussie over wat goed onderwijs in een liberale democratie is, wel wil ik de context van waaruit zij spreekt benoemen.

Al met al valt er veel te zeggen voor de onderwijsvisie van Nussbaum. Het door haar voorgestane onderwijs beoogt zowel de belangen van de liberale democratie te bevorderen alsook de persoonlijke ontwikkeling van het individu, en is een goede inspiratiebron voor het Nederlands onderwijs.

III.10 De rechten van het kind

Brighouse en Nussbaum nemen beiden de mogelijkheid van het kind om zich breed te kunnen ontwikkelen en om te kunnen bepalen wat voor henzelf een waardevol leven is en daaraan invulling te geven, als uitgangspunt. Dit sluit aan bij de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens

⁹⁰ Nussbaum, 9.

(UVRM)⁹¹. Artikel 26 lid 2 UVRM luidt: ‘*Het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. Het zal het begrip, de verdraagzaamheid en de vriendschap onder alle naties, rassen of godsdienstige groepen bevorderen en het zal de werkzaamheden van de Verenigde Naties voor de handhaving van de vrede steunen (cursivering FZ).*’ De UVRM beschouwt dus de volle ontwikkeling van de persoonlijkheid niet alleen als een mensenrecht, het bepaalt ook imperatief dat het onderwijs daarop gericht zal zijn. Omdat de UVRM is aangenomen als resolutie van de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties is zij strikt genomen niet juridisch bindend. Het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, dat is gebaseerd is op de UVRM, bepaalt in artikel 29 sub a echter eveneens dat het onderwijs aan het kind gericht dient te zijn op de *zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid*, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind (cursivering FZ).⁹² Het Verdrag inzake de Rechten van het Kind is door Nederland geratificeerd en geldt dus in ons land. Dit geeft naar mijn mening een legitimering voor een verplicht curriculum op het gebied van autonomie-faciliterend onderwijs, zodat ieder kind de mogelijkheid krijgt zich breed te ontplooiën, doordat hij kennis kan opdoen van allerlei religieuze, filosofische en maatschappelijke stromingen en daarop kritisch leert te reflecteren. Dit beperkt de mogelijkheid van de ouders, die hun kinderen zoveel mogelijk willen afschermen van andere opvattingen dan de hunne, om een school te kiezen die past bij hun overtuigingen. Het belang en het recht van het kind om zelf een opvatting te kunnen vormen over wat voor hem een goed leven is en daaraan invulling te kunnen geven kan een dergelijke beperking rechtvaardigen. Daarbij deel ik de mening van Brighouse: het gaat er niet om dat kinderen autonoom moeten zijn, maar dat zij de mogelijkheid hebben om autonoom te zijn.

III.11 Verplicht burgerschap en autonomie-faciliterend onderwijs in Nederland?

Is het wenselijk om in Nederland burgerschapsonderwijs en/of onderwijs gericht op autonomie tot een verplicht onderdeel te maken van het curriculum? Naar mijn mening wel.

Er zijn valide en overtuigende argumenten om de vrijheden die we hebben in onze liberale democratie te begrenzen in het belang van de vrijheid zelf. Dit in de eerste plaats door duidelijke randvoorwaarden te stellen ten aanzien van de inhoud van het onderwijs. Artikel 23 Grondwet hoeft daarvoor niet afgeschaft of gewijzigd te worden. Meer voor de hand ligt het om de regelgeving waarin burgerschapsonderwijs wordt geregeld (WPO, WVO, etc.) aan te scherpen waardoor ten aanzien hiervan voor alle leerlingen en scholen duidelijke inhoudelijke eisen worden gesteld, zodat scholen niet meer kunnen volstaan met “iets” aan burgerschap te doen, maar dat zij gehouden zijn leerlingen op te leiden tot goed geïnformeerde, tolerante en kritische burgers, die de beginselen en kernwaarden van de liberale democratie onderschrijven of op zijn minst respecteren. Voor zeer orthodoxe scholen die opvattingen onderschrijven die haaks staan op de politieke liberale waarden kan dit problematisch zijn, juist wanneer van hen gevraagd wordt leerlingen een bepaalde dispositie bij te brengen die in strijd komt met hun eigen wezenlijke overtuigingen. Het levert een spanning op met de vrijheid van

⁹¹ Nussbaum onderkent dit ook, volgens haar zijn capabilities nauw verwant aan mensenrechten, zie Nussbaum, “Capabilities, Entitlements, Rights”.

⁹² “Verdrag Inzake de Rechten van het Kind”.

onderwijs. Zoals we hebben gezien is het gerechtvaardigd om voorwaarden ten aanzien van burgerschapsonderwijs te stellen.

Naast burgerschapsonderwijs acht ik het met het oog op de rechten en belangen van het kind wenselijk dat persoonsvorming verplicht deel gaat uitmaken van het curriculum. Echter, zoals eerder aangegeven kan onderwijs dat is gericht op autonomie ertoe leiden dat iemand tot een opvatting komt over wat voor hem een goed leven is, die niet verenigbaar is met de waarden van de liberale rechtsstaat. Dit is een logisch gevolg van de nagestreefde autonomie en de vrijheden die we hebben. Het belang dat de maatschappij als geheel heeft bij een vreedzame samenleving en stabiliteit dient niet uit het oog verloren te worden. Met het oog daarop meen ik dat burgerschapsvorming onmisbaar is bij onderwijs gericht op autonomie.

Ik ben me ervan bewust dat mijn standpunt op principiële bezwaren zal stuiten bij kringen in het bijzonder onderwijs, ook bij liberale en algemeen bijzondere scholen die al veel aan burgerschap en persoonsvorming doen. Daartegen kan worden ingebracht dat vrijheden niet onbegrensd kunnen zijn, maar beperkt moeten kunnen worden met het oog op de vrijheid zelf.

Hoofdstuk IV Wenselijk onderwijs in Nederland

IV.1 Onderwijsmodellen

Welk onderwijs is nu het meest geschikt voor Nederland? Deze vraag is relevant en actueel, omdat er concrete plannen zijn voor een herijking voor het Nederlands funderend onderwijs. Als we het argument van Aristoteles volgen dienen we te onderzoeken welk type onderwijs bij onze liberale democratie past. Robeyns⁹³ onderscheidt drie onderwijsmodellen.

In de eerste plaats het human capital model. Dit model, dat Nussbaum in *Not for profit* bekritiseert, is economisch gericht en ziet onderwijs als investering. Onderwijs wordt in dit model slechts relevant geacht indien en voor zover het kennis en vaardigheden bijbrengt die de productiviteit van de mens als economische productiefactor vergroot. Robeyns merkt op dat de mens zelf in dit model niet uit het oog wordt verloren: door de mens de kennis en vaardigheden bij te brengen die in economisch opzicht waardevol zijn kan hij zijn inkomen verdienen of verhogen. Een nadeel van dit model is echter dat het gaat om een uitsluitend economische benadering, die de culturele, sociale en immateriële dimensies van het leven uitsluit. De benadering houdt er geen rekening mee dat mensen kunnen handelen om sociale, religieuze, morele, emotionele of andere niet-economische redenen. Het model heeft bovendien een uitsluitend instrumentele benadering: onderwijs wordt alleen van waarde geacht voorzover het bijdraagt aan de economische productiviteit; andere, niet-instrumentele waardevolle zaken die onderwijs kan bijbrengen, zoals een brede algemene ontwikkeling, worden in dit model niet gewaardeerd. Het model heeft dus een beperkte visie op de mens, namelijk als economische productiefactor, en op het onderwijs, namelijk als investering die moet renderen. Zoals Robeyns opmerkt hoeven we niet te bestrijden dat onderwijs economische waarde heeft, maar het is belangrijk om te erkennen dat onderwijs meer is dan dat.⁹⁴ Burgerschapsvorming en persoonsvorming komen in dit model als zodanig niet aan de orde.

Omdat Dewey vaak genoemd wordt als het gaat om onderwijs ten behoeve van de democratie wil ik kort op zijn visie ingaan en opmerken dat zijn onderwijsmodel gezien kan worden als een variant van het human capital model voor wat betreft zijn eenzijdigheid. Waar het human capital model uitsluitend economisch gericht is, is het model van Dewey uitsluitend gericht op groei, en op de praktische oplossing van problemen. Net als bij het human capital model is Deweys mensbeeld eenzijdig. Hij heeft in feite een nieuw technologisch en probleemoplossend individu als ideaal voor ogen. Deze nieuwe mens zou veel praktische intelligentie hebben, en hij zou, met ondersteuning van de wetenschappen en technologie, in staat zijn economische en sociale problemen op te lossen. Dewey ontkent het persoonlijke leven van mensen en de interpersoonlijke relaties. Er wordt geen aandacht besteed aan de ontwikkeling van het gevoelsleven en empathisch vermogen. Waar Aristoteles het goede leven tot doel heeft en Nussbaum de menselijke waardigheid als uitgangspunt heeft, ontbreekt een ethische inzet bij Dewey; het gaat hem alleen om groei. Overigens is niet duidelijk waarom Deweys pragmatische methode democratische burgers zou opleveren. Immers, juist als ethiek en het persoonlijke leven geen rol spelen, zou Deweys methode ook in andere politieke systemen, zelfs in een dictatuur, gebruikt kunnen worden.

⁹³ Robeyns, "Three Models of Education".

⁹⁴ Robeyns, 72–75.

Al met al ben ik van mening dat we noch het human capital model, noch het onderwijsmodel van Dewey met het daarbij behorende mensbeeld moeten nastreven. Dit type onderwijs heeft, door zijn eenzijdige mensbeeld dat wezenlijke kenmerken van de mens miskent, door het feit er geen duidelijke plaats is voor ethiek, een groot risico de economisering en technologisering zonder noemenswaardige kritiek aan te jagen, met het risico dat de mens meer en meer tot ding wordt gemaakt en zijn vrijheid als mens verliest. Boutellier wijst er terecht op dat een pragmatische wereld vrij baan kan geven aan allerlei krachten als nietsontziende economisering van sociale processen, fundamentalisering en radicalisering en ver doorgeschoten liberalisme. Zonder ideologische zwaarte ontbreekt een tegenwicht tegen deze ontwikkelingen.⁹⁵

Het tweede onderwijsmodel dat Robeyns noemt is op rechten gebaseerd. Volgens dit model heeft iedereen recht op behoorlijk onderwijs, ook als het onzeker is of dat zich in economische zin terugverdient. De intrinsieke waarde van onderwijs staat in dit model voorop. Doordat dit model onderwijs als een recht ziet en de mens beschouwt als doel van morele en politieke zaken, staat het tegenover het human capital model. Een nadeel van het op rechten gebaseerde model is echter dat het wordt beperkt tot wettelijke rechten, terwijl morele rechten buiten beschouwing worden gelaten. Dit kan tot gevolg hebben dat wanneer een overheid een wet kent die iedereen recht geeft op onderwijs, deze overheid zich op het standpunt kan stellen dat zij aan haar verplichtingen heeft voldaan, terwijl het zo kan zijn dat in de praktijk kwalitatief goed onderwijs voor bepaalde groepen of individuen niet of moeilijk toegankelijk is. Daarnaast is het op rechten gebaseerde model gericht op de verplichtingen die overheden jegens hun burgers hebben. Ook individuen, families en gemeenschappen dienen ervoor te zorgen dat hun kinderen goed onderwijs krijgen, zelfs als daar geen wettelijke verplichting toe is, zo stelt Robeyns.⁹⁶ Nu is dit laatste argument naar mijn mening wat lastig, omdat individuen, families en gemeenschappen een geheel andere visie kunnen hebben op wat goed onderwijs is dan de overheid. Denk aan de zeer orthodoxe religieuze families of gemeenschappen die hun kinderen niet willen blootstellen aan andere denkbeelden of levenswijzen dan de hunne en hun onderwijs daarop inrichten. Zoals we hiervoor hebben gezien kan dit in strijd zijn met het belang van het kind. Er is dan juist een taak van de overheid om het belang van het kind te beschermen. Mocht Robeyns echter bedoelen te zeggen dat individuen, families en gemeenschappen ervoor moeten zorgen dat hun kinderen goed onderwijs krijgen, ook indien de overheid haar verplichtingen op dat punt verzaakt, dan kan ik het met haar eens zijn.

Robeyns merkt terecht op dat het op rechten gebaseerde model veel voordelen heeft ten opzichte van het human capital model. Het op rechten gebaseerde model sluit aan bij de theorie van Rawls: in een rechtvaardige samenleving en bij een rechtvaardige wetgeving zou het feit dat rechten wettelijk zijn vastgelegd voldoende waarborg zijn om ervoor te zorgen dat individuen van hun rechten gebruik kunnen maken. Zoals we in het vorige hoofdstuk hebben gezien hoeft dit echter niet te betekenen dat individuen in de praktijk gelijkelijk van hun formele rechten gebruik kunnen maken.

⁹⁵ Boutellier, *Het seculiere experiment*, 15.

⁹⁶ Robeyns, "Three Models of Education", 78.

De Capability Approach, die de basis vormt voor het derde onderwijsmodel, focust op de reële mogelijkheden van het individu. Voor de CA is onderwijs belangrijk om zowel intrinsieke als instrumentele redenen. Om die reden kan vanuit het perspectief van de CA worden betoogd dat onderwijs voor kinderen verplicht moet zijn, het vergroot immers hun capabilities. Althans, indien het onderwijs van goede kwaliteit is en de ontwikkeling van de volledige persoon tot doel heeft.⁹⁷ Volgens Robeyns zou het goed zou zijn als de CA meer toepassing in de onderwijspraktijk krijgt. Immers, het human capital is alleen instrumenteel, rechten veronderstellen altijd een aan hen voorafgaand moreel criterium en zijn altijd rechten op iets. Capabilities daarentegen zijn altijd zaken die er intrinsiek toe doen, ongeacht of ze ook nog instrumenteel van belang zijn. Het uiteindelijke doel van de CA is om de capabilities van mensen uit te breiden; rechten zijn een instrument om dat doel te bereiken.⁹⁸ Onderwijs op basis van de CA is het onderwijs volgens de visie van Nussbaum. Er valt veel te zeggen voor Nussbaums onderwijsmodel. Hierin is plaats voor socratisch onderwijs en wordt er zowel aandacht besteed aan de systematische vakken die traditioneel onderdeel uitmaakten van de artes liberales, zoals logica en retorica, als aan vakken die de verbeelding en het empathisch vermogen kunnen ontwikkelen en die voornamelijk onder de geesteswetenschappen vallen, zoals kunst, literatuur, geschiedenis en religie (deze laatste in ieder geval als cultuurgeschiedenis). Dergelijk onderwijs schenkt aandacht aan ratio en gevoel, en beoogt zowel burgerschapsvorming als de autonomie. Het dient dus de vrijheden van de liberale democratische rechtsstaat en van de de individuen en is daarom naar mijn mening ook een wenselijk model voor Nederland.

IV.2 Uitgangspunten Onderwijs 2032

Het Platform Onderwijs 2032 (hierna: “het Platform”) heeft in 2016 een eindadvies uitgebracht voor een herziening van het curriculum in het Nederlands funderend onderwijs.⁹⁹ Het advies beperkt zich tot de hoofdlijnen die voor alle leerlingen in het funderend onderwijs relevant zijn. In de vervolgfase worden de plannen uitgewerkt onder de naam curriculum.nu.

Wat zijn de ideeën en uitgangspunten met betrekking tot het toekomstig onderwijs?

Het Platform beschouwt de grondwettelijke vrijheid van onderwijs als een belangrijke verworvenheid. Echter, zoals Paul Schnabel opmerkt: ‘De vrijheid van onderwijs is een grondrecht, maar zeker geen recht tot vrijblijvendheid.’¹⁰⁰

Het Platform onderscheidt drie hoofdoelen van het onderwijs: kennisontwikkeling, maatschappelijke vorming en persoonsvorming. Dit komt neer op de gebruikelijke verdeling tussen het opdoen van kennis en vaardigheden voor het volwassen, werkzame leven, burgerschap en autonomie-faciliterend onderwijs. Het is de bedoeling dat de focus minder dan voorheen komt te liggen op het economische en meetbare, en dat veel meer op burgerschap en persoonsvorming. Gepleit wordt voor een verplicht kerncurriculum dat zich beperkt tot datgene wat alle leerlingen nodig hebben, namelijk Nederlands, Engels, rekenvaardigheid/wiskunde, digitale geletterdheid en burgerschap. Het is vervolgens aan scholen om keuzes te maken voor verbreding en verdieping, en een onderwijsprogramma samen te

⁹⁷ Robeyns, 78–79.

⁹⁸ Robeyns, 82.

⁹⁹ “Eindadvies Platform Onderwijs2032 ‘Ons onderwijs2032’ - Rapport - Rijksoverheid.nl”.

¹⁰⁰ Eindadvies, 7.

stellen dat optimaal aansluit bij haar visie en bij de behoeften van leerlingen, ouders en de omgeving van de school.¹⁰¹

Hieronder ga ik nader in op het eindadvies en zal ik beoordelen of het tegemoet komt aan de eerder geformuleerde wensen voor het toekomstig onderwijs.

IV.3 Voorbereiding op de arbeidsmarkt

Vorbereiding op het volwassen leven en de arbeidsmarkt blijft uiteraard een doel van het onderwijs. In dit kader stelt het Platform dat baan- en baaszekerheid geschiedenis zijn geworden. Vaardigheden als flexibiliteit, constructief kunnen samenwerken, een ondernemende houding, kritisch denken en probleemoplossend vermogen worden daarom steeds belangrijker.¹⁰² Deze ontwikkelingen met betrekking tot de arbeidsmarkt zijn er onmiskenbaar, en natuurlijk is het goed om daar in het onderwijs rekening mee te houden.

Iets anders, en fundamenteeler, is dat er vanuit wordt gegaan dat de mens zich maar heeft aan te passen aan de arbeidsmarkt en economie. De door het Platform genoemde vaardigheden, waaronder probleemoplossend vermogen, sluiten nauw aan bij het onderwijsmodel van Dewey. Kennelijk gaat het Platform uit van het human capital model. Zoals we hebben gezien maken Nussbaum en Robeyns duidelijk dat deze benadering wezenlijke kenmerken van de mens miskent en de mens dreigt te reduceren tot een radertje in het economische systeem. Dit risico wordt mijns inziens vergroot in een economie die drijft op tijdelijke banen en flexibele schillen. Waarden als loyaliteit en collegialiteit dreigen in het gedrang te komen als mensen, terwijl zij voor een werkgever werken, tegelijk ook steeds bezig moeten zijn met de oriëntatie op een volgende baan. Voor wat betreft het mensbeeld is het risico dat men zichzelf en anderen steeds meer als object gaat zien en men elkaar nog uitsluitend gaat beoordelen naar zijn economische waarde. Er zijn al opleidingen waar studenten moeten leren zichzelf als een product te zien dat in de markt gezet moet worden. Zoals hiervoor is besproken¹⁰³ heeft Nussbaum in *Not for profit* helder beargumenteerd waarom een dergelijke ontwikkeling fruikend is voor de democratie en de mens als vrij wezen. Democratie is immers, zoals Nussbaum stelt, gefundeerd op respect en betrokkenheid. Onderwijs dient er dan ook op gericht te zijn andere mensen als mensen te zien, en niet als objecten.¹⁰⁴ Een mens dient niet als (productie)middel, maar als doel beschouwd te worden.

IV.4 Digitalisering

Een aspect dat hierop aansluit is de verhouding van de mens tot de digitale wereld. Het Platform ziet deze verhouding in het kader van de arbeidsmarkt vooral positief: uitgangspunt is dat de mens zijn voordeel doet met de digitale mogelijkheden. Toekomstgericht onderwijs moet leerlingen digitaal vaardig en mediawijs maken. Ze krijgen de kennis en vaardigheden om te begrijpen hoe ze nieuwe

¹⁰¹ "Kamerbrief over toekomstgericht funderend onderwijs | Kamerstuk | Rijksoverheid.nl", 2.

¹⁰² "Eindadvies Platform Onderwijs2032 'Ons onderwijs2032' - Rapport - Rijksoverheid.nl", 14.

¹⁰³ Zie p. 12.

¹⁰⁴ Nussbaum, *Not for profit*, 6.

technologische diensten en producten kunnen benutten.¹⁰⁵ Dat is natuurlijk goed. De digitale wereld is een gegeven, het daarmee goed om kunnen gaan is een noodzaak, niet alleen vanuit arbeidsmarktperspectief maar ook voor het persoonlijke leven en voor de democratie. Ook is belangrijk dat leerlingen leren hoe ze digitale informatie kunnen duiden en verwerken. Deze vaardigheid is natuurlijk belangrijk met het oog op het persoonlijke, werkzame leven, maar cruciaal voor de democratische rechtsstaat, zo is inmiddels duidelijk geworden. Volgens het Platform is de leerling mediawijs als hij een actieve en kritische houding heeft tegenover zijn eigen mediagedrag en dat van anderen, en zich bewust is van strategieën die worden ingezet om gedrag te beïnvloeden.¹⁰⁶ Onduidelijk blijft hoever de bewustmaking in het curriculum zal gaan. Het kan beperkt worden tot bijvoorbeeld kennis ten behoeve van marketing, die door iedereen voor het eigen voordeel gebruikt kan worden. Juist omdat het Platform ook vanuit het perspectief van het human capital model lijkt te redeneren is er een risico, dat te gemakkelijk over de nadelen van de digitale wereld wordt heengestapt, omdat de technologie zoveel oplossingen en mogelijkheden biedt. Zoals gezegd heeft Dewey een nieuw technologisch en probleemoplossend individu met vooral praktische intelligentie als ideaal mensbeeld. Het lijkt er op dat we dit mensbeeld al aardig zijn genaderd. Schnitzler¹⁰⁷ heeft duidelijk gemaakt hoezeer de technologie onderdeel uitmaakt van ons bestaan. Het gemak ervan maakt echter dat een kritische houding jegens de technologie voor de technologische en probleemoplossende mens zinloos lijkt. Het probleemoplossend vermogen van de digitale technologie is inmiddels zo groot dat het in feite al naar oplossingen zoekt voordat een probleem zich concreet heeft gedefinieerd. Schnitzler haalt in dit verband Morozov aan, die het begrip “solutionisme” hiervoor gebruikt.¹⁰⁸ De techniek blijft zich doorontwikkelen. Waakzaamheid blijft geboden en het blijven stellen van ethische vragen noodzakelijk, ook in het onderwijs. Het is te hopen dat de bewustwording verder gaat en er op alle leerniveaus blijvende aandacht is voor de nadelige kanten van de digitale wereld.

IV.5 Burgerschap

Het volgende onderwijsdoel dat het Platform noemt is burgerschap. Dit moet volgens het Platform een prominentere plaats krijgen dan nu het geval is en deel gaan uitmaken van het kerncurriculum. Burgerschapsonderwijs leert kinderen wat hun rechten en plichten als burger zijn en laat ze kennismaken met de democratische rechtsstaat en de collectieve waarden die aan de Nederlandse samenleving ten grondslag liggen. Zoals het Platform schrijft zijn tolerantie en verdraagzaamheid kwetsbaar in een pluriforme samenleving, en is het juist in een samenleving met een grote diversiteit aan (religieuze) opvattingen van belang dat burgers de kernwaarden van de democratische rechtsstaat kennen en onderschrijven.¹⁰⁹ Voor alle leerlingen zou het burgerschapsonderwijs dienen te bestaan uit de volgende onderdelen: a. de werking en het belang van de democratische rechtsstaat en de daaraan ten grondslag liggende basiswaarden; de bereidheid om de democratische rechtsstaat overeind te houden, b. de betekenis van mensenrechten en kinderrechten, c. sociale vaardigheden en

¹⁰⁵ “Eindadvies Platform Onderwijs2032 ‘Ons onderwijs2032’ - Rapport - Rijksoverheid.nl”, 23.

¹⁰⁶ Eindadvies, 33.

¹⁰⁷ Zie p. 11

¹⁰⁸ Schnitzler, *Het digitale proletariaat*, 64.

¹⁰⁹ “Eindadvies Platform Onderwijs2032 ‘Ons onderwijs2032’ - Rapport - Rijksoverheid.nl”, 34–35.

omgangsvormen, het respectvol en vaardig omgaan met verschillende opvattingen en belangen, in staat zijn tot dialoog en samenwerking, verantwoordelijkheid nemen voor eigen handelen, en d. het bereid en in staat zijn om maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen.¹¹⁰ Het bijbrengen van een open houding en kennis van en begrip voor andere culturen en religies is hiervoor belangrijk.¹¹¹ Doel van burgerschapsonderwijs is dat alle scholen, ongeacht hun levensbeschouwelijke oriëntatie of pedagogische visie, op een planmatiger wijze dan nu hun leerlingen leren hoe ze in een democratische rechtsstaat kunnen en mogen functioneren.¹¹² Hieruit blijkt dat het Platform het belang inziet van een overlappende consensus zoals door Rawls beschreven. Gezien de beschrijving ervan is er wat het betreft burgerschapsonderwijs uitgegaan van een op rechten gebaseerd onderwijsmodel. Het streven van het Platform om door middel van burgerschapsonderwijs op te leiden tot goede democratische burgers die de kernwaarden van onze samenleving respecteren juich ik toe. Het is goed dat er meer aandacht komt voor het algemeen belang, en dat kennis van de rechtsstaat met de daaraan ten grondslag liggende basiswaarden wordt overgedragen. De door het Platform genoemde onderdelen van burgerschapsonderwijs hebben duidelijk overeenkomsten met de visie op goed burgerschap die Nussbaum in *Not for profit* heeft gegeven, en de vaardigheden die daarvoor in het onderwijs zouden moeten worden geleerd. Het gaat het Platform niet alleen om theoretische kennis, maar ook om vaardigheden. Een open houding, respectvol omgaan met verschillende opvattingen en het bijbrengen van kennis en begrip voor andere culturen en religies zijn essentieel om polarisatie tegen te gaan en op redelijke wijze over allerlei zaken in gesprek te gaan. Omdat burgerschapsonderwijs verplicht wordt en er meer inhoudelijke eisen aan gaan worden gesteld dan nu het geval is, kan het bijdragen aan het wegnemen van twee factoren die ik heb genoemd als oorzaken waardoor onze vrijheden op het spel zijn komen te staan, namelijk een gebrek aan gedeelde waarden en gebrek aan kennis en onderhoud van onze kernwaarden. Een vraag is wel hoe het Platform wil bereiken dat burgers de kernwaarden van de democratische rechtsstaat onderschrijven. Dit gaat aanzienlijk verder dan respecteren. Als het doel van het Platform is dat individuen de kernwaarden onderschrijven is de vraag hoe ze dat wil bereiken zonder de individuele vrijheden, die deel uitmaken van dezelfde kernwaarden, aan te tasten. Onderwijs dat onderschrijving van waarden vraagt wordt al snel gezien als het gieten van burgers in dezelfde mal (vgl. Mill, zie p. 16), c.q. indoctrinatie. Dit lijkt mij niet de bedoeling. Het streven van burgerschapsonderwijs kan slechts zijn dat individuen de fundamentele waarden van de samenleving respecteren. Een andere vraag is hoe het Platform de verhouding ziet tussen de vrijheid van onderwijs en verplicht burgerschapsonderwijs. Voor sommige scholen zal verplicht burgerschapsonderwijs betekenen dat ze waarden moeten overdragen die tegen hun eigen overtuigingen ingaan. Dat is problematisch. Het is onduidelijk hoe het Platform verwacht dat dit in de praktijk gaat uitwerken.

¹¹⁰ Eindadvies, 36.

¹¹¹ Eindadvies, 23.

¹¹² Eindadvies, 34.

IV.6 Persoonsvorming

Bij persoonsvorming gaat het er volgens het Platform om dat leerlingen ontdekken wie ze zijn, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden. Het betreft een brede vorming en beoogt hun horizon te verbreden: het laat leerlingen kennismaken met zaken waar ze niet uit zichzelf mee in aanraking komen.¹¹³ Het gaat enerzijds om vragen als “Wie ben ik?”, “Wat vind ik van waarde?” en “Wat wil ik worden?”, anderzijds om het ontwikkelen van empathie en begrip voor de opvattingen en keuzes van anderen. Persoonsvorming gaat in de opvatting van het Platform dus uit van de autonomie van het kind, maar heeft ook elementen die burgerschap bevorderen in zich. Positief is dat het Platform ten aanzien van persoonsvorming een vaste basis van kennis en vaardigheden bepleit, en stelt dat het belangrijk is dat er ruimschoots aandacht is voor cultuuronderwijs en de verschillende kunstdisciplines als muziek, drama, dans, beeldende vorming, zodat leerlingen door middel van hun creatieve vermogens uitdrukking leren geven aan gevoelens en opvattingen en hun creativiteit en empathisch vermogen kunnen worden ontwikkeld.¹¹⁴ In *Not for profit* heeft Nussbaum duidelijk gemaakt dat kunst- en cultuuronderwijs van wezenlijk belang is voor zowel burgerschap als de autonome ontwikkeling van het individu. Als het Platform de benadering van Nussbaum wil volgen zou dat impliceren dat het kiest voor een onderwijsmodel dat gebaseerd is op de CA. Toch lijkt het Platform niet voor dit model te hebben gekozen, zo wordt duidelijk uit het navolgende.

Persoonsvorming wordt, anders dan burgerschap, niet genoemd als onderdeel van het verplichte kerncurriculum. Dit is opmerkelijk, omdat het Platform een grotere nadruk op persoonsvorming wenselijk acht en het persoonsvorming expliciet noemt als het derde hoofddoel van het onderwijs.¹¹⁵ Het is niet duidelijk waarom het Platform dit dan niet in het kerncurriculum tot uitdrukking laat komen. Een mogelijke reden kan zijn dat het Platform de lijn van Rawls volgt en meent dat verplichte persoonsvorming in strijd zou zijn met het politiek liberalisme, of met de vrijheid van onderwijs. In dat geval had het voor de hand gelegen als het Platform dat had benoemd, en niet had gesteld dat persoonsvorming een van de hoofddoelen van het onderwijs is. Bovendien lijkt het Platform voorbij te gaan aan het door Nederland geratificeerde Verdrag inzake de Rechten van het Kind, dat bepaalt dat het onderwijs gericht dient te zijn op de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind. Een andere reden kan zijn dat het Platform meent dat persoonsvorming betrekking heeft op vaardigheden die al bij andere verplichte vakken wordt ontwikkeld. Dit is echter hooguit gedeeltelijk het geval. De vakoverstijgende vaardigheden die het Platform noemt zijn achtereenvolgens leervaardigheden, creëren, kritisch denken, probleemoplossend vermogen en samenwerken.¹¹⁶ Gezien de beschrijving hiervan in het eindadvies betreft het vaardigheden die uitstekend passen in het onderwijsmodel van Dewey, maar geen betrekking hebben op de ontplooiing van de innerlijke mens of persoonsvorming. Komen de vakken die van belang zijn voor persoonsvorming dan aan de orde bij het burgerschapsonderwijs? Dit is niet per definitie het geval is. Kunst en cultuur worden in het eindadvies

¹¹³ Eindadvies, 22.

¹¹⁴ Eindadvies, 27.

¹¹⁵ Eindadvies, 8.

¹¹⁶ Eindadvies, 42.

van het Platform alleen genoemd in het kader van persoonsvorming, niet in het kader van burgerschap. Dit is des te opmerkelijker, gezien het uitgebreide betoog van Nussbaum waarom kunst- en cultuuronderwijs juist ook van essentieel belang is voor de democratie. Omdat het in de kunsten veelal gaat om grote abstracte begrippen als waarheid, rechtvaardigheid, en vrijheid, die een eigen zeggingskracht hebben en nooit helemaal tot de feitelijke werkelijkheid zijn terug te brengen, kunnen ze bovendien een tegenwicht bieden aan de tendens van de technologische systemen om de mens te reduceren tot een radertje in het systeem.

In het kader van persoonsvorming merkt het Platform op, dat leerlingen niet alleen met hun hoofd leren, maar ook met hun hart en handen. Indien echter alleen burgerschap in het kerncurriculum verplicht wordt bestaat de kans dat de nadruk vooral komt te liggen op het leren met het hoofd, en het leren met hart en handen een ondergeschoven kind wordt. Kunst- en cultuurvakken blijven het risico lopen gezien te worden als nutteloze franje. Het feit dat, anders dan bij de andere domeinen¹¹⁷, juist bij het domein Taal & Cultuur wordt gesproken over een *kennismaking* met kunstzinnige elementen zoals literatuur, muziek, cultureel erfgoed, theater en beeldende kunst, en een *kennismaking* met religie geeft het bange vermoeden dat aan dit domein minder aandacht kan worden besteed dan aan de andere domeinen.

IV.7 Meer vrijheid voor scholen?

Volgens het Platform krijgen scholen in het toekomstig onderwijs meer vrijheid om zelf vorm te geven aan de opdracht van het onderwijs, doordat scholen slechts gebonden zijn aan een vaste basis voor alle leerlingen en voor het overige zelf kunnen kiezen hoe ze het onderwijs kunnen verbreden en verdiepen.¹¹⁸ Dit suggereert dat de vrijheid van onderwijs nog verder wordt uitgebreid.¹¹⁹ Schnabel stelt dat het advies van het Platform verscheidenheid in het onderwijs mogelijk maakt, omdat het scholen de vrijheid biedt hun onderwijs in belangrijke mate naar eigen inzicht en overtuiging in te richten.¹²⁰ Hij presenteert het advies dus als een voorwaarde die verscheidenheid in het onderwijs mogelijk moet maken, terwijl die verscheidenheid er al is door de vrijheid van onderwijs. Mogelijk wil hij benadrukken dat scholen slechts gebonden zijn aan het kerncurriculum, terwijl lijkt het erop lijkt dat het Platform met de geadviseerde herziening van het onderwijs gehoor wil geven aan de bezorgde geluiden die te horen zijn in discussies over de vrijheid van onderwijs. Het advies om burgerschap in het kerncurriculum op te nemen heeft duidelijk als doel de eenheid in de samenleving te bevorderen en de democratische rechtsstaat te versterken. De redenering van het Platform moet dan zijn dat de vrijheid van onderwijs wordt gezien als een grote verworvenheid in een diverse maatschappij, maar dat dit alleen verantwoord is als al het funderend onderwijs de vormende taak op zich neemt de kernwaarden van de democratische rechtsstaat over te dragen. Gezien het politieke doel dat het onderwijs altijd heeft gehad hoeft dit geen verwondering te wekken. Maar geeft het advies van het

¹¹⁷ Bij Mens & Maatschappij leren leerlingen vanuit historisch, geografisch en politiek, economisch en maatschappelijk perspectief naar de samenleving te kijken. Bij Natuur & Technologie leren leerlingen biologische, technische en natuurkundige verschijnselen te onderzoeken. Bij Taal & Cultuur krijgen leerlingen inzicht in hun eigen cultuur en hoe die tot uitdrukking komt in taal en kunst.

¹¹⁸ "Eindadvies Platform Onderwijs2032 'Ons onderwijs2032' - Rapport - Rijksoverheid.nl", 51.

¹¹⁹ Eindadvies, 13.

¹²⁰ Eindadvies, 7.

Platform dan wel een grotere vrijheid aan scholen, of is er juist sprake van een inperking van hun vrijheid? Een deel van het bijzonder onderwijs zal principieel stellen dat er sprake is van een inperking, en dat is mijns inziens ook zo. Zoals we eerder hebben gezien kan dat met valide en overtuigende argumenten worden gelegitimeerd.¹²¹

Hoe dit in de praktijk gaat uitwerken zullen we moeten afwachten, zeker waar het gaat om scholen die afwijzend staan tegen de westerse waarden. De idee is immers dat men in onze liberale democratische rechtsstaat allerlei religieuze en politieke opvattingen mag hebben en dat is er vrijheid van onderwijs is, maar dat alle scholen wel de kernwaarden van de liberale democratische rechtsstaat moeten onderschrijven én uitdragen in het onderwijs. Het Instituut voor Publieke Waarden verwijst naar het voorbeeld dat Alexis de Tocqueville geeft van een aantal mensen dat een school opricht. De een wil alleen geschiedenis in het curriculum, anderen geografie, weer anderen godsdienst. Zij vinden een oplossing in een compromis dat er uit bestaat dat op de school een paar dagen geschiedenis, een paar dagen geografie en een paar dagen godsdienst wordt gegeven. De mensen zijn tot een compromis gekomen vanuit een welbegrepen eigenbelang, dat wil zeggen dat ze concessies doen aan hun directe eigen belang ten bate van het grotere belang, omdat ze begrijpen dat er anders helemaal geen school komt.¹²² De situatie uit het voorbeeld is echter niet vergelijkbaar. Bij burgerschapsonderwijs gaat het niet alleen om kennisoverdracht, maar wordt van scholen verlangd bepaalde waarden bij te brengen. Dit is een cruciaal verschil. De praktijk zal moeten uitwijzen hoe scholen hier mee omgaan.

Dit leidt tot de vraag hoe omgegaan moet worden met scholen die onvoldoende doen om de politieke liberale waarden over te dragen. Op dit moment kan dit leiden tot een bekostigingsmaatregel. De vraag is echter of dit een adequate maatregel is. Het is voorstelbaar dat zeer orthodoxe scholen dan gefinancierd zullen worden door (buitenlandse) religieuze instanties en de school op die manier in stand blijft. Effectiever is de mogelijkheid in de wet op te nemen om de accreditatie in te trekken, of geen vergunning voor het oprichten van een school te verlenen als deze er geen blijk van geeft de Nederlandse kernwaarden over te dragen. Scholen die niet bereid zijn de gedeelde politieke waarden van onze maatschappij te respecteren en over te dragen kunnen als intolerant worden aangemerkt en deze hoeven, volgens de redenering van Rawls, niet te worden getolereerd.

IV.8 Conclusie

Het Eindadvies bevat een aantal goede aanbevelingen voor het toekomstig funderend onderwijs, met name waar het gaat om burgerschap. Het is echter niet duidelijk op welk onderwijsmodel het Platform zijn visie baseert. Een model dat gebaseerd is op de CA is wenselijk, zowel voor de liberale rechtsstaat als voor de vrijheden van individuen. Hiervoor heeft het Platform echter niet gekozen. Het Platform is uitgegaan van het human capital model, en voor wat betreft burgerschap voor een op rechten gebaseerd model. Het is onduidelijk waarom het Platform niet heeft gekozen voor een model op basis van de CA. Een gemiste kans.

¹²¹ Zie p. 21.

¹²² "Consensus in het Nederlandse burgerschapsonderwijs - Rapport - Rijksoverheid.nl", 18.

V. Conclusie

Door allerlei factoren zijn onze vrijheden niet meer zo vanzelfsprekend. In deze scriptie heb ik onderzocht hoe het toekomstig Nederlands onderwijs vorm en inhoud kan worden gegeven om te bewerkstelligen dat we, als mens en als burger, onze vrijheden beter leren bewaken en onze liberale democratische rechtsstaat wordt versterkt.

In Nederland is er een neiging de individuele vrijheid boven het algemeen belang te plaatsen. Ik heb beargumenteerd dat vrijheden niet onbegrensd kunnen zijn. In het algemeen belang van een stabiele samenleving en ter bescherming van de liberale kernwaarden van onze maatschappij kan het gerechtvaardigd zijn grenzen aan vrijheden te stellen. Dit geldt ook voor de vrijheid van onderwijs. Voor een stabiele samenleving is het cruciaal dat iedereen de fundamentele waarden respecteert. Vervolgens kunnen mensen van mening verschillen over alle andere zaken.

Voor een pluriforme liberale rechtsstaat is een onderwijsmodel dat gebaseerd is op de Capability Approach het meest wenselijk, omdat het zich richt op de reële mogelijkheden van individuen om van rechten en vrijheden gebruik te maken en ook gericht is op het algemeen belang. Nussbaum heeft dit model uitgewerkt. Zowel burgerschapsonderwijs als persoonsvorming behoren daarin tot het curriculum.

Inmiddels heeft Platform 2032 een eindadvies uitgebracht voor een herijking van het onderwijs. De bedoeling is dat in de toekomst de focus minder eenzijdig op de economie komt te liggen.

Uitgangspunt wordt een verplicht kerncurriculum, waarin onder andere burgerschap is opgenomen. Persoonsvorming wordt ook als een van de hoofddoelen genoemd, maar valt om onduidelijke redenen niet in het kerncurriculum. Het Platform maakt niet duidelijk op welk onderwijsmodel het zijn advies heeft gebaseerd, maar dit lijkt eerder een combinatie van het human capital model en het op rechten gebaseerde model te zijn dan een model op basis van de Capability Approach. Vakken die Nussbaum bij uitstek van belang acht voor de democratie, namelijk cultuuronderwijs en de verschillende kunstdisciplines als muziek, drama, dans, beeldende vorming, worden door het Platform genoemd bij persoonsvorming, maar niet in de context van het verplichte vak burgerschap. Het is onduidelijk waarom niet. Het roept wel de vraag op in hoeverre kunst en cultuur verplicht deel zullen gaan uitmaken van het curriculum, of dat dit toch aan de scholen is. Als het laatste het geval is en kunst- en cultuuronderwijs een grote mate van vrijblijvendheid heeft, dan is dat reden tot zorg. Om diverse redenen kunnen scholen er dan voor kiezen andere prioriteiten te kiezen. Daar zouden mens en de democratie niet bij gebaat zijn.

Bronnen

Primaire literatuur

ABRvS 30 maart 2011, ECLI:NL:RVS:BP9541 (As Siddieq)

Aristoteles, J. M Bremer, en A. H. M Kessels. *Politica*. Groningen: Historische Uitgeverij, 2012.

Gray, John, G. W. Smith, en John Stuart Mill, red. *J.S. Mill, On liberty in focus*. Routledge philosophers in focus series. London ; New York: Routledge, 1991

Ministerie van Algemene Zaken. "Consensus in het Nederlandse burgerschapsonderwijs - Rapport - Rijksoverheid.nl". Rapport, 7 februari 2017.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/consensus-in-het-nederlandse-burgerschapsonderwijs>.

———. "Eindadvies Platform Onderwijs2032 'Ons onderwijs2032' - Rapport - Rijksoverheid.nl". Rapport, 23 januari 2016.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>.

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. "Verdrag Inzake de Rechten van Het Kind". Verdrag. Geraadpleegd 30 maart 2018. <http://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18>

Bovend'Eert. P. P. T., red. *Grondwet: tekst & commentaar: de tekst van de Grondwet en het Statuut voor het koninkrijk der Nederlanden voorzien van commentaar*. Vierde druk. Tekst & commentaar. Deventer: Kluwer Juridische Uitgevers, 2015

Nussbaum, Martha Craven. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press, 2011.

———. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. 16. printing, And 1. paperback printing, With a new afterword. The Public Square Book Series. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 2012.

Plato, en Gerard Koolschijn. *De ideale staat*. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep, 2012.

Rawls, John. *A Theory of Justice*. Oxford Paperbacks. Oxford: Oxford University Press, 1973.

———. *Political liberalism*. Expanded ed. Columbia classics in philosophy. New York: Columbia University Press, 2005.

Rijksoverheid. "Kamerbrief over toekomstgericht funderend onderwijs | Kamerstuk | Rijksoverheid.nl". Geraadpleegd 25 oktober 2017.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/11/17/kamerbrief-over-toekomstgericht-funderend-onderwijs>.

Rijkema, Bastiaan. *Weerbare democratie: de grenzen van democratische tolerantie*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers, 2015

Schnitzler, Hans. *Het digitale proletariaat*. 3e druk. Amsterdam: De Bezige Bij, 2015.

Sen, Amartya. *The idea of justice*. Harvard University Press, 2011.

Verbrugge, Ad. *Tijd van onbehagen: filosofische essays over een cultuur op drift*. Filosofische diagnosen. Amsterdam: SUN, 2004.

Verhaeghe, Paul. *Identiteit*. Amsterdam; Antwerpen: De Bezige Bij, 2016.

Secundaire literatuur

Andersson, Emil. "Political Liberalism and the Interests of Children: A Reply to Timothy Michael Fowler". *Res Publica* 17, nr. 3 (augustus 2011): 291–96. <https://doi.org/10.1007/s11158-011-9154-2>.

Anoniem. "Staatssecretaris moet tweede islamitische school mogelijk maken | NOS". Geraadpleegd 26 juli 2017. <http://nos.nl/artikel/2185089-staatssecretaris-moet-tweede-islamitische-school-mogelijk-maken.html>

Anoniem. "Zin en onzin over de vrijheid van onderwijs". Geraadpleegd 20 juli 2017.
<http://www.vrijheidvanonderwijs.nl/factsheets.php?ID=6&srt=contra>. Op deze site uit 2017 wordt verwezen naar een artikel uit 2003: <https://www.nrc.nl/nieuws/2003/12/19/islamitische-scholen-komen-in-europa-weinig-voor-7666630-a833922>, eveneens anoniem.

Boutellier, Hans. *Het seculiere experiment: hoe we van God los gingen samenleven*. Amsterdam: Boom, 2015

Brighouse, Harry. "Civic Education and Liberal Legitimacy". *Ethics* 108, nr. 4 (1998): 719–45.
<https://doi.org/10.1086/233849>.

Claassen, Rutger. "Making Capability Lists: Philosophy versus Democracy". *Political Studies* 59, nr. 3 (1 oktober 2011): 491–508. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2010.00862.x>.

Curren, Randall R. *Aristotle on the necessity of public education*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Fowler, Tim. "The Limits of Civic Education: The Divergent Implications of Political and Comprehensive Liberalism". *School Field* 9, nr. 1 (maart 2011): 87–100.
<https://doi.org/10.1177/1477878510394824>.

----- . "The Problems of Liberal Neutrality in Upbringing". *Res Publica* 16, nr. 4 (1 december 2010): 367–81. <https://doi.org/10.1007/s11158-010-9132-0>.

Heijne, Bas. "Red onze cultuur!" nrc.nl. Geraadpleegd 19 april 2017.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/02/25/red-onze-cultuur-6969480-a1547686>

Lehning, Percy B. *Rawls*. Kopstukken filosofie. Rotterdam: Lemniscaat, 2006.

MacIntyre, Alasdair, *Herbert Marcuse*, Amsterdam: Meulenhoff Amsterdam, 1970

Maxwell, Bruce. "Naturalized Compassion: A Critique of Nussbaum on Literature as Education for Compassionate Citizenry". *Journal of Moral Education* 35, nr. 3 (september 2006): 335–52.
<https://doi.org/10.1080/03057240600874463>

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. "Meeste Nederlanders vinden Grondwet belangrijk - Nieuwsbericht - Rijksoverheid.nl". Nieuwsbericht, 27 februari 2008.
<https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2008/02/27/meeste-nederlanders-vinden-grondwet-belangrijk>.

Nussbaum, Martha C. "Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique". *Journal of Human Development and Capabilities* 12, nr. 1 (1 februari 2011): 23–37.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2011.541731>.

Pelgrim, Christiaan. "'Polarisering dreigt door referenda' - NRC". Geraadpleegd 19 april 2017.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/04/06/polarisering-dreigt-door-referenda-7974724-a1553439>.

Robeyns, Ingrid. "Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement". *Social Indicators Research* 74, nr. 1 (1 oktober 2005): 191–215. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1>.

———. "The Capability Approach: a theoretical survey". *Journal of Human Development* 6, nr. 1 (1 maart 2005): 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>.

———. “Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital”. *School Field* 4, nr. 1 (maart 2006): 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>.

Tamir, Yael. “Education and the Politics of Identity”. *A companion to the philosophy of education*, 2003, 501–508.

Valkenberg, Sebastien. “Tegen de cultuur met lange tenen”. nrc.nl. Geraadpleegd 19 april 2017. <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/08/08/tegen-de-cultuur-met-lange-tenen-1524192-a551838>.

Zantingh, Peter. “Zo houdt Facebook jou verslaafd - NRC”. Geraadpleegd 30 april 2017. <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/08/11/hoe-facebook-je-verslaafd-maakt-aan-facebook-a1495397>