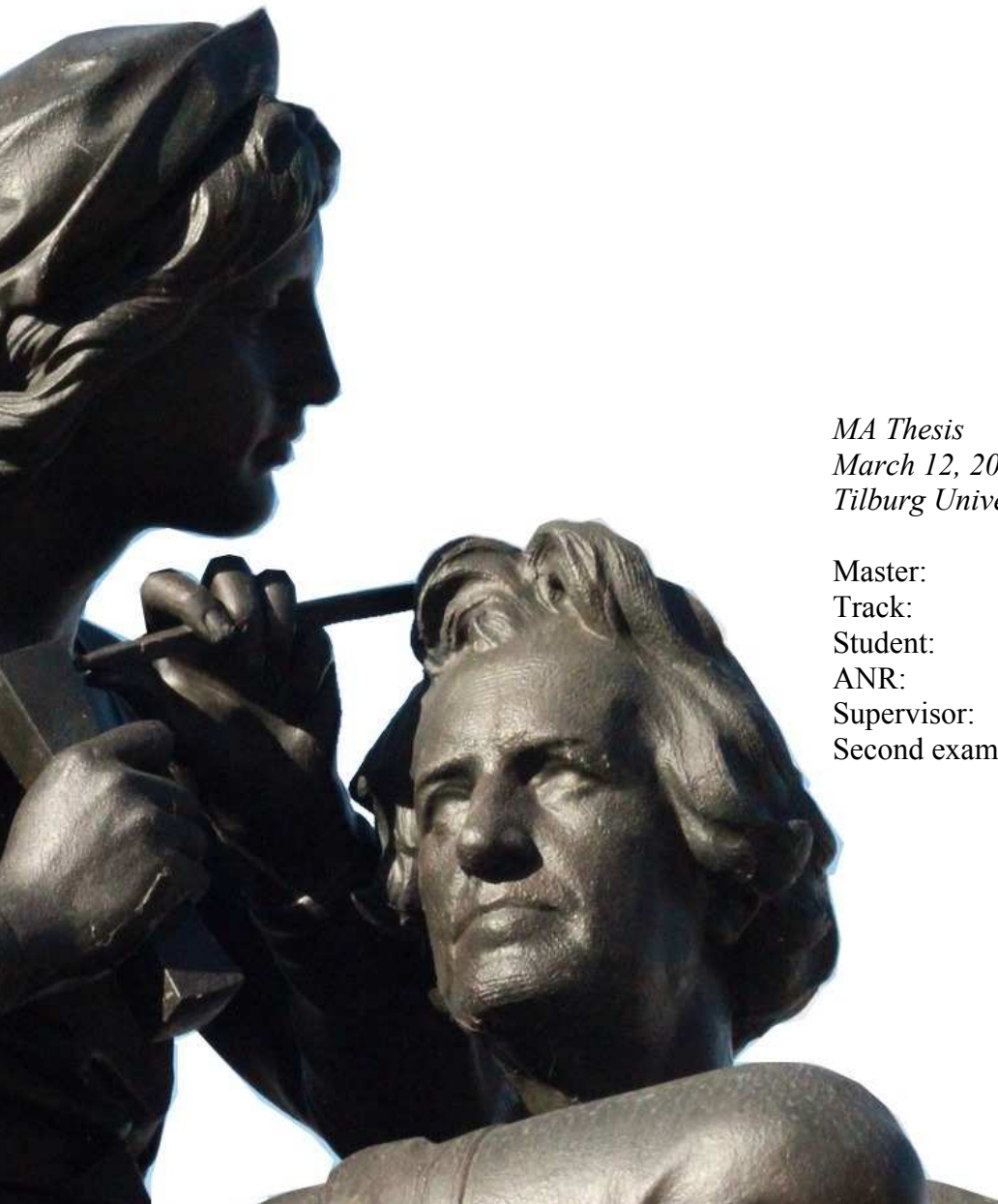


# BILDUNG OP DE NEDERLANDSE BASISSCHOLEN ANNO 2015

Monique Fischer



*MA Thesis  
March 12, 2015  
Tilburg University, Department of Philosophy*

Master:	Philosophy
Track:	Ethics of Organisation
Student:	M.M. Fischer
ANR:	487765
Supervisor:	R.B.J.M. Welten
Second examiner:	H.C. Sauer



Voor Senna en Kim

*Geef een kind de vrijheid om iets te leren, moedig het daarbij aan, verbeter fouten met liefde en geef het vertrouwen door te wijzen op wat het al wel kan. Discipline en training zijn woorden die de aanmoediging vormgeven. De (muziek)lessen dragen zo bij tot de opvoeding van de kinderen en trachten van het kind een evenwichtige, ruimdenkende en sociaal voelende volwassene te maken. 'Een echte kunstenaar' is iemand met edele gevoelens, gedachten en gedragingen.*

*Opgevoed met liefde, Shinichi Suzuki (1969)*



## VOORWOORD

De studie filosofie is voor mij een belangrijke stap in mijn leven geweest. Als volwassen vrouw, met een eigen bedrijf en twee dochters, was dit best spannend en niet direct een logische stap. Ik heb er gelukkig geen moment spijt van gehad. Ik heb als het ware gekozen voor een vrijwillige ‘Bildung’. Het bestuderen van de filosofische teksten heeft me zoveel rijker gemaakt. Dat had ik van te voren niet kunnen bedenken. Ik ben meer *gebildet* dan voordien en ik zie ook dat ik nog lang niet klaar ben. Ik heb ontdekt dat ik het heerlijk vind om te schrijven en wie had dat gedacht. Filosofie heeft mij laten ervaren hoe ik antwoorden, en vooral nieuwe vragen vind. Door de filosofie ben ik erachter gekomen dat er al zoveel anderen hebben nagedacht over vragen die ook ik steeds in mijn hoofd had.

Ik heb deze these geschreven vanuit mijn passie voor de menselijke ontwikkeling, specifiek in relatie tot filosofie en educatie. *Bildung* is het woord dat voor mij, met betrekking tot het onderwijs, zoveel zegt over de menselijke ontwikkeling dat ze me direct in de greep had. Ik denk dat het loont om *echt* te zoeken naar een talent in ieder kind.

Als introductietekst heb ik een stukje gebruikt van de Oosterse denker en vioolleerkracht Shinichi Suzuki. Hij ziet een opleiding van een kind ook als een te begeleiden proces en zegt dat het talent al in een kind zit, maar dat ze alleen nog niet in bloei is. Het mooie beeld is nog een brok steen. Het is de taak van de leerkracht om de ruwe steen weg te halen en het beeld te polijsten zodat het talent als kunstwerk zichtbaar wordt. Een kind leert dit talent zelf pas te ontdekken als de leerkracht hem in de spiegel leert kijken. Het in de spiegel kijken betekent niet dat het talent al in bloei wordt gezien, maar dat een kind ziet wat en wie hij op dat moment is. Een kind is niet voor niets nog een kind. Ze heeft recht op bescherming. Ook heeft ze er recht op om niet de lasten van beslissingen te hoeven dragen, zoals een volwaardig zelfstandige volwassene moet doen. Een kind heeft recht op gezag en op een meester die hem de weg laat zien (Suzuki, 1969).

Ik hoop dat een ieder die mijn werk gaat lezen geïnspireerd wordt om over onderwijs na te (blijven) denken. Ik pretendeer niet dat ik een oplossing heb geschreven voor het onderwijs, filosofisch gezien is dat ook niet wenselijk, maar ook persoonlijk vind ik dat niet wenselijk. Een filosofisch werk moet aanzetten tot denken, ze is niet bedoeld om antwoord te geven. Dat antwoord dat zit, denk ik, in de onderwijsprofessional zelf.

Omdat ik de studie vanuit een passie heb gevolgd voelde het als het beoefenen van een hobby, precies zoals Nietzsche dit beschrijft. Mede daarom heb ik gebruik gemaakt van zijn inzichten. Ze blijven mij inspireren. Ik ben steeds met plezier naar de colleges gegaan en zelfs

tentamens vond ik leuk. Ik wil daarom het hele docententeam van de faculteit bedanken. Daarnaast wil ik natuurlijk mijn man Floor en mijn kinderen Senna en Kim bedanken voor hun flexibiliteit als ik weer eens weg was of bezig met schrijven. Ruud Welten wil ik bedanken voor de prettige opbouwende gesprekken en Frans van Peperstraten voor de gesprekken aan het begin van mijn studie. Een speciaal dank aan een aantal critici, zij die mijn taalkunst hebben helpen te verbeteren en ook aan hen die mij inhoudelijk hebben getriggerd. Hanneke, Matanja, Marieke en Floor hartelijk dank voor alle uren filantropisch werk.

Monique Fischer, *12 februari 2015*

# INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD .....	4
INLEIDING .....	8
HOOFDSTUK 1: HET ONTSTAAN VAN HET BEGRIP BILDUNG.....	10
1.1 Artes Liberales .....	10
1.2 Liberal Arts .....	12
1.3 Bildung.....	13
HOOFDSTUK 2: CRISIS IN HET ONDERWIJS .....	15
2.1 Onderwijs hervormingen.....	15
2.2 In de vloeibare samenleving.....	16
2.3 Jager, boswachter of tuinier .....	18
2.4 Martha Nussbaum, Niet voor de winst.....	21
2.5 Hannah Arendt, de crisis van de opvoeding.....	22
2.5.1 Handelen.....	22
2.5.2 De drie misleidende overtuigingen .....	24
2.6 Meet en weetcultuur .....	27
HOOFDSTUK 3: GRONDIDEEËN VOOR ONDERWIJS EN HOE BILDUNG DAARIN	
PAST .....	30
3.1 Het menselijk ontwikkelingsmodel.....	30
3.2 De Griekse academie.....	32
3.3 School als ‘tussenruimte’ .....	35
3.4 Bildung of voorbereiding op Bildung .....	37
CONCLUSIE: BILDUNG IN HET BASISONDERWIJS .....	41
LITERATUUR.....	43





## INLEIDING

Onderwijs is een belangrijk goed voor de samenleving. De grote aandacht voor (het belang van) onderwijs in Nederland is een van de factoren waardoor de ideeën over het opleiden op school door de jaren heen nogal eens veranderen. Een belangrijke verschuiving die al enige tijd aan de hand is in het denken over onderwijs, is die van ‘denken vanuit een ideaal’ naar het ‘denken richting een doel dat moet worden behaald’. Deze verschuiving zorgt voor een andere kijk op onderwijs. Zo kan het dat de school van tegenwoordig het instituut is dat als middel dient tot het behalen van de door de van buitenaf opgelegde doelstelling: *Het zo vaardig mogelijk maken van goede, economisch bruikbare burgers*<sup>1</sup>. Het doel is het middel geworden en daardoor is een grondidee voor onderwijs vaak diffuus geworden. Het lijkt erop dat enkel het te behalen doel als voorwaarde wordt aangenomen en dat er niet meer wordt nagedacht over *waarom we aan onderwijs doen*. In deze these wil ik voor deze vraag een kader schetsen. Ik wil laten zien dat er voldoende goede redenen zijn om weer op zoek te gaan naar een grondidee voor onderwijs, een ideaal waarop ons onderwijs gebaseerd wordt. Een ideaal waar Bildung een plaats heeft omdat het waarde toevoegt.

In het voorwoord van het boek *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* van Gert Biesta schrijft Wouter Pols dat in Nederland, Amerika en Engeland recent de focus van pedagogiek<sup>2</sup> verplaatst is naar een ‘leertheorie’. Een leertheorie is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en is, zo mogelijk, waardenvrij. Het nadeel van deze ontwikkeling is dat het waardenvrij maken van een grondidee voor onderwijs automatisch inhoudt dat er een vernauwing van het blikveld optreedt. De impliciete waarden<sup>3</sup>, die in opleiding en opvoeding een rol spelen worden zo buiten spel gezet (Biesta, 2012: 8). Hannah Arendt beschrijft in haar essay *De crisis van het opvoeden* dat het niveau van handelen, het communicatieve niveau van de mens waar vrijheid een plaats heeft, onderbelicht blijft op de

---

<sup>1</sup> Deze doelstelling is mijn eigen geformuleerde doelstelling. Het is een combinatie van de doelstelling zoals deze te vinden is op de website van het ministerie van onderwijs en mijn persoonlijke praktijkervaring. Op de site van CITO is bijvoorbeeld een hulpmiddel voor het stellen van doelen te vinden. Daarin staat letterlijk: ‘De meeste scholen formuleren in elk geval doelen op het gebied van rekenen-wiskunde, begrijpend lezen, technisch lezen en spelling. U kunt er ook voor kiezen om doelen op te stellen voor andere leergebieden en/of overstijgende leergebieden zoals leren leren en sociaalemotionele ontwikkeling. Omdat overstijgende leergebieden niet te meten zijn in vaardigheidsscores gaan we in deze flyer niet verder in op doelen rondom deze leergebieden.’ (CITO, 2013) Bildung valt onder de overstijgende doelstellingen die in de praktijk ondergeschoven worden door de markt. Ik zal dit toelichten in hoofdstuk 2, Crisis in het onderwijs, 2.1 en 2.2.

<sup>2</sup> Met pedagogiek wordt in deze context bedoeld dat er steeds wordt nagedacht en wordt gepleit voor pedagogisch goed onderwijs. Ze reikt principes aan over opvoeden en onderwijs waarmee de eigen praktijk doordacht kan worden.

<sup>3</sup> Wat deze impliciete waarden inhouden zal ik toelichten in 2.6, de Meet en weetcultuur.

scholen (Arendt, 1994). Meer filosofen zien dit, of hebben dit zien gebeuren. Martha Nussbaum beschrijft in haar boek *Niet voor de Winst*, (Nussbaum, 2013) hoe het economische paradigma zorgt voor een blinde vlek voor het ontwikkelen van de democratie en Nietzsche benoemt dit ook in zijn lezingen *Over de toekomst van ons onderwijs* in 1872 (Nietzsche, 1998). Nietzsche laat ook zien hoe geprobeerd werd om het klassieke Bildungsideaal kon worden ingepast in het onderwijs van toen. Analogie is hier nog steeds te vinden.

Dat er op dit moment sprake is van een doorgeslagen meetbehoefte zal ik bespreken aan de hand van de inzichten van Biesta. Door de doorgeslagen meetbehoefte is de vraag of Bildung wel op de schoolagenda staat gerechtvaardigd, want door de behoefte aan het meetbaar maken moeten kinderen in kaders passen. Meten en weten gaat het best met braaf volgzame kinderen. Tegelijk weten we eigenlijk wel dat een mens pas een mens is als ze een subject is, als ze autonoom is en zelf goed nadenkt.

Bildung is een proces dat toewerkt naar de ‘vrije mens’ als we uitgaan van de klassieke definitie. De enige die werkelijke Bildung bereiken zijn volgens Nietzsche de genieën. Dit betekent echter niet dat de voorbereiding op Bildung enkel voor deze genieën is weggelegd. Nietzsche zegt dat de eindresultaten van onderwijs zo divers zijn dat er nog steeds maar enkelen uitgroeien tot genie. Het betekent vooral dat het eindresultaat geen doelstelling kan zijn van het onderwijs. Het is van belang dat de leerkrachten inzien dat talenten, welke dan ook, waardevol zijn in de wereld van de toekomst die we nog niet kennen. Denken en handelen *vanuit* een ideaal in plaats van *naar een doel*, geeft ruimte voor een idee van Bildung in het onderwijs.

Ik zal argumenteren *voor* een Bildungsideaal op de basisschool dat zich voorbereidend richt op de mogelijkheid tot Bildung van talentvolle, democratische burgers, die uiteindelijk zelfstandig en moreel samen kunnen leven in een vloeibare samenleving. Ik zal betogen, dat door gebruik te maken van de idee van Bildung in het primaire onderwijs een kerndoel als *burgerschap* en *mens worden* effectiever nagestreefd kan worden. Elk kind zal er rijker van worden om de eerste basis voor onderzoekend vermogen en reflectief vermogen te leren hanteren en te ontwikkelen. Om aan te sluiten bij het bildungsdebat zal ik gebruik maken van de filosofie van Martha Nussbaum, Friedrich Nietzsche en Hannah Arendt. Ze maken ‘modern’ gebruik van de ideeën van Aristoteles, die richting geven om op zoek te gaan naar het noodzakelijk, verloren gegane grondidee voor onderwijs. De ideeën zal ik beschrijven in het licht van de tijdsgeestbeschrijving van Zygmunt Bauman. Omdat ik wil aansluiten bij het bildungsdebat zal ik eerst het begrip Bildung en haar ontstaan uitwerken. Daarna zal de ‘huidige crisis’ in het onderwijs beschrijven vanuit verschillende invalshoeken. Vervolgens

zal ik deze koppelen aan de grondideeën van de bovengenoemde filosofen en laten zien hoe bildung daarin verweven zit. Het blijft een open stelling omdat ik in deze these een overzicht wil geven die aanzet tot denken. Ik wil geen antwoorden geven over zaken waar andere professionals beter in zijn.

## **HOOFDSTUK 1: HET ONTSTAAN VAN HET BEGRIP BILDUNG**

### **1.1 Artes Liberales**

‘Bildung’ zoals ik het gebruik in deze these en ‘Liberal Arts’ zoals Nussbaum gebruikt, zijn vervolgideeën op het idee van Artes Liberales uit de renaissance, daarom zal ik het ontstaan van de artes liberales eerst uitwerken, alvorens verder te spreken over Bildung en Liberal Arts.

Tijdens de Renaissance was de opkomst van het humanisme merkbaar doordat er meer aandacht kwam voor persoonlijke ontwikkeling. Eén van de belangrijkste denkers uit die periode, over opvoeding en onderwijs, was Desiderius Erasmus (1466-1536). Het Humanisme van die tijd kenmerkt zich door de herwaardering van de oude Griekse en Romeinse ideeën. In een tijd waarin de samenleving aan het veranderen was, uitten de humanisten kritiek op het onderwijs zoals dat werd gegeven. De humanisten achtten het beeld van onderwijs als voorbereiding op een beroep te beperkt: het zou mogelijkheden moeten bieden om personen te laten uitgroeien tot beschaafde mensen. Het idee voor een vast curriculum ontstond: de zogenaamde *Artes Liberales*, de vrije kunsten. Het idee was dat mensen die deelnamen aan deze opleiding ‘kon[den] profiteren van de schatten aan kennis die uit de oudheid bewaard gebleven waren en die daardoor ook bij kon[den] dragen tot een betere maatschappij.’ (Los, 2012: 20).

De artes liberales worden ook wel de zeven kunsten genoemd, die de basis vormden voor (hoger) onderwijs. In *The English Historical Review* heeft H. Parker in 1890 een overzichtsartikel geschreven waarin hij de geschiedenis van de artes liberales omschrijft. Het is een heel volledig artikel dat aanzet tot denken over hoe deze lijst van zeven kunsten tot stand is gekomen en hoe bijzonder het is dat we daar tegenwoordig nog steeds zo aan vast houden. De zeven kunsten die Parker benoemt, die in de middeleeuwen tot de artes liberales werden benoemd waren: ‘*grammatica, retorica, logica, rekenkunde, geometrie, astronomie, muziek.*’ (Parker, 1890: 417 mijn vertaling). Ook in de oudheid zijn deze kunsten al beschreven, maar in de renaissance worden ze vastgesteld als ‘de’ zeven kunsten. Het zijn de

zeven kunsten die geacht werden bij te dragen aan de ontwikkeling van de *vrije mens*. Het woord ‘kunsten’ kan hier misleidend zijn omdat het een andere betekenis heeft dan wij tegenwoordig onder kunsten verstaan. De vrije kunsten waren die vakken die tot hersenwerk aanzette. Deze werden de 'vrije kunsten' genoemd omdat ze vooral uitgeoefend konden worden door de ‘vrije mens’. Ook de notie van ‘vrij zijn’ is anders dan de notie van vrijheid die tegenwoordig snel wordt ingevuld als we het hebben over vrije vakken, of over het ontwikkelen van de vrije burger. Het gaat hier over vrijheid om te kunnen denken. Het woord ‘kunst’ verwijst hier dus naar de brede zin van het woord, de overstijgende vorm van kunde en het woord vrij gaat hier over de vrijheid om te kunnen denken in de tijd.

De zeven vrije kunsten zijn ingedeeld in twee richtingen: de trivium en de quadrivium. Binnen de trivium vallen de vakken gericht op het talige, en onder het quadrivium vallen de vakken die zich richten op het rekenen. Dit laat zien waar ons huidige idee, dat de basis voor onderwijs taal (trivium) en rekenen (quadrivium) is, vandaan komt. Echter onze vorm is dusdanig uitgekleeft dat er geen sprake meer is van brede vorming. (Teldersstichting 2012). Zeker in basisonderwijs zijn we terug gevallen op enkel grammatica in de taal en rekenkunde bij rekenen.

In de middeleeuwen bestond het trivium bijvoorbeeld nog uit grammatica én retorica én dialectica. De retorica richtte zich op de logica van de taal en op het logisch redeneren. De dialectica richtte zich op het argumenteren. De grammatica richtte zich op het rationeel talige, de kunde van het lezen en schrijven. Als we tegenwoordig dus enkel de grammatica nog zien als taal, zoals blijkt uit het rapport van de Teldersstichting, omvat ze bij lange na niet meer het hele spectrum voor de taal. Dit geldt ook voor het quadrivium. Astronomie en muziek zijn bijvoorbeeld onderbelicht geraakt en enkel rekenkunde en geometrie hebben nog een plaats in het onderwijs. Maar ook in de renaissance zijn al concessies gedaan, want zoals Parker aangeeft in zijn essay, mist een taalkunst als poëzie ook in het zeven kunsten aanbod. (Parker, 1890: 417).

Het mag duidelijk zijn dat er met het kiezen van *de* belangrijkste kunsten er ook altijd wordt gekozen om iets *niet* te doen. Het vasthouden aan dergelijke structuren en indelingen kan houvast geven, maar ze mag geen aanleiding zijn om te stoppen met denken over wat goed is. Over waarom we iets inzetten in het onderwijs. Parker laat zien hoe de keuze voor deze zeven richtingen tot stand is gekomen. Uit de uiteenzetting die Parker geeft blijkt dat de invulling van de twee richtingen voor de artes liberales redelijk willekeurig is gegaan, bovendien lijkt ze ook onderhevig te zijn geweest aan persoonlijke voorkeuren. Het is

bijzonder te bedenken dat een redelijk willekeurige indeling als deze de geschiedenis zo heeft kunnen richten.

## **1.2 Liberal Arts**

De Liberal Arts, zoals Nussbaum deze voorstelt, hebben ook haar wortels in de ‘artes liberales’ uit de renaissance. Opvallend is ook hier dat de focus is blijven bestaan op de trivium, want ook de Liberal Arts van tegenwoordig is voornamelijk talig ingericht. Uit het essay van Parker blijkt dat ook bij de artes liberales de focus al meer op het talige lag, dit mede als gevolg van de persoonlijke voorkeuren van de auteurs over de artes liberales, die niet zoveel met de wiskunde hadden (Parker, 1890: 421).

Liberal Arts is dus gebaseerd op de idee van de artes liberales. De praktische uitvoering betekende vanaf de middeleeuwen dat elke universiteit aan zijn studenten eerst een basisopleiding gaf in de zeven kunsten alvorens er een specialisme werd gekozen. Bij Liberal Arts staat een kritisch-rationele reflectie centraal om zodoende tot principiële oordelen vanuit een autonomie te kunnen komen over dat wat zich persoonlijk, maatschappelijk en wetenschappelijk aan ons voor doet. Kinderen kunnen dit al leren aldus Zimmerman, mits ze goed begeleid worden. Hij zegt:

*Genuine education-for-autonomy is a process that awaits and deploys those developmental moments when children can begin to make the sorts of cognitive judgements that in turn enable them to make up their own minds about which values to embrace or reject. (Zimmerman, 2003).*

Het aanleren van centrale vaardigheden als argumenteren, het analyseren van verschillende maatschappelijke of wetenschappelijke stellingnamen en het ontwikkelen van een probleemoplossend vermogen is daarmee het doel van de Liberal Arts.

In de praktijk is de Liberal Arts nog steeds enkel toegeschreven aan de universiteiten en niet aan de beroepsopleidingen. Ook hier mist de voorbereiding op de Liberal Arts. In de Verenigde Staten is de Liberal Arts nog steeds traditie voor de hogere opleidingen. Het is een geïntegreerd onderdeel van gerenommeerde universiteiten zoals Harvard, Princeton en Berkeley. Het concept kent internationaal een plek in het hoger onderwijs, zij het dat er sprake is van een steeds verdere conceptualisering daarvan. Nussbaum laat met verschillende voorbeelden zien dat de conceptualisering vaak leidt tot het schrappen van delen van de Liberal Arts (Nussbaum, 2013: 17-21).

### 1.3 Bildung

Het begrip ‘Bildung’ stamt uit de Duitse romantische periode. In de 18<sup>e</sup> eeuw, de tijd van de antiautoritaire denkers, ontstaat het idee dat het woord *bilden* ook voor de ontwikkeling van een mens kan gelden. Kant, Von Humboldt, Goethe, Schiller en Hegel zijn Bildungsdenkers van het eerste uur in deze vorm. Von Humboldt is de denker die het woord *Bildung* als eerste aan het onderwijs heeft gekoppeld. Belangrijk is hierbij om te zien dat er een utopisch ideaal schuilt in de primaire vorm van het Bildungsdenken. Het doel is om *werkelijke vrijheid* te bereiken bij de mens. (van Stralen, 2012)

Bildung staat voor de *ontwikkeling* van het ‘zelf’ aldus Peter Bieri:

*Het proces van ontwikkeling, beschaving, vorming – iets dat mensen met elkaar en voor zichzelf doen: je ontwikkelt jezelf.* (Bieri, 2008).

Het is brede vorming (inclusief het morele) door jezelf voor jezelf. Op school is dit echter niet vanzelfsprekend. Bildung wordt tegenwoordig gemakshalve snel vertaald met ‘morele vorming’, René Gude merkt op dat het nog steeds meer is dan dat, want anders zouden we het ook gewoon morele vorming kunnen noemen. Hij maakt een uiteenzetting waarin hij laat zien dat ‘Bildung’ als woord ook in het Nederlands het beste zo kan worden gebruikt als we spreken over vorming van kinderen (en dat het woord vorming zelf niet voldoet). Hij beschrijft dat *Bildung* oorspronkelijk een link heeft met de handenarbeid wat dus anders is dan bij de artes liberales. Hij zegt:

*Het gaat bij bilden om het vervaardigen van tastbare kunstwerken naar een idee, plan, vorm of ontwerp van een kunstenaar. ‘Bildsam’ staat voor plastisch en vormbaar.’ Het kunstwerk is de mens zelf geworden, ‘MenschenBildung’.* (Gude, 2012: 34-35).

Bildung richt zich op het gehele proces van brede ontwikkeling van het kind tot de ‘vrije’ mens. Het beste wordt hier vanaf het eerste moment in de opvoeding al aan gewerkt, daarom is juist het basisonderwijs een plek waar Bildung zou moeten beginnen. Dit proces wordt steeds begeleid vanuit een autoriteit (de leerkracht) en de verantwoordelijkheid ligt hierbij ook bij de autoriteit en nog niet bij het kind, totdat ze zelfstandig de verantwoordelijkheid kan dragen.

Gude beschrijft zijn teleurstelling van de huidige benadering van Bildung in het onderwijs. Hij zegt:

*Bildung is niet langer gericht op vrijheidsvaardigheid van de leerling, maar het is een activiteit van de opvoeders die planmatig voorzien in de noden van de geldende maatschappelijke constellatie. Het onderwijs vormt burgers die nodig zijn. (Gude, 2012: 37).*

Zijn teleurstelling laat zien dat Bildung als doelstelling niet werkt omdat ze wordt opgevat als een activiteit. Er mist een grondidee, waardoor de werkelijke brede vorming niet tot zijn recht komt.

In het boek *... en Denken!* van, Gerard van Stralen (2012) wordt aandacht besteed aan Bildung in het Nederlandse onderwijs. Er is aan verschillende auteurs gevraagd een bijdrage te schrijven over Bildung vanuit hun expertise. Voor de bijdrage is gebruik gemaakt van een gezamenlijke definitie van Bildung. Deze definitie luidt:

*Onder Bildung wordt het proces verstaan van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen. Bildung is een middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding die hen beter in staat stelt tot het ontwikkelen van morele en kritische oordelen. In die zin is Bildung direct gerelateerd aan burgerschap en een voorwaarde voor de verdere ontwikkeling naar een samenleving, waarin mensen zich verantwoordelijk weten voor het beschavingspeil van de betreffende samenleving en cultuur. Iedere burger wordt geacht hier een bijdrage aan te leveren sommige burgers, zoals leraren, hebben hierin op grond van hun professie een bijzondere taak en verantwoordelijkheid. (van Stralen, 2012: 19).*

Uit deze definitie is af te leiden dat Bildung tegenwoordig weliswaar met het ontwikkelen van het *zelf* en door het zelf te maken heeft, maar dat je dit niet maar zelf moet uitzoeken. Het is een proces dat begeleid moet worden vanuit verantwoordelijkheid en vanuit de professie van de leraren. Er bestaat nog wel een richting waar naartoe Bildung zich richt, maar dat is blijkbaar niet meer de *ware* 'vrije' mens zoals ze in het oorspronkelijke idee van Bildung bestond. De in de 18<sup>e</sup> eeuw ontstane idee voor Bildung probeerde het klassieke concept in balans te brengen, je moest opgeleid worden voor beroepsleven én voor menswording,

*Ausbildung* én *Bildung* (van Stralen, 2012: 60). Het idee is tegenwoordig nog steeds dat de school, als instituut, hiervoor de mogelijkheden moet scheppen omdat het ons allen als maatschappij ten goede komt dat zoveel mogelijk mensen zichzelf kunnen *bilden*. Van werkelijke *Bildung* in de zelfgekozen vorm, kan pas sprake zijn in de latere (vanaf de adolescentie) levensfase. *Bildung* zou als proces door moeten blijven gaan, het zou de basis kunnen zijn voor een leven lang leren zoals de politiek dat enige jaren geleden introduceerde. Hieruit blijkt dat het begrip *Bildung* verwarrend kan werken als er wordt gekeken naar de leeftijd. Er lijkt een verschil te zitten tussen ‘voorbereiding op *Bildung*’ en *Bildung* zelf.

Oorspronkelijke *Bildung* is dus anders dan Liberal Arts in die zin dat Liberal Arts een uitgewerkte methode lijkt om het (utopische) doel *Bildung* te kunnen bereiken. De Liberal Arts zijn de kunsten die een mens zou moeten bezitten om aan *Bildung* te kunnen doen. *Bildung* zelf is pas mogelijk als de mens de vrije kunsten zich heeft eigen gemaakt. Op een school kunnen we daarom ook niet spreken over de activiteit van *Bildung*. Dit verklaart ook waarom het vooral van belang is dat het idee van *Bildung* een plaats heeft in de grondhouding voor onderwijs. In de praktijk voor de basisschool zullen we daarom beter spreken over de voorbereiding op *Bildung* of de voorbereiding op de Liberal Arts in het Amerikaanse model.

## **HOOFDSTUK 2: CRISIS IN HET ONDERWIJS**

### **2.1 Onderwijs hervormingen**

In het boek *... en Denken!* beschrijft Gude hoe het onderwijs door de jaren heen vaak hervormd is. Niet alleen in de uitwerking op het gebied van methoden, maar ook de beginselen zijn meermalen gewisseld. Echter sinds de oudheid heeft het basisonderwijs onder andere het doel om het *onvolwassen* kind voor te bereiden op de wereld van de volwassenen. Zo kunnen we over het onderwijs in de echte oudheid eerder spreken over educatie en onderricht waarbij het doel was om een kind zo goed mogelijk breed te vormen daar waar de ouders tekort schoten (van Stralen, 2012: 37). Het ‘vormen’ was een extra ontwikkeling bovenop het autodidactische proces, afkijken en na-apen zoals dat in de opvoeding gebeurde. Het breder vormen betekende vroeger vooral dat kinderen leerden om meer te weten dan ze enkel van hun ouders konden leren. Kinderen zouden meer inzicht in anderen krijgen door teksten te lezen en eigen ideeën op te schrijven zodat anderen daarop konden reageren, dat was het doel.



Toch was er, ook vroeger al, de mogelijkheid om het ‘echte mens worden’ tot doel te stellen. Volgens Aristoteles was er voor iedereen een voorbestemd doel, was je voorbestemd als Arts, dan was het jouw doel om jouw volledige opleiding te richten op de kunst van de medici. Het geluk lag besloten in hoe een mens uiteindelijk van zijn kunde kunst wist te maken, hoe dichterbij de ware ‘kunst’ hoe dichterbij het ware geluk, dat echter nooit volledig te bereiken was. Streven naar geluk is een proces dat volgens Aristoteles gedurende het hele aardse leven door gaat en toch nooit bereikt wordt. Een opleiding was bedoeld om een kind te begeleiden in dit proces. (Aristoteles, 2012; 192-196) Nietzsche was gecharmeerd van dit idee van Aristoteles, wat blijkt uit zijn ongenueerde verwijzing naar het zoeken naar de genie in de mens. Niet iedereen kan uitgroeien tot een genie, dat is ook wat Aristoteles zou zeggen. Tegenwoordig vinden we dat moeilijk te aanvaarden. Het kan discriminerend lijken om te stellen dat niet iedereen dezelfde kansen heeft. We willen zoveel mogelijk burgers goed opleiden, die een zo groot mogelijk economisch rendement opleveren voor de staat. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de beleidsstukken van het ministerie van onderwijs waarin bijvoorbeeld staat dat veel scholen een ‘opbrengstgerichte aanpak’ hanteren (Ministerie van Onderwijs, datum onbekend). Ook al leefde Nietzsche niet in deze tijd, ook hij aageerde al tegen deze trend en zegt in deze trant:

*Het onderwijs heeft tot taak gekregen ‘courante’ mensen te vormen, mensen die zo mogelijk even inzetbaar en inwisselbaar zijn als een courante munt.* (Nietzsche, 1998: 33).

Nietzsche wil liever kwaliteit in het onderwijs dan kwantiteit en doorziet dat het economische denken wel eens ten koste kan gaan van de kwaliteit van het onderwijs. Het huidige *paradigma* is nog steeds de economische kijk op onderwijs blijkt uit de ministeriële beleidsstukken en de praktijk van de inspectie (Ministerie van Onderwijs, onbekend). Het economische denken overheerst tot op de dag van vandaag de onderwijshervormingen.

## **2.2 In de vloeibare samenleving**

De verschuiving in de maatschappij beschrijft Bauman als een verandering van vaste naar een vloeibare samenleving<sup>4</sup>. In de vloeibare samenleving waarin wij ons nu bevinden lijken de

---

<sup>4</sup> Een vaste samenleving is een samenleving die uitgaat van voorspelbare vaste structuren. Voorbeelden zijn: een opleiding tot een beroep dat je vervolgens 40 jaar zult vervullen, het liefst bij een zelfde baas en een huwelijk

impliciete waarden, waar Biesta ook over spreekt, losgekoppeld *door* het consumentisme. Hij zegt dat de burger tegenwoordig niet alleen moet produceren, werken vanuit een vast kader, maar ook moet consumeren en dus flexibel moet kunnen reageren op behoeften. Bovendien moeten we onszelf als koopwaar aanbieden op de markt (Bauman, 2012). Hierdoor is het onderwijs, in het algemeen, tegenwoordig vooral gericht op het maken van burgers die dit economisch handelen goed doen.

Voor het consumentisme geldt dat het helemaal niet goed is om gebildete burgers te hebben, want die burgers zullen niet onnadenkend consumeren en zichzelf als product aanbieden op de markt. Een consument is namelijk geen vrij autonoom mens, maar een slaaf van de verleidingen. Dit verklaart dat er onbewust geen behoefte is aan het opleiding in impliciete waarden die ‘vrije’ burgers zullen hebben. Bieri zegt wat het betekent om een vrije burger te zijn:

*Ons leven is autonoom als het ons lukt het zowel innerlijk als naar buiten toe in overeenstemming met ons zelfbeeld te leiden, als het ons lukt bij ons handelen, denken, voelen en willen degene te zijn die we graag zouden willen zijn. En omgekeerd: zelfbeschikking bereikt haar grenzen of mislukt helemaal, als er tussen zelfbeeld en werkelijkheid een kloof blijft bestaan (Bieri, 2011: 13).*

Het vinden van dit zelfbeeld is volgens Bieri een proces. Dit moet een plaats hebben in de voorbereiding op het leven, maar een consumentenmaatschappij zit niet te wachten op burgers die autonoom handelen. Wat blijft er dan nog over van de wens van Bieri?

Als we naar onze huidige maatschappij kijken, dan zien we dat het merendeel van de mensen, ook de hoogopgeleiden, vooral vanuit economische standpunten kijken. Allen gevoed door het consumentisme. Bauman beschrijft in *Consuming Life* hoe wij tegenwoordig veel verleid en gemanipuleerd worden.

*As soon as they learn to read, or perhaps well before, children's 'shop dependence' sets in. There are no separate drilling strategies for boys and girls: the role of consumer, unlike that of producer, is not gender-specific (Bauman, 2007: 55).*

---

voor het leven. De vloeibare samenleving is de adhoc samenleving. Woorden die bij een vloeibare samenleving passen zijn bijvoorbeeld: Job-hoppen, verschillende studies volgen, scheidingen en meerdere huwelijken.

Hij laat hier zien dat consumeren een noodzakelijk *gemeengoed* is geworden. In onze consumentensamenleving lijkt het bovendien alsof vrijheid een keuze is geworden en dat keuze hebben, ‘vrijheid’ betekent. Daarover zegt hij:

*... in consumer culture choosing and freedom are two names of the same condition: and treating them as synonymous is correct at least in the sense that you can abstain from choosing only by at the same time surrendering your freedom. (Bauman, 2007: 85).*

Het idee dat het hebben van veel keuze, ‘vrijheid’ betekent is een foutieve aanname die gebaseerd is op een marketingstrategie. Deze marketingstrategie wordt ook gebruikt om onderwijs te ‘verkopen’ aan de ouders van onze toekomstige burgers. We kunnen ons afvragen of autonomie en vrijheid nog wel aan de orde *kunnen* zijn. Consumeren is zo in alles aanwezig dat ze de autonomie wel eens zou kunnen verdringen. In de zijn boek *Vloeibare tijden* schrijft Bauman:

*De ‘samenleving’ wordt steeds meer gezien en behandeld als een ‘netwerk’ dan als een ‘structuur’ (om niet te spreken van een ‘geheel’). Zij wordt opgevat als een matrix van toevallige verbintenissen en breuken, en van een eindeloos aantal permutaties. (Bauman, 2011: 17).*

In een vloeibare samenleving is er geen sprake meer van een vaste zekerheid. Het is als het ware een pointillisme<sup>5</sup> dat elk individu dwingt om steeds een keuze te maken naar een volgend punt te springen. Een gevolg van dit pointillisme is dat we, door te kiezen voor ‘snelheid’, kinderen vooral veel kennis geven zonder achtergrond of zonder ze te verbinden met de maatschappij. Het gevolg hiervan is dat er geen ruimte is voor inzicht over wat iets voor een kind zelf betekent. Betekenisvorming en bewustwording zijn essentiële stappen als het gaat om leren.

### **2.3 Jager, boswachter of tuinier**

In het laatste hoofdstuk van het boek *Vloeibare tijden* beschrijft Bauman hoe we tegenwoordig vooral als jagers leven. Het pointillisme is kenmerkend voor de jager. Jagers

---

<sup>5</sup> Bauman gebruikt deze term en omdat de term het *ad hoc* gedrag typeert gebruik ik het woord ook in deze hoedanigheid.

denken naar een korte termijn doel, sluiten zich af van de omgeving om zo focus te hebben op het doel en willen daarvoor de meest haalbare kennis opdoen die succes voor het bereiken van zijn doel betekent. De rest is overbodig. Hij schrijft bijvoorbeeld:

*Misschien kan bij hen de gedachte opkomen dat er in de verre- en nog onbekende toekomst geen bossen op aarde meer zullen zijn waarin nog wild huist, maar als dit al gebeurt zullen zij dit niet als een directe zorg beschouwen – en zeker niet als hun zorg.*  
(Bauman, 2011: 132).

De jager is in de beschrijving van Bauman gekomen na de tuinier die op zijn beurt de scepter heeft overgenomen van de boswachter. De boswachter bewaakte zijn eigendom, als iets dat is zoals het gegeven is. De tuinman verzamelde echter zoveel mogelijk kennis, maakte zich deze kennis eigen om een vooraf bedachte ‘utopie’ voor hemzelf uit te werken. Het resultaat was dan de verwerkelijking van deze utopie. De jager daarna, gelooft niet meer in de utopie, hij heeft deze ook niet meer nodig want voor hem geldt enkel het resultaat *omdat ze bruikbaar is*. Ze geldt juist niet omdat ze mooi is of naar een groot goed richt of omdat ze een eigenheid in zich heeft. En dat is wel een gemis tegenwoordig. De vertaling naar een economisch doel zorgt voor de vernauwing van de blik. De opwarming van de aarde doet ons een beetje realiseren dat we wellicht niet meer alleen als *jagers* moeten leven, maar de *boswachters* en *de tuiniers*, weer meer kans moeten geven.

In onze huidige samenleving merken we dat de leerlingen die enkel inhoudelijke kennis (gericht op meetbare doelen) hebben geleerd, wat ‘missen’. Een voorbeeld van een oplossing is dat basisscholen recent *verplicht* worden gesteld om cultuureducatie weer meer op te nemen in het curriculum. (Ministerie van Onderwijs, onbekend) Deze *opdracht* blijkt lastiger in de praktijk uit te voeren dan in eerste instantie werd verwacht. Dit komt wellicht omdat ze niet als doel van een jager zou moeten worden gezien. In Baumans’ ogen krijgt deze opdracht door het pointillisme geen kans om werkelijk tot haar recht te komen. Bauman noemt dit de overgang van de vaste naar de vloeibare fase hij verwoordt het als volgt:

*Vormen die, of ze reeds aanwezig zijn dan wel slechts in vage omtrek verschijnen, waarschijnlijk te weinig tijd krijgen om uit te kristalliseren en die wegens hun korte levensverwachting ook niet kunnen dienen als kaders voor menselijk handelen en levensontwerpen op de lange termijn.* (Bauman, 2011: 15).

Omdat onderwijs bij uitstek gericht dient te zijn op de lange termijn is de vloeibare samenleving geen constructieve basis als het gaat om breed onderwijs. Toch is het juist die flexibele, jagers houding die geëist wordt van de leraren en de pedagogen die ons onderwijs ontwerpen. Het onderwijs dient aangepast te worden aan de huidige tijd, aan de maatschappij waarin we leven. Klaar gemaakt te worden voor de ‘jagers’. Het inrichten van het onderwijs overlaten aan de grillen van de markt, zoals Bauman het noemt, is riskant omdat het dan voorbij zal gaan aan een lange termijn doelstelling.

De argumentatie voor invoering van het cultuuronderwijs is dat leerlingen ruimdenkender worden als ze meer weten over kunst en cultuur. Het is *het* middel, volgens de politiek, om de kerndoelen als ‘burgerschap’ in te vullen (Cultuurplein, 2014). Maar de vraag is dan wel, wat verwachten we van de burger? Het is in de vloeibare samenleving waarin we ons momenteel bevinden nodig om ruimdenkender te zijn om antwoord te kunnen geven op het pointillisme. Om kinderen deze ruimdenkendheid te laten ontwikkelen is er echter wel tijd en ruimte nodig. Kinderen hebben niet enkel behoefte aan kale kennis en procedurele vaardigheden, maar ze hebben ook inzicht in de kennis, de vaardigheden en in zichzelf nodig zodat ze later als mens in staat zijn om de juiste keuze(n) te kunnen maken. Bauman wijst erop dat enkel ‘snelle’ kennis in deze context meer en meer contraproductief zou kunnen gaan werken in de huidige samenleving. Hij zegt:

*Een leven dat aldus verbrokkeld is, bevordert eerder ‘laterale’ dan ‘verticale’ oriëntatie. Elke volgende stap moet het antwoord zijn op een andere combinatie van mogelijkheden en een andere verdeling van kansen, en vraagt daarom een ander stel vaardigheden en een ander gebruik van hulpbronnen [...]. Het kan voor het toekomstig welslagen belangrijker zijn om achterhaalde informatie en snel verouderende gewoonten spoedig en grondig te vergeten dan om zich vroegere tactieken in het geheugen te prenten en strategieën te ontwerpen op basis van het vroegere geleerde.* (Bauman, 2011: 18).

Wat Bauman hier laat zien is dat het *nog* belangrijker is geworden om te ‘begrijpen’ wat iets betekent dan enkel een ‘procedure’ te volgen. Mensen die handelen als ‘jagers’ zullen steeds vaker achter de feiten gaan aan lopen.

## 2.4 Martha Nussbaum, Niet voor de winst

Martha Nussbaum laat zien dat er wereldwijd een ‘crisis’ is in het onderwijs. Hoewel haar voorbeelden vooral uit Amerika en India komen, zijn er analogieën te zien met onze Nederlandse situatie. Ze zet uiteen hoe onderwijs anders wordt als je kijkt vanuit twee verschillende paradigma’s. Eén vanuit een economisch standpunt en de ander vanuit een democratisch standpunt. Ze wijst ons erop dat de algemene vorming belangrijk is voor het ontwikkelen van goede *democratische burgers* en dat algemene vorming vanuit een economisch standpunt wel eens onnuttig kan lijken. Haar waarschuwing is dat de democratie de Liberal Arts nodig heeft. Het gevaar schuilt erin dat als je onderwijs bekijkt vanuit het economische paradigma, de sociale vakken gemakkelijk overbodig lijken (Nussbaum, 2013: 17-20). Nussbaum waarschuwt hiervoor en laat zien dat als onderwijs bekeken wordt vanuit het democratische paradigma het wegbezuinigen juist een onlogische stap is. De reden voor de huidige wegbezuinigingen is volgens haar dat de sociale vakken, op korte termijn, geen winst opleveren en daardoor worden gezien als nutteloze vakken. De voorkeur in het onderwijs wereldwijd lijkt te liggen op vakken die het ontwikkelen van nuttige, gespecialiseerde vaardigheden bevorderen. Dit komt doordat deze vaardigheden dienstbaar zijn voor onze huidige consumentenmaatschappij, voor het genereren van winst. (Nussbaum, 2013: 17)

In Nederland herkennen we deze economische kijk op het onderwijs ook. We zien dat er bezuinigd wordt (of minder gekozen voor) op de ogenschijnlijk ‘nutteloze’ studierichtingen als filosofie, sociologie, geschiedenis en dergelijke, met als recent voorbeeld de geruchten over het stopzetten van de faculteit Geesteswetenschappen in Amsterdam (Wijnberg, 2014). We werken in Nederland niet met het systeem van Liberal Arts, waardoor we geen echte bezuiniging in alle ‘vakken’ zien. Wel zien we dat er maatschappelijk minder belangstelling is voor de sociale richtingen waardoor ze economisch geen stand houden. Toch bestaat er nog steeds de wens voor het ontwikkelen van de ‘vrije, autonome mens’ naast de economisch nuttige invulling van het onderwijs, omdat ze goed is voor het maatschappelijke samenleven.

Nussbaum wil in haar these tegelijk vasthouden aan het grondidee dat onderwijs economisch nuttig *moet* zijn en tevens dat ze op moet leiden tot kritische burgers. In haar inleiding schrijft ze:

*... zal ik secundair daaraan betogen dat ook dit economisch belang van ons vereist dat we een beroep doen op de kunsten en de geesteswetenschappen om een klimaat van*

*verantwoordelijk en alert rentmeesterschap en een cultuur van creatieve innovatie te bevorderen.* (Nussbaum, 2013: 26).

Dit past bij de pragmatistische invulling die ze voort wil zetten, maar ook pragmatisch gezien gaan deze twee doelstellingen niet zomaar samen. Dit komt omdat het kritisch kijken naar een economische proces, meestal een oneconomisch standpunt vraagt. Het oneconomische standpunt is niet altijd goed voor economische vooruitgang en daarom doen we het, economisch gezien, liever niet. De economische samenleving zal dus niet vragen om dergelijke creatieve en innovatieve mensen. De wereld *waarop* wij leven, en waarover het rentmeesterschap gaat in het bovenstaande citaat zal dit echter wel nodig hebben.

De beschreven crisis van Nussbaum is van deze tijd en vertoont een overeenkomst met de vloeibare samenleving zoals Bauman deze beschrijft. Nussbaum wijst ons op de doorgevoerde onderwijs hervormingen die desondanks helemaal niet doordacht zijn en, zo bepleit ze, zelfs schadelijk zijn voor onze democratie. Zoals Bauman laat zien is een consumentenmaatschappij, een economische gerichte maatschappij, juist *niet* gebaat bij *gebildete* burgers. Dit is een problematische situatie voor de democratie zoals Nussbaum betoogt.

## **2.5 Hannah Arendt, de crisis van de opvoeding**

### *2.5.1 Handelen*

Arendt heeft een aantal essays gewijd aan opvoeding en onderwijs. Arendt is voornamelijk een politiek filosofische denker waardoor ze ook haar visie op onderwijs vanuit dit ‘model’ bekijkt. In haar belangrijkste werk, *The Human Condition*, beschrijft ze dit model toegepast op de mens (Arendt, 1958). Haar filosofie kenmerkt zich door het stelselmatig toepassen van haar model waarin ze de volgende opbouw hanteert: het basisniveau is *arbeiden*, daarop volgt *werken* en het hoogste niveau is *handelen*. Arbeiden is het uitvoeren van voor de mens noodzakelijke handelingen, zoals eten koken, haren wassen, etc. Werken is het maken van *benodigdheden* om het arbeiden te verlichten. Zowel arbeiden als werken vallen volgens Arendt in het particuliere domein, want er is geen ander nodig om tot een product te komen. Ze zijn beide enkelvoudig, meetbaar en aanstuurbaar. Handelen daarentegen valt onder het communicatieve deel, in het publieke domein, het is de interactie tussen mensen. Het is het

niveau waar vrijheid een plaats heeft. Het handelen is pluralistisch<sup>6</sup>, onmeetbaar en per definitie niet aanstuurbaar (Arendt 1958). Wat Arendt laat zien is dat het onderwijs gericht op het handelen onderbelicht blijft in de opvoeding en in het onderwijs. Ze laat zien dat de school ‘in dienst’ staat van de politiek, waardoor het mogelijk is geworden dat het ontwikkelen van *het (vrije) handelen* ondergeschikt is gemaakt omdat ze onmeetbaar is.

Ze laat zien dat *de mens in opleiding* (een kind dus) begeleid moet worden in of wellicht naar de vorming van het (derde hiërarchische niveau van) handelen toe. Ze schrijft:

*With word and deed we insert ourselves into the human world [...]. This insertion is not forced upon us by necessity, like labor, and it is not prompted by utility, like work. It may be stimulated by the presence of others ... but it is never conditioned by them: its impulse springs from the beginning which we came into the world when we were born and to which we respond by beginning something new on our own initiative. (Arendt, 1958: 177)*

Het handelen is datgene is dat ons mens maakt, waarmee we ons onderscheiden van de dieren omdat we vrij kunnen zijn. Om een vrij mens te worden moeten we leren te handelen, te communiceren en te argumenteren. De term die ze gebruikt voor de versmelting van ‘het handelen’ met ‘het woord’ is *Vita Activa*. De *vita activa* is de hoogste menselijke activiteit en is onafscheidelijk van het woord. De *vita activa* is het hoogste doel voor de school, kinderen moeten begeleid worden om de activiteit van de *vita activa* te kunnen toepassen in het leven. In zijn toekomstige volwassen leven wel te verstaan.

Arendt maakt een vergelijking met de consument en een arbeider die beide niet vrij zijn, ze acteren enkel uit noodzaak (Arendt, 1996: 126). Aangezien we in een consumentenmaatschappij leven kunnen we concluderen dat de consument net als de arbeider niet handelt op het 2<sup>e</sup> en al helemaal niet op het 3<sup>e</sup> niveau. En kunnen we ons afvragen dat als de school opleidt tot arbeiders en consumenten, of ze dan wel toekomt aan het 3<sup>e</sup> niveau? Wat moet het doel of de grondhouding van de school zijn om wel tot de *vita activa* te komen?

Het onderbelicht blijven van het handelen in het onderwijs wijdt Arendt aan het gebrek aan gezag<sup>7</sup>, natuurlijk gezag welteverstaan. Dit gezag mist omdat de leerkracht niet meer de

---

<sup>6</sup> Pluralisme is een sleutelwoord in de filosofie van Arendt. Pluralisme houdt voor haar de veelheid van perspectieven in.

<sup>7</sup> In de essay *Wat is gezag* voorafgaand aan de essay *De crisis van de opvoeding* schrijft Arendt dat gezag absoluut niet het zelfde is als macht. Waarin ze Plato volgt als hij zegt: ‘Terwijl de macht bij het volk berust



‘alwetende’ is die vertrouwd wordt in zijn of haar handelen. Het te veel richten naar rationele doelstellingen zorgt ervoor dat de leerkracht geen ruimte meer heeft om zich als autoriteit te ontwikkelen en of voor te doen. Als deze ruimte er wel zou zijn, dan zou de leraar de tijd kunnen nemen om vanuit een grondhouding voor volledig onderwijs en vanuit het kind te werken.

### 2.5.2 De drie misleidende overtuigingen

Arendt wijst in haar essay *De crisis van de opvoeding* op de vergeefse hervormingen van het onderwijs door de jaren heen. Ze zegt: ‘De ernst van het probleem wordt goed onderstreept door de talloze vergeefse pogingen van de pedagogische instanties om het tij te keren’ (Arendt 1994: 101). Ze laat zien dat we steeds acteren vanuit drie basisovertuigingen die als misleidend gezien kunnen worden.

#### De eerste overtuiging

De eerste misleidende overtuiging berust op het idee dat de wereld van een kind of een kindergroep autonoom<sup>8</sup> is en dus op zichzelf staat. Door deze aanname zijn we steeds meer en meer gaan geloven en gaan handelen dat een kind al in staat is om zelf te beslissen over wat het nodig heeft, want het is tenslotte zijn wereld. Het gevolg hiervan is dat een gezaghebbende rol van een volwassene, die uit een andere wereld handelt, niets, of toch steeds minder waard is. De volwassene staat machteloos ten opzichte van de tirannie van de groep. Het probleem is dat kinderen niet in staat zijn om deze last te dragen. Arendt schrijft hierover:

*Ze worden ofwel op zichzelf terug geworpen ofwel aan de tirannie van de eigen groep overgeleverd. [...] De reactie van kinderen op een dergelijke druk neigt ofwel naar conformisme ofwel naar jeugdige misdrijven en vergrijpen: zij is vaak een mengeling van beide. (Arendt, 1994: 109).*

Het is de vraag of we er goed aan doen om de gezagspositie van de volwassenen op deze manier weg te denken bij de educatie van onze kinderen. Toch is dat is precies wat we tegenwoordig doen. een uitdrukking als: ‘het kind staat centraal’, kan worden vertaald met:

---

zetelt het gezag in de senaat’ (Cicero, de Legibus, 3, 12, 38). Arendt (1994) In de tekst van Arendt is de groep kinderen zonder gezag machtig, maar komt ze nergens. In Hoofdstuk 3, §3.3 werk ik het gezagslement van Arendt verder uit.

<sup>8</sup> Waar autonomie gepaard gaat met verantwoordelijkheid kunnen nemen voor eigen acties.

‘het kind *bepaalt* wat de juf of meester moet doen’ en deze vertaling kan schadelijk zijn voor de houding in het onderwijs. Arendt is tegen deze beweging en wil daarom een afgezonderde, afgesplitste, schoolomgeving om zo de veiligheid van het kind te waarborgen.

Het instituut school komt enkel bij de mens voor en is daarmee mede gekoppeld aan de *vita activa*. School kan daarom niet alleen rationeel zijn, gericht naar doelen van het economische nut. Het kan niet omdat een activiteit op het handelingsniveau onvoorspelbaar dient te zijn. School kan echter niet beginnen op dit niveau, want een mens bezit alle niveaus en de opleiding moet zich daarom richten op alle drie de niveaus. Arendt geeft dus geenszins een pleidooi om de educatie van de meetbare doelstellingen achterwege te laten. Ze waarschuwt dat we, als we niet uitkijken, op school niet zullen uitstijgen boven het tweede niveau van arbeiden. Dit heeft te maken met het doel dat een school zichzelf stelt. Opleiden tot arbeiders zal resulteren in mensen die zijn opgeleid tot en met het tweede niveau.

#### De tweede overtuiging

De tweede overtuiging berust op het idee dat een leraar in staat is om *alles* te ‘onderwijzen’<sup>9</sup> aan een kind. Met andere woorden, dat alles wat nodig is om te groeien naar een volwassen mens, om te zetten is naar abstractie die overdraagbaar is, zonder dat daar eigenaarschap voor nodig is. Reproductie van de kennis volstaat in de doelstelling waar echte kennis eigenlijk zou moeten betekenen dat de leerling inzicht heeft in wat de kennis voor hem of haar betekent, waardoor ze onmeetbaar wordt. Het invulling geven van de inzichtelijkheid van de kennis wordt hierdoor overgeslagen. Dit idee is samen met de verwetenschappelijking van de wereld ontstaan en gaat in het onderwijs hand in hand met het pragmatisme van de pedagogiek.

Het nadeel van deze overtuiging is dat de nadruk voor de opleiding van de docent zelf op de kunde van het ‘overdragen’ is komen te liggen. Het verklaart een neerwaartse beweging in het kennisniveau van de docent. Het verklaart onder andere waarom het in Nederland minder belangrijk leek geworden dat de leerkracht zelf vaardig was in rekenen of taal. Dat het niet meer uitmaakte of de leerkracht in opleiding zelf de sommen kon maken en of hij de woorden wel correct kon schrijven, maar dat het erom ging dat ze het konden overbrengen. Tegenbewegingen hebben er steeds voor gezorgd dat dit nooit volledig is overgenomen. Maar belangrijker nog in de argumentatie van Arendt is haar opmerking dat aannemen van de tweede overtuiging er voor zorgt dat een leerling in het leerproces vooral op zichzelf is aangewezen. De leerkracht staat niet meer ver genoeg boven de stof maar loopt als het meezit

---

<sup>9</sup> Onderwijzen moet hier worden gezien als het doorgeven van ‘kale’ kennis.

een weekend vooruit. Daardoor ziet een leerling geen voorbeeld meer in de meester die hij voor zich heeft. De meester is een coach geworden. (Arendt, 1994)

Ook Nietzsche lijkt hier zijn betoog op te richten. Nietzsche wil laten zien dat het waardevol is voor een leerling om een echte meester te hebben voor de opleiding van *het leven*. Een echte meester is er dus één die overloopt van de kennis en goed gedrag, die vele antwoorden heeft in de zoektocht van de leerling en de leerling kan begeleiden in de ontwikkeling juist *omdat* zijn kennis zo groot is. Hij beschrijft bijvoorbeeld de plicht van een leraar Duits als volgt:

*Hij moet zijn leerlingen op ontelbare details attenderen. [...] zijn werk is pas voltooid wanneer de minder begaafde leerling een heilig ontzag, en de begaafde leerling een edel enthousiasme voor taal heeft ontwikkeld [...]. Welnu hier ligt een taak voor de zogeheten formele vorming, en een taak van het grootste gewicht (Nietzsche, 1998: 42).*

Een dergelijke rol dichten wij tegenwoordig niet toe aan een leerkracht en door het ontbreken van deze rol is het gezag niet aanwezig, want juist natuurlijk gezag berust op dit vermogen. De enige vorm van gezag die overblijft is de autoritaire, dwangmatige vorm van gezag en dat is juist niet de gezagsvorm voor een leerkracht naar de kinderen.

### De derde overtuiging

Het ontstaan van de deze tweede basisovertuiging kon echter volgens Arendt alleen ontstaan doordat er consequent is toegegeven aan een derde overtuiging, te weten: Het is beter om te leren door te doen dan te leren door kennis te krijgen. De aanname is dat de basisopdracht voor de leerkracht is: Laat kinderen vooral zelf ontdekken wat kennis is, door hen steeds weer opnieuw de ontdekker te laten zijn. De leerkracht moet daarvoor vooral vaardig zijn in het begeleiden van dit proces en de inhoud is ondergeschikt. Dit argument lijkt in strijd te zijn met het vorige argument maar dat is het niet. Het kennisniveau, inclusief de inzichtelijkheid kan enkel worden bereikt door een combinatie van lesmethoden. Een leerling moet zowel de praktijk, als de theorie, als de abstractie, als de reflectie krijgen om werkelijk te leren. Enkel focussen op een van deze les-vormen is daarom voor een leerproces altijd armoedig.

Het essay *De crisis van de opvoeding* heeft Arendt in 1961 geschreven en ze eindigt haar werk met de hoop dat de hervormingen die dan plaatsvinden in Amerika er toe gaan leiden dat het gezag weer een plaats krijgt in het onderwijs. Wat we zien is dat de trend: weg van het gezag, zich juist heeft doorgezet. Werkelijke Bildung in de klas *kan* als een leerkracht weer

meer inhoudelijk, breed onderlegd is en de kinderen in de klas door de ruimte die Bildung vraagt meer natuurlijk gezag terug gaan krijgen. Natuurlijk gezag is een voorwaarde voor een stabiele educatie van kind naar volwassene.

## 2.6 Meet en weetcultuur

Volgens Biesta lijken we tegenwoordig een scheiding te maken tussen de expliciet, meetbare waarden die op school geleerd kunnen worden en de impliciet, onmeetbare waarden die dan elders hun plaats moeten krijgen of als ‘extra’ worden gezien op school (Biesta, 2012: 8). Expliciete waarden zijn bijvoorbeeld het *kunnen* rekenen zodat kinderen bijvoorbeeld later kunnen omgaan met geld of *kunnen* lezen om begrijpelijke redenen. Impliciete waarden zijn bijvoorbeeld *begrijpen* waarom je de belasting niet moet ontduiken, anders dan omdat je anders een boete krijgt. Dat je beter niet kunt liegen, anders dan omdat mijn moeder dan boos wordt. Er wordt wel gewerkt aan de impliciete waarden, maar het resultaat is toch vaak van de tweede orde (omdat de juf het zegt). Als ‘extra’ in de kerndoelen van de overheid wordt bijvoorbeeld wel gesproken over de impliciete waarden. De Impliciete waarden zijn de waarden die op het handelingsniveau van Arendt voorkomen. Te denken valt daarbij bijvoorbeeld aan waarden als ‘respect’ en ‘omgaan met verschillen’. In het kerndoelenboekje worden ze echter als derde doel beschreven en hebben ze steeds een link met de primaire kerndoelen:

*In de derde plaats dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: [...] respectvol luisteren en kritiseren van anderen, [...] respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar en zorg voor en waardering van de leefomgeving. (Letschert en Greven, 2006: 9).*

Het is de vraag of ‘aandacht besteden’ wel voldoende is. Het is de vraag of een ‘poster met de regels voor respect’ ervoor zorgt dat een kind leert *waarom* het waardevol is om respectvol te zijn. Dit lukt niet zolang er wordt gedacht in meetbare doelstellingen waardoor er op school de focus blijft liggen bij het meetbare ‘opleiden’. Het economische argument dat hiervoor gebruikt kan worden is dat het meetbare daadwerkelijk gemeten wordt, waarop vervolgens de geldstroom gebaseerd is. Deze argumentatie is ook niet onwaar. De medewerkers op de scholen krijgen echter het idee alsof het niet anders kan en dat blijft de vraag.

Tegenwoordig lijkt een school zich meer en meer over te geven aan het meetbaar moeten zijn. Een school bevindt zich, om in de termen van Arendt te spreken, niet in het publieke,

communicatieve, maar meer in het politieke, particuliere domein. Het leren handelen, in de Vita Activa, moet daardoor buiten de school plaatsvinden. Deze scheiding is niet wenselijk. Het te veel richten op meetbare schoolresultaten leidt echter wel tot deze scheiding. Biesta waarschuwt hiervoor en ook hij wenst een schoolinvulling tot en met het 3<sup>e</sup> hiërarchische niveau, die van het handelen.

Biesta maakt net als Arendt een driedeling. Hij zegt dat er drie functies en doeldomeinen zijn voor een school te weten: ‘kwalificatie’, ‘socialisatie’ en ‘subjectwording.’ (Biesta, 2012: 32). Waar hij, net als Arendt erop wijst dat de kwalificatie en socialisatie nog wel hand in hand gaan maar de subjectwording van een ander kaliber is. Hier is een overeenkomst met het 3<sup>e</sup> niveau van handelen. Zowel bij de subjectwording van Biesta als bij het handelen van Arendt is hier namelijk het begrip vrijheid binnengedrongen. Het is de overgang van particulier naar publiek, het is de overgang van meetbaar naar onmeetbaar.

Ook Bieri wijst op de waarde voor subjectwording in het onderwijs. Hij schrijft in zijn boek *Hoe willen wij leven* het volgende:

*Auteur en subject van mijn leven te worden: door invloed uit te oefenen op mijn innerlijke wereld, op de dimensie van mijn denken, willen en ervaren waaruit mijn handelingen voortkomen.* (Bieri, 2011: 9).

Als een waarde als ‘respect’ op school een plek moet krijgen in het handelen van een kind ontkomt een leraar er niet aan om een verbinding te laten ontstaan naar het ‘denken’, ‘willen’ en ‘ervaren’ van elk kind. Er moet, met andere woorden, reflectie plaats vinden met de kinderen om kinderen te leren wat respect *voor hen* betekent.

Het ingewikkelde van dit niveau van leren, is dat er in geen geval sprake is van een waarheid, een startpunt, een nulpunt of een eindpunt, het is zoals Arendt dat ook al benoemt, pluralistisch van aard. Elke ervaring is uniek en waardig als hij inzicht geeft in de handeling voor het kind zelf. Hier sluiten we ook aan bij de wens van Nussbaum om de democratie als waardevolle doelstelling voor ogen te houden. Waarom is die democratie nu zo waardevol? Ze zorgt voor verbinding tussen de mensen in een samenleving. Bieri beschrijft een nastrevenswaardige vorm van zelfbeschikking die als functie voor de democratie kan gelden.

*Een zelfstandig leven in een gemeenschap die door wettelijke en morele regels wordt bepaald, regels die sociale identiteiten definiëren zonder welke er eveneens geen waardigheid en geluk bestaan. [...] een leven dat binnen de grenzen en deze regels vrij*

*zou zijn van dwang van buitenaf, en een leven waarin we mede kunnen bepalen welke regels dienen en gelden.* (Bieri, 2011: 8).

Deze bestemming zou een eindbestemming voor het leven kunnen zijn waarnaar we voortdurend kunnen streven en waaraan we kunnen beginnen op de basisschool. Het laatste deel van dit citaat laat zien dat er een belang is om democratie als doelstelling te laten bestaan. In zijn bewoording gaat het dan over zelfbeschikking binnen de samenleving.

Waar Bieri laat zien dat respect voortkomt uit het werken aan zelfrespect gebruikt Nussbaum de argumentatie omgekeerd. Zij stelt dat democratie enkel kan bestaan als er respect bestaat, en roept daarom op tot besef dat respect en morele regelvorming verdwijnt als ook de scholing in de subjectwording verdwijnt. Nussbaum omschrijft het als volgt:

*Want democratie is gegrondvest op respect en betrokkenheid, en die zijn op hun beurt weer gegrondvest op het feit dat we in staat zijn om mensen als mensen te beschouwen en niet enkel als objecten.* (Nussbaum, 2013: 21).

Biesta wijst erop dat deze stelling, die zowel bij Nussbaum als bij Bieri naar voren komt inderdaad te zien is als een taak voor het onderwijs. Het is die taak waarbij er wordt gericht naar een doel dat voorziet dat de kinderen leren om uiteindelijk te kunnen handelen als vrije mensen, om in Arendt' terminologie te spreken, in een wereld van vrije mensen.

Biesta laat zien dat er op verschillende wijzen naar deze doelstelling wordt gekeken. Er is een link met de democratie, zo zegt hij:

*Een eenvoudig maar belangrijke taak voor het onderwijs, namelijk het creëren van democraten en daarmee het creëren van een democratische samenleving.* (Biesta, 2012: 105).

Waarbij hij aangeeft dat er een gevaar schuilt bij deze doelstelling namelijk: dat ze kan worden gezien als een na te streven 'orde'. Een democratisch burger is meer dan iemand die een bestaande democratie gehoorzaamt. Want daarmee ondermijnt je het idee van democratie, zoals Nussbaum en Bieri hebben verwoord, en bovendien heeft deze vorm van gehoorzamen niets meer te maken met de verwezenlijking van vrijheid. Het creëren mag dus niet enkel opgevat worden als enkel de socialisatie van de nieuwkomers, hier is de derde poot voor het onderwijs, de subjectwording, noodzakelijk en doorslaggevend.

Een angst kan bestaan dat subjectwording te veel individualisering oplevert omdat ze teveel gericht is op de persoon zelf. Het is echter niets van dat, want het bij subject-woorden gaat het er juist om, zoals Arendt bepleit, dat het subject zich steeds *verhoudt tot anderen*. Het is de Vita Activa, de combinatie van het handelen met het woord. Het sociale aspect is steeds doorslaggevend. Door op deze manier naar subjectwording te kijken wordt het sociale aspect zowel een ethische- als politieke-wijze van vorming. Wanneer zo naar subjectwording wordt gekeken dat het sociale aspect doorslaggevend is, doet subjectwording recht aan de ontwikkeling of de verwerkelijking van de vrijheid van het subject.

## **HOOFDSTUK 3: GRONDIDEEËN VOOR ONDERWIJS EN HOE**

### **BILDUNG DAARIN PAST**

Een grondhouding kan bepalend zijn voor het inrichten van het onderwijs. Nussbaum beschrijft hoe een verschil in grondhouding ander onderwijs geeft. Ze werkt twee grondhoudingen uit, één gericht op winst, op economische doelstellingen en één gericht op democratie. Ze laat zien dat wij wellicht geloven dat we een democratisch, gerichte opleiding hebben, maar dat we ons ongemerkt laten leiden door de economische doelstelling. De uitwerking van het onderwijs gericht op economische doelen heeft erg veel weg van de huidige onderwijsbenadering, die waar ook Biesta op wijst en waar Nietzsche ons al voor heeft gewaarschuwd. Nietzsche beschrijft zijn ideeën voor een grondhouding als hij spreekt over de Griekse academie. Arendt wijst op het weggefallen element *gezag*. Door middel van een beschrijving van drie belangrijke ‘aannames’ vertroebelt een grondhouding ten opzichte van het onderwijs.

#### **3.1 Het menselijk ontwikkelingsmodel**

Voor de uiteenzetting van de tweede, de democratische onderwijsvorm, gebruikt Nussbaum het zogenaamde ‘menselijk ontwikkelingsmodel.’ (Nussbaum, 2013: 43). Het menselijk ontwikkelingsmodel is volgens Nussbaum een ander paradigma voor onderwijs dan het paradigma van waaruit wij momenteel ons onderwijs vormgeven. Onze huidige focus richt zich te veel op het economische nut, waar het menselijk ontwikkelingsmodel zich breder richt. Het menselijk ontwikkelingsmodel hecht meer belang aan capaciteiten voor de mens gericht op leven, gezondheid, lichamelijke integriteit, politieke vrijheid, politieke participatie en onderwijs. Zo schrijft Nussbaum:

*Het menselijk ontwikkelingsmodel streeft naar democratie, want een stem hebben in het beleid dat je leven bepaalt, vormt een wezenlijk onderdeel van een leven dat voldoet aan de eisen van de menselijke waardigheid. (Nussbaum, 2013: 43-44).*

Om deze menselijke waardigheid in het onderwijs vorm te geven is Nussbaum voorstander van het concept van ‘Liberal Arts’.

Nussbaum beschrijft het menselijk ontwikkelingsmodel aan de hand van hoe zowel John Dewey (1859-1952) als Rabindranath Tagorre (1861-1941) hebben gekeken naar onderwijs dat zich richt op wereldburgerschap. Ze schrijft:

*Onderwijs tot wereldburgerschap is een enorm uitgebreid en ingewikkeld onderwerp, waarbij geschiedenis, aardrijkskunde, en interdisciplinaire studie van cultuur, godsdienst en de geschiedenis van wetten en politieke stelsels op steeds complexere wijze op elkaar gaan inwerken terwijl kinderen volwassen worden. (Nussbaum, 2013: 119).*

Deze beschrijving van het proces is waar het in onderwijs om gaat. Waarbij gezien mag worden dat het begeleiden van het kind al begint op de basisschool en ze pas los gelaten mag worden na de adolescentie. Juist hierom is het invoeren van Bildung of Liberal Arts geen aanvullende oplossing, maar houdt het verband met een grondidee van opleiden dat *meer* is dan onderwijs gericht op economisch nut.

Echter, ook onderwijs dat zich uitgeeft gericht te zijn op het bovenstaande proces kan de plank volledig mis slaan. Dit kan doordat er pedagogisch gezien in het lesstofaanbod nog steeds geen verbinding wordt gemaakt met de vakken. Nussbaum wijst hier ook op als ze stelt dat het ‘meten is weten’ systeem ervoor zorgt dat de verkeerde doelen worden nagestreefd. Zo worden eigenschappen als kritisch denken nutteloos omdat ze niets toevoegen aan de testresultaten van de school. Ze benadrukt dat hier twee sporen oorzakelijk zijn, ten eerste: de inhoud van de lesstof geeft geen ruimte voor eigen inzicht en ten tweede: de wijze van lesgeven spoort niet aan tot het stellen van vragen, maar propt kinderen vol met feiten om een zo goed mogelijke score te halen op een toets (Nussbaum, 2013: 178).



### 3.2 De Griekse academie

Nietzsche zegt relatief weinig over opleiding van kinderen op de basisschool omdat zijn lezingen zich vooral richten op het gymnasium en de universiteit. Behalve dan dat hij voorstander is van een algemene opleiding voor iedereen tot 15 jaar (Nietzsche, 1998). Deze opleiding moet vooral gegeven worden door volwassenen die steeds ook een verbinding hebben met de maatschappij. Ze werken samen met de opvoedingsautoriteiten, de afgestudeerden van de beschavingsschool, de meest gebildete personen.

Nietzsche ziet het ‘huidige’ onderwijs (van 1872) als een instituut voor de *gemiddelde* mens en slechts een enkeling heeft het voorrecht om werkelijk *gebildet* te worden. Dat heeft te maken met de beperkte capaciteit van het merendeel van de mensen. Het zijn enkel *die* mensen, die zich los weten te koppelen van de slavenmoraal, die in staat zijn om over te gaan tot werkelijke Bildung. Nietzsche spreekt in dit geval van genieën. Enkel een genie is in staat tot dergelijke verheffing. Hij valt daarom Von Humboldt aan op het idee dat Bildung voor ieder mens een haalbaar doel is.

In vijf voordrachten die Nietzsche heeft gegeven in 1872 laat hij zijn stem hierover horen. In deze voordrachten vertelt Nietzsche het verhaal van een groepje studenten die tersluiks een gesprek tussen twee filosofen afluisteren. In het gesprek van de filosofen wordt de teloorgang van het onderwijs besproken. De meester filosoof in zijn verhaal is een synoniem voor Nietzsche zelf. Zo zegt hij over onderwijsvernieuwers die onderwijs willen formuleren in alleen maar doelstellingen:

*Natuurlijk is deze menigte [de voorstanders van beschaving voor iedereen, MF] slim genoeg om fraaie woorden voor haar bedoelingen in omloop te brengen. Zij heeft het bijvoorbeeld over ‘alzijdige ontwikkeling van de vrije persoonlijkheid binnen de grenzen van een onwrikbare, gemeenschappelijke, nationale en humanitaire wereldbeschouwing’. Of ze noemt als doel ‘het grondvesten van een nationale staat die rust op rede, rechtvaardigheid en beschaving’.* (Nietzsche, 1998: 89).

Nietzsche wil hier duidelijk maken dat deze geformuleerde doelstellingen weliswaar mooi klinken, maar dat ze schone schijn zijn. Dat de genoemde doelen onhaalbaar zijn. Hij twijfelt er wel aan of het publiek dit ook zal begrijpen. Het is voor Nietzsche mede daarom niet<sup>10</sup> de

---

<sup>10</sup> Hoewel er naar aanleiding van de briefwisselingen die zijn terug gevonden tussen belangrijke vrienden van Nietzsche en hemzelf geconcludeerd zou kunnen worden dat hij wel degelijk wilde publiceren, maar eerst nog

bedoeling geweest om deze voordrachten te publiceren. In zijn inleiding waarschuwt hij voor onkundige toehoorders/ lezers die de voordrachten verkeerd zullen interpreteren. Hij acht de meeste mensen niet in staat om hem te volgen in zijn argumentatie. De these van Nietzsche luidt als volgt:

*Tegenwoordig beheersen twee, ogenschijnlijk tegengestelde ontwikkelingen het onderwijs dat oorspronkelijk op geheel andere fundamenteën is gegrondvest. Hun invloed is even verderfelijk en uiteindelijk leiden ze tot hetzelfde resultaat: enerzijds streeft men grenzeloze uitbreiding van het onderwijs na, anderzijds wordt het culturele aspect van het onderwijs vervlakt en uitgehold. (Nietzsche, 1998: 16).*

Nietzsche pleit voor een tegenbeweging tegen deze twee ontwikkelingen omdat hij ziet dat ze elkaar tegenspreken. Zijn idee is om enerzijds het onderwijs juist meer te concentreren en anderzijds door het culturele aspect meer plaats te geven. Hij ziet dat zijn voorstel enkel uitvoerbaar is als het onderwijs meer autonoom wordt. Wat betekent dat er geen doelen vanuit de politiek worden opgelegd en dat docenten zelfbeschikking hebben over de inrichting van het onderwijs. Door het concentreren van het onderwijs, wat inhoudt dat niet iedereen evenveel onderwijs kan genieten, is de oplossing van Nietzsche niet geliefd. Nietzsche is heel extreem in zijn stelling dat onderwijs voor iedereen onhaalbaar is. Zijn observatie is dat het veralgemeniseren resulteert in afvlakking van het onderwijs met als resultaat dat niemand meer het hoogste niveau bereikt. Hij stelt dat enkel *concentratie* van het onderwijs recht doet aan de vraag van de natuur, waardoor slechts ‘een klein deel van de mensen ware beschaving bereikt.’ (Nietzsche, 1998: 17). Om de onderwijsinstellingen te verlossen van de ‘meet- en weet’ cultuur stelt Nietzsche voor om de instituten meer autonomie te geven. Zo wordt beroepsonderwijs beter mogelijk. Aan de eerste eis willen we liever niet toegeven, door het beginsel van ‘gelijkheid’ dat nog steeds overheersend is.

Hoe nijpend de stelling van Nietzsche ook klinkt, het is wel interessant om na te gaan in hoeverre we werkelijk beperkt worden door ons streven naar gelijk onderwijs voor ieder kind waarin ook een basis voor beschavingsonderwijs een plaats heeft. Nietzsche zegt overigens niet dat er enkel voor een paar elite mensen onderwijs mogelijk is en de rest maar zonder moet doen. Hij is tenslotte voorstander van een basisopleiding voor alle kinderen tot 15 jaar.

---

een achterban nodig had voordat hij dit wilde doen. Desalniettemin, zijn deze voordrachten niet door Nietzsche zelf ‘druk klaar’ gemaakt.

Hij wijst er wel op dat de maatschappij niet zit te wachten op alleen maar gebildete mensen omdat dit de productie van de maatschappij, economische gezien, stil zou kunnen leggen, maar dat door het afvlakken van het onderwijs we het risico lopen dat er helemaal geen mensen meer *gebildet* zijn. Die situatie kan zorgen voor een maatschappij waarin er niet meer verder wordt gekeken, waarin niet meer dieper wordt nagedacht over nijpende kwesties. Ook wijst hij erop dat de natuur nou eenmaal niet zo werkt, dat gelijkheid per definitie onnatuurlijk is en er daarom juist natuurlijk ruimte is voor *gebildete* mensen.

Voor een *gebildet* persoon is in de maatschappij volgens Nietzsche een andere taak weggelegd. De gebildete mens moeten nadenken over gevolgen, over de toekomst van de samenleving en over zichzelf. De film *Dead Poets Society* (Schulman, 1989) kan als voorbeeld van de Nietzscheaanse Bildungscategorie gelden. De film brengt in beeld hoe belangrijk het natuurlijke gezag van de meester is, welke hij heeft door zijn oneindige brede kennis en inzicht, maar ook door de ruimte die hij geeft voor eigen ontwikkeling. Dit door zijn eigen uitmuntende in de praktijk gebrachte *Bildung*. De leerlingen in deze society hebben bovendien zelfstandig gekozen voor deze ‘opleiding’ en dat is voor Nietzsche cruciaal. Ook de vorm van natuurlijk gezag is iets waar Nietzsche een voorstander van is. Zijn oplossing ligt besloten in zijn wens om de afgestudeerde van de beschavingsschool terug te laten keren als leraren in het beroepsonderwijs om daar een voorbereidende rol te vervullen. Hij schrijft hierover in ‘Schopenhauer als opvoeder’ het volgende:

*Ooit zal de volledige mens zich weer moeten verheffen, niet als middelaar tussen alle terreinen, maar als leider van een beweging. Voor deze leiders is er momenteel geen organisatie. Ik stel me deze organisatie voor als een school van de meest edele mannen, volledig nutteloos, zonder aanspraken, een areopagus voor de justitie van de geest. Deze mannen van beschaving mogen niet jong zijn. Zij moeten als voorbeelden leven: als de eigenlijke opvoedingsautoriteiten.* (Nietzsche, 1998: 140).

Bildung zal er uiteindelijk zelfs, volgens Nietzsche, voor zorgen dat er gezag terug komt, doordat de *gebildete* mens ‘compleet’ is in zijn kennis en kunde, als *kunst*.

Nietzsche ziet hiervoor een oplossing in het oprichten van een aparte ‘Griekse academie’ waar *Bildung* volledig tot zijn recht komt. Een ‘opleiding’ waar de geschikte adolescent zich ‘vrijwillig’ kan aanmelden. Hij die in staat is om (de capaciteiten heeft), en die de motivatie heeft om, en de keuze maakt om zichzelf te *bilden*, zal zich aanmelden voor deze school. *Alleen die* adolescent moet aan werkelijke Bildung doen. Nietzsche schrijft het volgende: ‘Tot

beschaving moet je niemand dwingen. Je moet een zekere leeftijd bereikt hebben om voor haar te kiezen.’ (Nietzsche, 1998: 135). Hij stelt dit idee voor in een brief aan Rohde. Hij schrijft: ‘Wij zijn dan elkaars leraren, onze boeken niet meer dan hengels om nieuwe leden voor ons kloosterachtig artistieke genootschap aan de haak te slaan.’ (Nietzsche, 1998: 132). Deze academie is vrij toegankelijk voor zij die uit eigen beweging aan Bildung willen gaan doen. Los van het door de overheid geregelde onderwijs. Voorbereiding op Bildung moet dan vervolgens begeleidt worden op de scholen door de afgestudeerden van de Griekse Academie.

### **3.3 School als ‘tussenruimte’**

Arendt pleit voor absolute scheiding tussen opvoeden en opleiden aldus Joop Berding. ‘Opvoeding en onderwijs vormen voor haar een soort ‘tussenruimte’ en een ‘tussentijd’ in het leven van de opgroeiende mens.’ (Berding, 2014). Is dit wel echt een scheiding? Arendt lijkt eerder, zoals hiervoor beschreven, een verbinding te maken tussen het conservatieve autoritaire opvoeden (het 1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> hiërarchische niveau) en het ontplooiën van het vernieuwende creatieve denken (het 3<sup>e</sup> hiërarchische niveau). Ze wijst hiervoor op de verschillende soorten van gezag. Gezag welke momenteel volgens Arendt volledig weggevallen is in onze maatschappij en zo ook in het onderwijs. In het onderwijs heeft ze nog lang stand gehouden maar door de behoefte om de wereld van onderwijs en de wereld van werk samen te voegen is ze volledig verdwenen (Arendt, 1994: 117). Het gaat hier over hetzelfde soort gezag waar Nietzsche het over heeft als hij de ‘opvoedingsautoriteit’ aanhaalt (Nietzsche, 1998).

Arendt haar gehele filosofie richt zich vooral op de politiek, die voor haar zuiver rationeel moet zijn. Het is niet effectief om emotionele, onberekenbare zaken op te nemen in de politiek<sup>11</sup>. Politiek is te zien als noodzakelijk en ze ligt daarom op het niveau van het arbeiden. Zelfs werken is al hiërarchisch te hoog, want werken vraagt om creativiteit en dat is voor de politiek al gevaarlijk. Politiek is bij gevolg ook enkel voorbehouden aan volwassenen. Het idee van gelijkheid kan niet opgelegd worden aan kinderen en daarom is het onrechtvaardig om dit in het onderwijs wel al van hen te verwachten. School daarentegen dient wel een vormingspraktijk te zijn naar deze politieke verantwoordelijkheid toe, waarin kinderen en jongvolwassenen leren om in alle drie de domeinen een volwassen mens te worden. Arendt maakt zo duidelijk hoe een onderwijspraktijk zijn eigen domein kan vormen

---

<sup>11</sup> Discriminatie bijvoorbeeld is niet goed te noemen, maar het is niet iets wat in de politiek behoort omdat er teveel redenen zijn om iets wel of niet te zien als discriminatie. Politiek wordt dat onoverzichtelijk. Ze is hierin uiterst republikeins.

en in de tussentijd en tussenruimte effectief zijn taak kan voltooien, op voorwaarde dat het gezag ‘terug’ komt.

Het terug komen van het gezag is een lastig probleem omdat gezag voor Arendt een verdwenen goed is. In de essay bundel: *Vier oefeningen in politiek denken* is de eerste oefening, de zoektocht naar ‘wat gezag is’. Ze begint de oefening als volgt:

*Om misvattingen te voorkomen ware het misschien beter geweest te vragen: wat was – en niet wat is – gezag? (Arendt, 1994: 23)*

Gezag is een ingewikkeld begrip dat veel te vaak willekeurig wordt gebruikt. Arendt waagt zich daarom aan een definitie voor gezag. Ze schrijft:

*Aangezien gezag altijd gehoorzaamheid vereist, wordt ze doorgaans verkeerdelijk als een vorm van macht of geweld opgevat. [...] Indien gezag dan toch gedefinieerd dient te worden, dan moet ze zowel van ‘dwang door geweld’ als van ‘overreding met argumenten’ onderscheiden worden. (De gezagsrelatie tussen datgene die gebiedt en degene die gehoorzaamt, berust niet op het delen van een gemeenschappelijke rede en evenmin op de macht van degene die gebiedt. Wat de twee partijen in een gezagsrelatie gemeen hebben is de hiërarchie zelf, die beiden als juist en legitiem erkennen en waarin beiden hun onveranderlijke, voorafbepaalde plaats hebben.) (Arendt, 1994: 24-25).*

Het beschrijven van een gezagsorde is al heel oud. Arendt berust zich hiervoor dan ook op de werken van zowel Aristoteles als Plato. Beide hebben getracht om een vorm van autoriteit te introduceren in het politieke domein om zo gezag in te bouwen. Beide beschrijven ook hoe de vrijheid ingeperkt wordt door het invoeren van de autoriteit. In de politiek hebben we, zo laat Arendt zien, te maken met mensen die al de opvoeding achter de rug hebben. Andersom hebben we in de opvoeding te maken met mensen die nog niet tot de politiek worden toegelaten juist omdat ze de opvoeding nog niet hebben voltooid en deze opvoeding in basis voorbereidend is voor het politieke bestaan. In de opvoeding is het daarom evident dat er daar nood is aan gezag (Arendt, 1994: 50).

Ons politieke standpunt van streven naar gelijkheid zorgt voor het wegvagen van het gezag. Ze zorgt ervoor dat het verschil tussen mensen, tussen jongeren en ouderen, tussen begaafden en niet begaafde en uiteindelijk tussen kinderen en volwassenen in het bijzonder tussen leerlingen en leraren weggevaagd wordt. Het streven naar gelijkheid kan alleen maar

ten koste gaan van het gezag van de leraar op school en ook ten koste van de persoonlijke groei van elk individu (Arendt, 1994: 108).

Met het idee van gezag als belangrijke factor in het onderwijs kunnen we ons een beeld vormen van de grondhouding die Arendt voorstelt voor onderwijs. Het idee van school als tussenruimte berust dus niet op de afzondering van een kind van de maatschappij, maar ze berust op een bescherming die een kind verdient tijdens de reis naar volwassene. En tijdens deze reis mag het kind zoveel mogelijk leren, van een gezaghebbend persoon, de leraar. Arendt is voorstander van begeleide voorbereiding op Bildung.

### 3.4 Bildung of voorbereiding op Bildung

In het idee voor onderwijs vanuit zowel Liberal Arts, als Bildung geldt steeds dat het tot doel heeft om de ‘vrije’ mens te ontwikkelen, voor zover mogelijk. Behalve dan dat de inhoud, de vakken, voor de Liberal Arts vastgesteld zijn en ze voor Bildung vrij in te vullen zijn. De mogelijkheid betekent voor beide dat het de hogeropgeleide toekomt. Bij zowel Artes Liberales, Liberal Arts als Bildung van het eerste uur, zijn de vrije kunsten enkel terug te vinden in het (pre) universitaire aanbod, in Nederland is dat dan meestal het gymnasium<sup>12</sup>. Omdat de universiteit meestal voor de rijke klasse voorbestemd was (is), was *Bildung* zo voor de elite en *Ausbildung*<sup>13</sup> voor de rest.

De antiautoritaire filosofen vonden dat Bildung eigenlijk niet voor de elite alleen beschikbaar zou moeten zijn, maar dat iedereen hier gebruik van zou moeten kunnen maken. Zij wilden dus iets veranderen aan dit idee. Wilden zij al gaan werken aan een voorbereiding op Bildung of wilden ze Bildung voor iedereen beschikbaar maken? Al het onderwijs diende zich te richten op de totale ontwikkeling van een kind en op *alle* kinderen. Bildung voor iedereen dus. De praktijk was wat minder rooskleurig. De kritiek op deze denkwijze is dat het resulteert in het *over-romantiseren* van Bildung. Dat is ook gebeurd, het heeft geresulteerd in dogmatisch implementeren van vaststaande normen en waarden, waardoor er weer voorbij werd gegaan aan het ontwikkelen van werkelijk *zelfnadenkende* kinderen. Dit heeft dus juist niets meer met Bildung te maken.

Om een onderwijsvorm in te voeren die de gewenste Bildung omvatte *en* die ook als ‘nuttig’ beschouwd kon worden moest er een vertaling komen van *alles* dat geschikt was voor

---

<sup>12</sup> In Amerika zijn de Liberal Arts vergelijkbaar met het gymnasium bij ons. Het Liberal Arts systeem heeft dus een zelfde functie als het gymnasium bij ons heeft en al had in de Griekse periode.

<sup>13</sup> Bieri maakt onderscheid door te stellen dat Bildung gelijkstaat aan geestelijke vorming en Ausbildung gelijkstaat aan opleiding of scholing.

*iedereen*. Dat zou een oneindig aantal vakken in oneindig tijdsbestek inhouden. Dit was praktisch onhaalbaar, waardoor de weg naar het gemiddelde werd ingeslagen. Dit resulteerde in waar we nu nog mee kampen: veel materiaal geschreven voor de gemiddelde leerling waardoor het geschikt is voor eigenlijk niemand en bovendien meetbaar is gemaakt. Wat opvalt is dat hieruit blijkt dat het stellen van een doel geen Bildung in het onderwijs tot gevolg heeft. Juist omdat het doel van Bildung onmeetbaar is.

Hoe was dat dan op het Gymnasium, daar was toch ruimte voor Bildung? Maar ook het gymnasium zelf staat sinds het idee van ‘onderwijs voor iedereen’ onder druk en ook op het gymnasium wordt sindsdien verwacht dat ze economische, productieve burgers oplevert. Ze moet ook naar *meetbare* doelen toewerken. Dit meetbaar zijn is een van de belangrijkste argumenten van Nietzsche tegen de invoering van Bildung voor iedereen. Hij zegt dat het gymnasium zoals het in 1782 is ingericht, de plank qua Bildung al mis slaat, hij schrijft:

*Wie de gymnasiale praktijk kan duiden, weet dat het huidige gymnasium als instituut door de mand valt. We moeten namelijk constateren [...] ze geleerde<sup>14</sup> in de dop opleidt en geen toekomstige mannen van beschaving.* (Nietzsche, 1998: 42).

Nietzsche wil hiermee laten zien dat voor werkelijke Bildung elke vorm van georganiseerd onderwijs gericht op een doelstelling niet voldoet. Voor Bildung is het noodzakelijk dat ze ontstaat vanuit een grondhouding voor de optimale ontwikkeling van de *gebildete*.

Martha Nussbaum lijkt in eerste instantie ook de Liberal Arts voor iedereen beschikbaar te willen maken. In de inleiding stelt ze het volgende:

*Als deze trend zich voortzet, zullen landen overal ter wereld binnen korte tijd generaties nuttige machines afleveren in plaats van volwaardige burgers die in staat zijn om zelfstandig te denken, zich kritisch op te stellen ten aanzien van de traditie en de betekenis te doorgronden van het leiden en de prestaties van anderen.* (Nussbaum, 2013: 16).

Deze uitspraak richt zich, zo lijkt het, op alle kinderen die onderwijs genieten. Maar als het gaat om herinvoering van het Liberal Arts model zoals dat in de jaren 1960 in Amerika is

---

<sup>14</sup> Nietzsche heeft een probleem met de verwetenschappelijking van het onderwijs omdat ze teveel aanstuurt op nabootsen, na-apen en reproduceren, i.p.v. ontdekken, onderzoeken en creativiteit. De wetenschap accepteert namelijk dan al niet zo makkelijk een gefaald onderzoek.

ingevoerd, dan spreekt ook Nussbaum vooral de elite<sup>15</sup> aan, die studenten die in staat zijn een universiteit te bezoeken. Ook voor Nussbaum zouden juist de getalenteerde leerlingen het meest *recht* moeten hebben op de breedste opleiding, maar dat neemt niet weg dat elke leerling de kans moet krijgen om daar te komen. Zo maakt Nussbaum onderscheid tussen de voorbereiding op Liberal Arts en de werkelijke opleiding in Liberal Arts. Ze pleit voor socratische gespreksvormen om morele kwesties op de lagere school te bespreken. Het voorbereiden op de Liberal Arts noemt ze dat. Dit heeft tot doel om die talentvolle student te kunnen ontdekken, los van zijn of haar achtergrond (Nussbaum, 2013: 92-94).

Als we dus nog niet aan werkelijke Bildung kunnen doen, maar wel aan de voorbereiding op Bildung dan is de vraag nog wat kinderen al kunnen op de basisschool. De vraag over de kunde van een kind is al door Aristoteles beschreven en ook hij waarschuwt al voor de noodzaak van *de begeleiding* bij de ontwikkeling naar menswording. Aristoteles zegt in boek 1 van de *Ethica Nicomachea*, dat kinderen niet verantwoordelijk kunnen worden gehouden voor morele beslissingen. Hij schrijft:

*... daarom zijn jongeren niet geschikt als student van 'politieke'<sup>16</sup> wetenschap. Want zij hebben geen ervaring met de handelingen in het leven, terwijl deze juist het uitgangspunt voor de discussie vormen en het onderwerp hiervan zijn. 6. Bovendien zijn de jongeren geneigd zich door hun emoties te laten leiden en daarom zal hun studie doelloos en nutteloos zijn, aangezien het doel van deze studie niet kennis, maar handeling is. 7. En het maakt geen enkel verschil of ze jong zijn in leeftijd of jeugdig van karakter: want hun tekortschieten heeft niet met tijd te maken, maar is te wijten aan het feit dat zij zich in hun leven bij elk afzonderlijk streven door emoties laten leiden.* (Aristoteles, 2005: 81).

Deze argumenten gelden tegenwoordig nog steeds en zijn nog steeds onderwerp van discussie. Ten eerste is er de noodzaak aan een logische opbouw in opleiding, die van kennen, naar kunnen, naar kunst. Wat betekent dat een school alle facetten zou moeten waarborgen. En ten tweede zien we dat het nodig is om dit proces te begeleiden omdat een leerling in eerste instantie nog niet in staat is om aan kunst te doen aldus Nietzsche en Aristoteles.

---

<sup>15</sup> Zowel Nietzsche als Nussbaum benadrukken hier echter wel dat 'elite' tegenwoordig niet meer een verbinding heeft met de vroegere adel, of dat het zou gaan om de economisch vermogende mensen.

<sup>16</sup> Politieke wetenschap is bij Aristoteles gericht op het allerhoogste goed dat door handelen bereikt kan worden.



Interessant in het citaat van Aristoteles is dat hij stelt dat onderwijzen tot kunst *onafhankelijk* is van leeftijd. Dit betekent dat iedereen op elk moment in zijn leven kan starten met Bildung en dus ook met de voorbereiding hierop, want iemand kan wel al de volwassenheid in leeftijd hebben bereikt maar geestelijk toch nog ‘jong’ zijn. Deze persoon heeft dan nog te weinig geestelijke ontwikkeling, Bildung, doorgemaakt. In de praktijk betekent het wel dat we met de voorbereiding beter beginnen bij de basisschoolkinderen. Aristoteles haalt bijvoorbeeld aan dat ondanks dat een kind niet in staat is tot zelfstandige vorming, je niet vroeg genoeg kunt beginnen met het proces hiernaartoe. Hij schrijft:

*optimaal functioneren [...] dankt zijn ontstaan en verdere ontplooiing aan onderricht en daarom heeft het ervaring en tijd nodig. Het optimaal functioneren op het morele vlak is echter het resultaat van gewoonte. (vertaling van het Grieks Ethos) [....] 2. Op grond hiervan is duidelijk dat het optimaal functioneren in moreel opzicht op geen enkele manier van nature ontstaat. [...] Het is dus van niet gering belang of we ons meteen van jongs af aan deze of gene gewoonten eigen maken: integendeel, dat maakt juist zeer veel uit, of liever gezegd alles. (Aristoteles, 2005: 101-102).*

Een grondhouding voor onderwijs waar Bildung een plaats heeft lijkt nodig en Aristoteles laat zien dat het ook mogelijk is. Ze is zelfs al noodzakelijk in het primaire onderwijs. De grondhouding is niet enkel gericht op economisch nut, want het gaat over deugdzaam gedrag dat onmeetbaar is, waardoor het niet gevangen kan worden in een doelstelling.

Het *bilden* is een activiteit met een uiteindelijk, pluralistisch einddoel en bovendien is het niet het enige doel voor het volledige onderwijs. Als het een doel is om ieder jong mens dat de capaciteiten heeft de kans te geven om zich te *bilden*, dan *moet* het basisonderwijs daar voorbereidend op zijn, want een kind de ruimte te geven de zoektocht naar zijn vrije zelf te vinden, is een opdracht die niet vanzelfsprekend uit te voeren is. Het dient begeleid te worden zonder dat er een economisch, inhoudelijke ‘doelstelling’ van de leerkracht aan verbonden is. Voorbereiden op Bildung vraagt namelijk om doelstellingen als ‘economisch nut’, of ‘maatschappelijk nut’ te parkeren en de *uitgangspositie* ‘ontwikkeling van het ‘genie’ in elk kind’ centraal te stellen.

## CONCLUSIE: BILDUNG IN HET BASISONDERWIJS

Met Arendt heb ik willen laten zien dat de wereld, ook zoals die nu is, niet richtinggevend moet zijn voor de inhoud op school, dat kinderen daar nog tegen beschermd mogen en moeten worden. Juist omdat de school maatgevend is voor de samenleving van de toekomst en niet andersom.

*De school kan de grillen van de samenleving niet volgen. Scholen zijn immuunsystemen en die immuniteit moet permanent bewaakt worden. [...] De sfeer op school moet bepalend zijn voor de sfeer in de samenleving en niet andersom (van Stralen, 2012: 63).*

Als onderwijs enkel tot doel heeft om kinderen klaar te maken voor ‘de maatschappij’ bouwen we een valkuil in omdat nooit duidelijk is welke maatschappij dat is. We kunnen bijvoorbeeld de kinderen klaarmaken voor de ‘huidige’ maatschappij, waarbij we niet weten of deze nog wel zo zal zijn als de kinderen volwassen zijn. Ook kunnen we kiezen voor een ‘toekomstige’ maatschappij, waarover we momenteel nog niets zinnigs kunnen zeggen. Eigenlijk is het enige wat we wel met een grote zekerheid juist kunnen zeggen, is dat de maatschappij veranderd zal zijn. Het focussen op de maatschappij zorgt er vooral ook voor dat de school niet meer toekomt aan haar oorspronkelijke opdracht, zo volledig mogelijk opleiden van kinderen.

Met Bauman heb ik willen laten zien dat de huidige samenleving als een vloeibare samenleving te zien is. Dat één van de constanten van deze vloeibare samenleving *de verandering* is. Scholen kunnen dit juist als gegeven gaan beschouwen waardoor ze niet steeds op zoek blijven naar (concrete) invulling. We kunnen onze kinderen juist niet klaar maken door hen enkel ‘waarheden’ en vaststaande feiten mee te geven. Maar we moeten hen leren om te leven met de constante ‘verandering’. Voorbereiding op Bildung lijkt een mogelijkheid om deze wens in te willigen, want er bestaat geen curriculum voor de toekomst. Wat nodig is, is dat een kind wordt begeleid in het leren kijken naar de wereld om hem heen, zoals hij op dit moment is. Door te leren kijken, denken, reflecteren, verwoorden en toepassen van wat hij ziet leert een kind omgaan met wat er is en daardoor ook met wat nog gaat komen.

Socratische gespreksvoering, zoals Nussbaum ze voorstelt is een methode om kinderen zelf te leren nadenken over impliciete waarden. Reflecteren met kinderen op lastige situaties geeft hen inzichten waarmee ze weerbaarder worden. Zo werkt een school constructief aan een kerndoel als burgerschap en respect. Het blijft daarbij van belang dat een kind geen

vrijblijvend zelf te bepalen proces moet doorlopen. Het proces zal wel degelijk door een leraar, met autoriteit en met gezag moeten worden begeleid. Het liefst door een leraar met natuurlijk gezag, doordat hij inhoudelijk ruim voldoende onderlegd is, maar ook doordat hij voldoende ruimte krijgt om het kind te kunnen begeleiden naar zijn inzicht. Het begeleiden van dit proces is de basis voor Bildung, de voorbereiding op Bildung. Pas als aan de basis is voldaan kan het werkelijke *bilden* verder gaan.

Martha Nussbaum laat ook zien dat de discussie voor het verder in gang zetten van Bildung wel degelijk nodig is, omdat de socialisatie van kinderen gevaar loopt in het huidige schoolsysteem dat vooral gericht is op het economische nut. Educatie is gericht op winst. Educatie zou volgens Nussbaum weer gericht moeten zijn op democratisering, dan past voorbereiding op Bildung vanzelf weer in het curriculum. Dit is echter niet perse het geval. Ook als we namelijk zoals Nussbaum voorstelt het onderwijs richten op democratisering en we doen dit omdat het beter is voor de economie, zal Bildung geen kans maken. Het moet een plaats krijgen in een grondidee voor onderwijs.

Het consumentisme vraagt om disciplineren, om volgzaamheid, om kennis en om meetbaar werken. Daar staat tegenover dat een goed werkende vloeibare democratie vraagt om ruimdenkendheid, 'out of the box' denken, creativiteit en autonomie. Deze tegenstelling is de basis van het debat van vandaag. De tegenstelling kan echter blijven bestaan als ze wordt benaderd vanuit een grondidee voor onderwijs waar Bildung een plaats in heeft. Met andere woorden waar zowel aandacht wordt besteed aan het onderwijzen van kennis, als aan de ontwikkeling van het subject en de socialisatie. Want het willen oplossen van de tegenstelling zal steeds resulteren in het kiezen voor het een of het ander. Door de doelen voor onderwijs meer open te laten wordt de voorbereiding op Bildung in het basisonderwijs mogelijk. Natuurlijk is dit allemaal niet omkeerbaar, onderwijs waar enkel voorbereid wordt op Bildung is ook niet compleet.

## LITERATUUR

- Arendt, Hannah. *The Human Condition*. 2e edition. Chicago: The University of Chicago Press Ltd, 1958.
- Arendt, Hannah. *Tussen verleden en Toekomst*. Nederlandse vertaling. Vertaler: Jan Masschelein Geert Beheydt. Leuven/ Apeldoorn: Garant Uitgevers N.V., vert. 1994.
- Aristoteles. *Ethica Nicomachea*. Nederlandse vertaling. Vertaler: Charles Hupperts en Bartel Poortman. Budel: Damon, 2005.
- Bauman, Zygmunt. *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- Bauman, Zygmunt. *On Education*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- Bauman, Zygmunt. *Vloeibare tijden*. Nederlandse vertaling. Vertaler: J.M.M. de Valk. Zoetermeer: uitgevrij Klement, 2011.
- Berding, Joop. *Nivoz*. 05/07/2014. <http://nivoz.nl/artikelen/de-school-als-tussen-over-opvoeding-en-school-in-de-visie-van-hannah-arendt/> (geopend 07/11/2014).
- Bieri, Peter. *Hoe willen wij leven (origineel: Wie wollen wir leben)*. 3e druk 2013. Nederlandse vertaling. Vertaler: Marijke Koekoek. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2011.
- Bieri, Peter. Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn. *de Groene*. Editor: Rob van Erkelens. 22/08/2008. <http://www.groene.nl/artikel/hoe-zou-het-zijn-om-ontwikkeld-te-zijn> (geopend 24/11/2014).
- Biesta, Gert. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers, 2012.
- CITO. *Cito | Primair en speciaal onderwijs*. 1/12/2013. [file:///Users/moniquefischer/Downloads/cito\\_doelen\\_stellen\\_toetsresultaten.pdf](file:///Users/moniquefischer/Downloads/cito_doelen_stellen_toetsresultaten.pdf) (geopend 10/02/2015).
- Gerard van Stralen & René Gude (red.). *...En Denken! Bildung voor Leraren*. Leusden: ISVW Uitgevers, 2012.
- Letschert, jos, en Jan Greven. *Kerdoelenboekje*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006.
- Los, Emma. *De Canon van het onderwijs*. Amsterdam: Boom, 2012.
- Ministerie van Onderwijs. *De Rijksoverheid voor Nederland*. Datum Onbekend. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/kwaliteit-basisonderwijs-omhoog> (geopend 09/02/2015)
- Nietzsche, Friedrich. *Over de toekomst van ons onderwijs*. Nederlandse vertaling. Vertaler: Hajo Smit. Budel: Damon, vert. 1998.

- Nussbaum, Martha. *Niet voor de winst*. 2e editie. Nederlandse vertaling. Vertaler: Rogier van Kappel. Amsterdam: Ambo, 2013.
- Parker, H. „The Seven Liberal Arts.” *Oxford Journals*, 1890: pp. 417-461.
- Schulman, Tom. *Dead Poets Society*. Regisseur: Peter Weir. Producent: <http://www.imdb.com/title/tt0097165/>. Uitvoerend artiest: Robin Williams. 1989.
- Suzuki, Shinichi. *Opgevoed met Liefde, een nieuwe opvoedkundige methode (or. Nurtured by Love)*. Nederlandse vertaling. Vertaler: EN, NL Watraud Suzuki en Yvonne de Groot Marc Zwijsen. Hicksville, NY: Exposition Press, 1969.
- Teldersstichting. *Onderwijs: de derde dimensie*. Teldersstichting, Den Haag: Teldersstichting Den Haag, 2012.
- Verplancke, Marnix. *Arm en rijk groeien gevaarlijk uit elkaar*. 04/05/2014. <http://www.trouw.nl/tr/nl/4504/Economie/article/detail/3647967/2014/05/04/Arm-en-rijkgroeien-gevaarlijk-uit-elkaar.dhtml> (geopend 01/06/2015).
- Wijnberg, Rob. *De dag dat leren nadenken te duur werd bevonden*. Amsterdam, 04/12/2014.
- Zimmerman, David. That Was Then, This Is Now: Personal History vs. Psychological Structure in Compatibilist Theories of Autonomous Agency. in “*T*” *Noûs* 37 (2003): pp. 638–671.