

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

# Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.cedar.nl/pro](http://www.cedar.nl/pro)).

*No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.*

[info@boomamsterdam.nl](mailto:info@boomamsterdam.nl)  
[www.boomuitgeversamsterdam.nl](http://www.boomuitgeversamsterdam.nl)

## Terug naar de bezieling in het onderwijs

*Hoe kan in de opvoeding en in het onderwijs ten volle recht worden gedaan aan algemeen menselijke vorming? Er lijkt sprake van een culturele ontwikkeling waarin het kind wordt gezien als een project dat niet mag mislukken. Intussen beschouwt de overheid het onderwijs als een oplossingsmachine voor maatschappelijke problemen. De consequenties van beide fenomenen zijn groot. Eén ding is zeker: het is de hoogste tijd het hyperinterventionisme van de overheid achter ons te laten en de bezieling die in het onderwijs besloten ligt de ruimte te geven.*

---

door *Berend Kamphuis, Lútsen Kooistra*  
& *Maarten Neuteboom*

---

Kamphuis is voorzitter van het college van bestuur van cvo Zuid-West Fryslân. Kooistra is hoofdredacteur van het *Friesch Dagblad*. Neuteboom is redacteur van *Christen Democratische Verkenningen*.

IN DE FILM *DEAD POETS SOCIETY* laat onderwijzer John Keating (gespeeld door wijlen Robin Williams) zijn pupillen de introductiepagina's uit hun leerboek poëzie scheuren, omdat daarin een mathematische formule wordt geïntroduceerd aan de hand waarvan gedichten kunnen worden beoordeeld. Zoiets geestdodends verdient de prullenbak. Zijn onorthodoxe lesmethoden komen Keating vanuit de schoolleiding duur te staan, maar voor zijn leerlingen heeft hij de volgende, aan W.B. Yeats toegeschreven dichtregel gestand gedaan: 'Education is not about filling a bucket, but about lighting a fire.'<sup>1</sup> Een zin die doet denken aan wat Plato in de 'Zevende Brief' over zijn wijsgerige activiteit schrijft: 'Het is immers niet doenbaar dát in formules uit te drukken, zoals men het voor andere leervakken doet:

het is slechts ten gevolge van een innige vertrouwdheid, van een geregelde omgang met het probleem zelf, dat die kennis in de ziel ontstaat, plots, zoals een licht flikkert uit een plots opblaiend vuur, en dat zij van dan af zichzelf onderhoudt.”<sup>2</sup>

Hoe is het in het voorgaande licht gesteld met het Nederlandse onderwijs? Draait het daar om het afvullen van emmers of om het ontvlammen van vuurtjes? Het is moeilijk te zeggen wat er precies gebeurt in al die duizenden klaslokalen in Nederland, maar de geest die vanaf het Binnenhof door ons onderwijsland waait, lijkt kinderen vooral klaar te willen stomen voor de arbeidsmarkt en alle risico’s te willen beheersen. Welke arbeidsmarkt dat is, weet trouwens niemand, want de wereld van vandaag zou daarvoor te snel veranderen. Vandaar dat het in het onderwijs steeds meer is gaan draaien om het aanleren van vaardigheden in plaats van om het opdoen van kennis. De wal heeft hier enigszins het schip gekeerd na klachten over de slechte taalbeheersing van studenten, het niet kunnen rekenen door paboleerlingen en een gebrekkig historisch besef van scholieren. Sinds de kabinetten-Balkenende is er hernieuwde aandacht voor goed taal- en rekenonderwijs en de (niet verplichte) Canon van Nederland voor het geschiedenisonderwijs.

#### ONDERWIJS: STEEDS MINDER SAMENLEVING, STEEDS MEER OVERHEID

Sinds 1815 dicht de Nederlandse Grondwet de overheid een belangrijke rol toe ten aanzien van het onderwijs: ‘Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.’ Er is vrijheid van onderwijs, maar de overheid stelt deugdelijkheidseisen en houdt toezicht op de bekwaamheid en zedelijkheid van hen die onderwijs geven (artikel 23 Grondwet). Overheidsbemoeienis met het onderwijs is, anders dan weleens wordt gedacht, dus niet van recente datum. Sinds de Franse Revolutie is de overheid zich in toenemende mate gaan bezighouden met het onderwijs. Tegenwoordig lijkt het onderwijs zelfs hét wondermiddel tegen allerlei maatschappelijke problemen, uiteenlopend van integratie, sociale cohesie, het overbruggen van sociaaleconomische verschillen, kansenongelijkheid en emancipatie tot aan het klaarstomen voor de arbeidsmarkt. Waar de overheid vanaf het begin van de negentiende eeuw vooral algemene regelgeving introduceerde en het bestaande onderwijs, dat veelal uit maatschappelijke kringen was voortgekomen, onder controle probeerde te krijgen, iets wat culmineert in de schoolstrijd, daar verandert dat na de Tweede Wereldoorlog. Vanaf eind jaren zestig voert de overheid omvangrijke systeemvernieuwingen in het onderwijs door. In de jaren tachtig ontstond onder minister Deetman de gedachte van autonomie en kwaliteit. Schaalvergroting zou instellingen de

kans moeten geven aan bestuurlijke slagkracht te winnen om zo de verlangde kwaliteit te kunnen leveren. In ruil daarvoor zou gedetailleerde wetgeving verdwijnen. Er was een breed geleefd gevoel dat scholen krachtiger en sterker moesten worden, maar het bracht ook vervreemding met zich mee. De achtergrond van de onderwijshervormingen in jaren negentig werd grotendeels ingegeven door nieuwe didactische opvattingen, zoals ‘het nieuwe leren’ en ‘competentiegericht onderwijs’.<sup>3</sup>

Alle vernieuwingen en de circa zeven procent aan bbp die de overheid jaarlijks in onderwijs en onderzoek steekt ten spijt, zijn er in het onderwijsveld, de politiek en de samenleving zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. In 2008 stelde de commissie-Dijsselbloem na haar parlementair onderzoek vast dat ‘de overheid haar kerntaak, het zeker stellen van deugdelijk onderwijs, ernstig verwaarloosd’ had en dat de politiek in de vrijheid van de scholen is getreden, waardoor verantwoordelijkheden niet helder meer werden afgebakend.<sup>4</sup> Een groot aantal bevindingen van de commissie is herkenbaar: scholen werden te zeer verantwoordelijk gesteld voor het oplossen van maatschappelijke problemen, kwetsbare leerlingen kwamen in het gedrang door het gebrek aan alternatieve leerroutes, politiek draagvlak en financiële haalbaarheid bepaalden het beleid, het veld zelf (docenten, ouders en leerlingen) werd te weinig gehoord, didactische vernieuwingen (waarvoor een wetenschappelijke basis veelal ontbrak!) werden als verplichtend ervaren, regelgeving veranderde voortdurend, en er ging te veel aandacht uit naar scores op internationale ranglijstjes. Ook de Onderwijsraad stelde nog in 2013 dat in Nederland een te smalle kijk op de onderwijskwaliteit overheerst.<sup>5</sup> Tevens stelde de raad dat met het rapport van de commissie-Dijsselbloem veel te weinig is gedaan.<sup>6</sup>

Een van de redenen waarom er te weinig lijkt te zijn gedaan met de zorgen over de onderwijskwaliteit en aan de immer interveniërende overheid, is wellicht daarin gelegen dat oorzaken en gevolgen onvoldoende scherp worden onderscheiden. Een aantal trends lijkt zich uit te kristalliseren:

1. een crisis van de geesteswetenschappen;
2. de instrumentalisering, centralisering en beheersing van het onderwijs;
3. de marginalisering van de docent, die overigens allesbehalve buiten leerkrachten zelf omgaat.

Op de achtergrond van deze trends lijkt een diepere crisis van onttovering en vervreemding gaande die de algemeen menselijke vorming van leerlingen en studenten ernstig bemoeilijkt en ontmoedigt. Deze ontwikkelingen doen kinderen vanuit het antropologisch perspectief van de christendemocratie geen recht en ondermijnen de intrinsieke waarde van het onderwijs. Vragen over de zin van het leven en de betekenis van de werke-

*Vragen over de zin van het leven en de betekenis van de werkelijkheid, kortom de vraag naar het goede leven, vormen niet langer de kern van het onderwijs*

lijkheid, kortom de vraag naar het goede leven, vormen niet langer de kern van het onderwijs. Werkelijk relevante vragen zijn in toenemende mate geprivatiseerd. Gelukkig knispert het op veel plekken ook, omdat velen wel aanvoelen dat de situatie nu niet het einde kan zijn.

#### DE CRISIS VAN HET DENKEN

Allereerst de crisis van de geesteswetenschappen. Die wordt vandaag de dag met de recente Maagdenhuisbezetting in het publieke debat vooral geassocieerd met de universiteiten, maar beperkt zich daartoe allerminst (en evenmin tot de Nederlandse context). In toenemende mate zijn de *humaniora* – de vakken waarin de mens en zijn conditie centraal staan, zoals taal, literatuur, geschiedenis, retorica, theologie, filosofie – in Europa en Amerika op de achtergrond geraakt. Vormde in het klassieke onderwijs van het Westen het trivium (grammatica, logica en retorica) de voorhof van het quadrivium (aritmética, geometrie, astronomie en muziek), daar lijkt dat vandaag de dag welhaast omgekeerd: scholing in de kunst van het denken zelf lijkt minder belangrijk dan praktische (vak)kennis en is in ieder geval geen *conditio sine qua non* meer voor bijvoorbeeld de natuurwetenschappen.<sup>7</sup> Tegen deze achtergrond bezien moet een pleidooi voor de geesteswetenschappen ook veel breder zijn dan een louter opkomen voor ‘kleine studies’, zoals de beweging De Nieuwe Universiteit doet. Sterker nog, de vergaande specialisatie die (ook) in de geesteswetenschappen heeft plaatsgevonden – soms zelfs grenzend aan hobbyïsme – ontvangt terechte kritiek. Het werkelijke probleem is dat de *humaniora* in brede zin onder druk staan, en daarmee de algemeen menselijke vorming c.q. *bildung* en de inwijding van jongeren in de traditie van het denken over de mens en zijn taak in de wereld.

De gestage marginalisering van de *humaniora* moet bovendien worden geduid in het licht van een bredere culturele ontwikkeling waarin ‘het denkende leven’ niet langer meer als het belangrijkste wordt gezien. Een wereld waarin, zoals Alain Finkelkraut in zijn boekje *De ondergang van het denken* stelt, tegenstellingen zoals waarheid en leugen of schoonheid en lelijkheid beginnen te vervagen en plaatsmaken voor ‘zijne majesteit de consument’, die de waarde der dingen bepaalt door te stemmen met zijn voeten.<sup>8</sup> Volgens de Amerikaanse filosoof Allan Bloom wordt de wijsheid uit de

‘Great Books of the West’ niet langer doorgegeven en onderwijzen universiteiten vooral deconstructivisme, irrationalisme, scepticisme, relativisme en subjectivisme, waardoor *bildung* in het gedrang komt.<sup>9</sup> Voor de Nederlandse situatie verwoordt Govert Buijs ongeveer hetzelfde met zijn waarschuwing dat universiteiten worden bedreigd door ‘totale scepsis, uitmondend in cynisme’. Buijs stelt dat ‘het verkennen van “al wat we weten” alleen zin heeft als het geleid wordt door minimaal een vermoeden dat waarheid mogelijk is, en dat er daarom verschil is tussen waar en onwaar en tussen goed en kwaad’.<sup>10</sup> De morele heroriëntatie waarvan van allerwege wordt aangevoeld dat die broodnodig is vanwege onder meer de milieu-problematiek, de economische crisis en de cohesie in de samenleving, behoeft een herleving van de geesteswetenschappen. Het onderwijs zou er daarom juist in deze seculiere tijd goed aan doen de klassieke zoektocht naar het ware en het goede dat buiten ons ligt – en de grond voor beschaving vormt – in lijn met de goede initiatieven die er zijn verder te openen en te stimuleren.

ONDERWIJS: MANUSJE-VAN-ALLES MET WERK, WERK, WERK ALS  
HOOGSTE DOEL

Ten tweede de instrumentalisering, centralisering en beheersing van het onderwijs, die naadloos passen in de hiervoor beschreven culturele ontwikkeling.<sup>11</sup> Programma’s als Onderwijs2032 of de onderwijsvernieuwingsbeweging *21st century learning* focussen allemaal op wat kinderen nodig zouden hebben op de *arbeidsmarkt* van de toekomst en in de veranderende *maatschappij*. Een goed voorbeeld is de Kamerbrief van Sander Dekker over ‘toekomstgericht funderend onderwijs’, het startschot voor Onderwijs2032: ‘Goed funderend onderwijs [primaire en voortgezet onderwijs; red.] legt de basis voor een succesvolle loopbaan. Maakt van de kinderen van nu de competente, zelfbewuste en creatieve volwassenen van de toekomst. Goed onderwijs stoomt leerlingen klaar om te kiezen voor een vervolgstudie of beroepsopleiding. Levert jongere volwassenen af die actief bijdragen aan de samenleving en de economie. Goed onderwijs moet dus meegaan met zijn tijd en inspelen op de wereld die verandert.’<sup>12</sup> Instemmend haalt staatssecretaris Dekker het WRR-rapport *Naar een lerende economie* aan, dat eveneens wijst op een steeds dynamischer wereld waarin flexibele burgers met eenentwintigste-eeuwse vaardigheden (constructief samenwerken, creatief handelen, een ondernemende houding, kritisch denken, digitale vaardigheid en probleemoplossend vermogen) niet zozeer kennis produceren, maar die vooral ook toepassen.<sup>13</sup> Het belang van vakkennis als basis wordt daarbij voortdurend beleden, maar zonder dat

duidelijk wordt wat dat dan precies is en wat de verhouding ervan tot de rest van het curriculum is, en altijd gevolgd door een ‘maar’ die een opnieuw onderstrepen van vaardigheden inluit. Persoonlijke vorming wordt door Dekker in hetzelfde licht gezien: ‘Veel recent onderzoek laat zien dat succes op de arbeidsmarkt en maatschappelijke participatie niet alleen worden bepaald door cognitief functioneren, maar dat ook sociale en zelfregulerende vaardigheden daarvoor van grote betekenis zijn.’<sup>14</sup> Kortom, de horizon van de Nederlandse onderwijsagenda reikt over het algemeen niet veel verder dan 2032, het jaar waarin de kinderen die vorig jaar in groep 1 begonnen, de *arbeidsmarkt* zullen betreden ... Die ene paragraaf over burgerschapsvorming, waarin wordt uitgesproken dat de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat moeten worden onderwezen teneinde de leerlingen te ondersteunen in het ontwikkelen van een moreel kompas, komt in al haar beknoptheid toch wat plichtmatig over.

Hoe diep dit probleem steekt en hoe wijdverbreid het is, blijkt wel uit het feit dat het onderwijs op alle niveaus veilig, voorspelbaar en risicovrij moet zijn. Instrumentalisering gaat hand in hand met beheerszucht. ‘De taak van het onderwijs’, schrijft Gert Biesta, ‘wordt zo in toenemende mate opgevat als de effectieve productie van vooraf gedefinieerde leeropbrengsten in een beperkt aantal vakken en met betrekking tot een beperkt aantal identiteiten, zoals die van “de goede burger” of “de effectief levenslang lerende”.’<sup>15</sup> Sommige ouders op hun beurt laten zich ook niet onbetuigd: zij voeren een hele strijd om hun kind op de juiste school te krijgen teneinde de kansen van dat kind op sociale mobiliteit en een succesvolle loopbaan te optimaliseren.<sup>16</sup>

Is het dan niet goed dat kinderen vaardigheden leren die van belang zijn voor hun latere functioneren in de samenleving? Jawel. Maar er valt toch ook veel af te dingen op de analyse dat de veranderende samenleving dynamische burgers behoeft die door een nieuw eenentwintigste-eeuws onderwijs moeten worden afgeleverd. De Britse socioloog Frank Furedi spreekt in dit verband van een ‘wegwerppedagogiek’: vanuit de vooronderstelling dat de wereld voortdurend fundamenteel verandert, wordt de ene na de andere onderwijshervorming doorgevoerd.<sup>17</sup> ‘Praktisch elk beleidsinitiatief op onderwijsgebied wordt voorafgegaan door de opmerking dat we in een snel veranderende wereld leven. (...) In de visie van het onderwijs-establishment heeft verandering een heilig en haast goddelijk aura gekregen dat bepaalt wat er wordt onderwezen en wat er wordt geleerd. Zij creëert nieuwe “eisen” en “introduceert” nieuwe ideeën over scholing. En zij bevordert de omvangrijke productie van een pedagogiek die gemakkelijk kan worden afgedankt.’<sup>18</sup> Volgens Furedi heeft ‘de stelling dat

we in een tijdperk van ongekende verandering leven, het karakter van een tijdloze formule gekregen' en hij wijst de filosoof en pedagoog John Dewey, een van de grondleggers van het pragmatisme (sic!), aan als een van de bronnen van dit discours.<sup>19</sup> Maar moet onderwijs niet juist ook het onveranderlijke en tijdloze doorgeven ... ?<sup>20</sup>

De instrumentalisering en beheersing van het onderwijs gaan hand in hand met een centraliserende overheid. De deugdelijkheidseisen die de

*De instrumentalisering en  
beheersing van het onderwijs  
gaan hand in hand met een  
centraliserende overheid*

overheid mag stellen en het toezicht op de vakbewaamheid van de docent hebben sinds 1815 tot zoveel wet- en regelgeving geleid dat de vrijheid van onderwijs er serieus door onder druk staat. Gaat het te ver om te spreken van een (dreigende) nationalisering van het onder-

wijs? Waar kwaliteit vroeger iets van de school was en deugdelijkheid de norm, daar kent een onafhankelijke, maar door de onderwijsinspectie benoemde jury tegenwoordig het predicaat 'excellent onderwijs' toe. Ergens is dat merkwaardig, want is de vraag naar wat goed onderwijs is niet juist een van de beste redenen voor de vrijheid van onderwijs?

Het onderwijs wordt echter steeds meer gezien als de oplossing voor allerlei maatschappelijke problemen. Furedi spreekt in dit verband van de 'onderwijsparadox': 'Hoe meer wij verwachten van het onderwijs, hoe minder we paradoxaal genoeg verwachten van de kinderen; en hoe meer hoop de samenleving vestigt op het onderwijs, hoe minder we het waarderen als iets wat op zichzelf belangrijk is.'<sup>21</sup> Dit is inderdaad paradoxaal, omdat de grote druk op toetsing en verslaglegging van de voortgang – juist ook vanuit de overheid – hand over hand toeneemt. De vraag is echter of dit de onderwijskwaliteit waarborgt of het verlagen van standaarden maskeert. Tal van centraliseringsverschijnselen doen zich voor. In het hoger onderwijs en het wetenschappelijk onderzoek bepaalt de overheid in hoge mate de nationale wetenschapsagenda, die niet toevallig ook samenhangt met de topsectoren waarin 's lands economie moet uitblinken. Op lokaal niveau presteert men het in sommige steden om de keuze voor een basisschool in hoge mate te sturen. Voorts boet het onderwijs aan zelfstandigheid in omdat steeds meer wordt aangestuurd op samenwerking met het bedrijfsleven en het sturen op toegepaste kennis. Wat de lesstof en de eindtermen betreft hanteert de politiek met name sinds de commissie-Dijsselbloem een scheiding tussen het *wat* (de inhoud) en het *hoe* (de pedagogiek). De vraag is in hoeverre deze bezweringsformule om de vrijheid van onderwijs te waarborgen volstaat, omdat deze scheiding in de praktijk veel min-



der scherp is dan in theorie. En ook principieel is deze scheiding alles-behalve eenduidig: een school gaat namelijk wel degelijk ook over het *wat*, en de overheid heeft recht van spreken over het *hoe* (bijvoorbeeld ten aanzien van de vraag of er centraal moet worden geëxamineerd).

#### DE PROFESSIONAL

Ten derde de marginalisering van (de rol van) de docent. Volgens Furedi zijn veel hedendaagse problemen in het onderwijs terug te voeren op een wijd-verbrede gezagscrisis in de westerse wereld, waardoor volwassenen niet langer in staat zijn verantwoordelijkheid te nemen voor de volgende generatie (geen gesprek tussen de generaties). Deze gezagscrisis is vijfvoudig:

1. de zojuist besproken veranderdrift ondermijnt de status die de ervaring uit het verleden geniet, trekt 'het oude leren' voortdurend in twijfel en doet het voorkomen alsof traditionele theoretische kennis te beperkt zou zijn;
2. het gezag van reguliere scholing en onderwijs wordt impliciet in twijfel getrokken met overspannen concepten als 'een leven lang leren';
3. de afbrokkeling van het gezag van volwassenen in het algemeen heeft de status van de leerkracht ingrijpend veranderd, iets wat verder wordt aangejaagd door onderwijskundige concepten die zich keren tegen 'frontaal' lesgeven en de docent degraderen tot een procesbegeleider (van 'onderwijzer' naar 'leerkracht') (het LAKS voert zelfs een lobby om het beoordelen van leraren door leerlingen in te voeren, alsmede hun een rol te geven in de sollicitatieprocedure);
4. de rol van de scholen wordt groter naarmate het gezag van volwassenen afneemt, met name bij de overdracht van een gemeenschappelijk stelsel van normen en waarden;
5. de onzekerheid over gezagsuitoefening door volwassenen ondermijnt de discipline.<sup>22</sup>

Het spreken van een gezagscrisis houdt geen ontkenning in van het gegeven dat de aard van gezag in een veel horizontaler georiënteerde samenleving is veranderd, noch mag het voorbijzien aan gedegenereerde vormen van gezag, zoals zaken verzwijgen of het beroep op 'het laatste woord' als finaal argument.<sup>23</sup> Het gaat hier om het fundamentele punt dat het mensbeeld van de moderniteit, dat de autonomie en de individualiteit van de mens als uitgangspunt heeft, ten principale worstelt met de vraag naar gezag. Peter Sloterdijk stelt dat de tragedie van de moderniteit eruit bestaat dat wij allemaal bastaardkinderen zijn geworden. De vrijheidsdrang van de hedendaagse mens is antigenealogisch: telkens breekt de mens met zijn

ouders, want iedereen moet zichzelf uitvinden en geen levenspad ligt van tevoren vast.<sup>24</sup>

Veel onderzoek laat zien dat áls iets het verschil maakt bij goed onderwijs, dat een goede docent is: een goed voorbeeld van onderzoek dat de common sense nog eens bevestigt. De commissie-Dijsselbloem heeft in dit verband overigens niet ten onrechte aandacht gevraagd voor de netelige kwestie waarom docenten zich alle onderwijsvernieuwingen eigenlijk hebben laten aanleunen. Gelukkig zijn er ook dappere en ambitieuze docenten! Het onderwijsveld zelf laat boeiende initiatieven zien die zich inzetten om de kwaliteit van docenten te verbeteren, zoals de Stichting Leerkracht.<sup>25</sup> De overheid toont intussen toenemende interesse in het belang van docenten, maar daaruit spreekt niet altijd het benodigde vertrouwen, zoals blijkt uit het – intussen gelukkig gesneuvelde plan – om de eigen docent niet meer de eerste beoordelaar bij examens te laten zijn.

#### TERUG NAAR DE BEZIELING

Alle trends overziend, dreigt het onderwijs zijn ziel te verliezen, iets wat zelfs zichtbaar wordt in de functioneel ogende schoolgebouwen die overal uit de grond worden gestampt. De dorpsscholen van weleer – vaak met puntdak en mysterieuze zolder! – maken plaats voor vierkante blokken-dozen van twee verdiepingen (het moet gezegd dat ook nogal wat oude scholen zich schuldig maakten aan saaiheid en rigiditeit in klasopstelling en lesopbouw). Zo'n schoolgebouw lijkt iedere verbeelding en dagdromerij van meet af aan te ontmoedigen. Misschien worden er briljante wiskundigen opgeleid – die zijn ook nodig –, maar dichters worden er niet geboren. Hoe belangrijk en veelzeggend de architectuur van een school is, beschrijft Allan Bloom aan de hand van een jeugdervaring: 'When I was fifteen years old I saw the University of Chicago for the first time and somehow sensed I discovered my life. I had never before seen, or at least had noticed, buildings that were evidently dedicated to a higher purpose, not to necessity or utility, not merely to shelter or manufacture or trade, but to something that might be an end in itself.'<sup>26</sup> De vraag is hoe het onderwijs zich kan blijven toewijden aan iets hogers en – tot op zekere hoogte – een doel in zichzelf kan zijn, teneinde het te bevrijden uit de greep van – wat Furedi benoemt als – een instrumentele economische agenda (liberalisme) en de al even instrumentele agenda van social engineering (sociaaldemocratie).

De politieke filosofie van de christendemocratie kan vanuit haar mensbeeld en uitgangspunten hoopvolle perspectieven bieden. De mens is een relationeel wezen dat tot zijn recht komt in het dragen van verantwoorde-

lijkheid. Wij komen tot bloei in het beantwoorden aan onze onszelf overstijgende roeping. Wie zo naar de mens kijkt, als een persoon op wie een appel wordt gedaan, reduceert hem niet tot een arbeidend wezen, maar waardeert hem ook als iemand die niet buiten de bezinning op en de troost van het ware, het goede en het schone kan. Onderwijs doet de waarde van het kind pas recht als het de vorming van de ziel beoogt. Zo'n mensbeeld staat niet toe dat men centraliseert en beheerst vanuit georganiseerd wantrouwen, maar eist dat men decentraliseert en loslaat vanuit gespreide verantwoordelijkheid. Zo'n mensbeeld ziet de relatie tussen docent en leerling niet als een oncontroleerbaar risico, maar erkent dat juist in dit ongrijpbare aspect, in deze subjectieve verhouding, de diepste oefenschool voor het leven ligt. Leren is *imitatio*.<sup>27</sup> Tegenover de vigerende systeemlogica biedt de christendemocratie het perspectief op de herwaardering van het onderwijs als relatie en bezieling.

*Tegenover de vigerende systeemlogica biedt de christendemocratie het perspectief op de herwaardering van het onderwijs als relatie en bezieling*

democratie het perspectief op de herwaardering van het onderwijs als relatie en bezieling. Het is hoopgevend dat – zeker de laatste jaren – nieuwe energie in het onderwijsveld voelbaar wordt. Maatschappelijke vernieuwers tonen ambitie en zijn begonnen het onderwijs te hervormen. Tegen de achtergrond van

deze ontwikkelingen is het de hoogste tijd het hyperinterventionisme van de overheid achter ons te laten en aansluiting te zoeken bij de bevlogen en bezielende alternatieven vanuit het onderwijsveld zelf.

#### Noten

- 1 Het lijkt erop dat Yeats' inzicht in werkelijkheid afkomstig is van Plutarchus, die zich in sterk vergelijkbare zin heeft uitgelaten: Plutarch, 'On listening to lectures', in: *Essays by Plutarch*. Londen/New York: Penguin Classics, 1992.
- 2 Plato, 'Zevende Brief', in: *Verzameld werk*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1978, 341c-d.
- 3 Tweede Kamer 2007/2008, 31 007, nr. 7, pp. 152-167. Via het onderwijsbeleid kwamen deze didactische opvattingen de scholen binnen.
- 4 Tweede Kamer 2007/2008, 31 007, nr. 6 (Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen).
- 5 Onderwijsraad, *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad, 2013.
- 6 Onderwijsraad, *Onderwijspolitiek na de commissie-Dijsselbloem*. Den Haag: Onderwijsraad, 2014.
- 7 Zie hiervoor bijvoorbeeld: Bas van Bommel, 'De teloorgang van algemeen menselijke vorming', in: Ad Verbrugge en Jelle van Baardewijk (red.), *Wartoe is de universiteit op aarde?* Amsterdam: Boom, 2014, pp. 171-186. Zie ook de bijdrage van Emma Cohen de Lara in deze CDV-bundel.
- 8 Alain Finkelkraut, *De ondergang van het denken*. Amsterdam: Contact, 1988.
- 9 Allan Bloom, *The closing of the American mind. How higher education has failed*

- democracy and impoverished the souls of today's students.* New York: Simon & Schuster, 1987, p. 340. Vgl. Anthony Kronman, *Education's end. Why our colleges and universities have given up on the meaning of life.* New Haven/Londen: Yale University Press, 2007.
- 10 Govert Buijs, 'Nieuwe en oude schatten tevoorschijn brengen', in: Verbrugge & Baardewijk 2014, p. 240.
- 11 Martha Nussbaum, *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft.* Amsterdam: Ambo, 2010. In dit boek verbindt Martha Nussbaum de economisering van de samenleving zoals zij dat ziet met de gestage neergang en onderwaardering van de geesteswetenschappen op de academie. Overigens zou men ook Nussbaum kunnen verwijten dat zij de geesteswetenschappen niet *op zichzelf* waardeert, maar in dienst stelt van een bepaald type samenleving en dat derhalve ook haar pleidooi in zekere zin instrumentalistisch is (zie voor deze kritiek bijvoorbeeld de recensie van dit boek door Herman De Dijn: *Ethical Perspectives* 17 (2010), nr. 4, pp. 666-668).
- 12 Sander Dekker, Kamerbrief 17 november 2014 (Toekomstgericht funderend onderwijs), p. 1. Opvallend zijn bovendien de instrumentalistische mentaliteit en het mensbeeld van de hyperautonome *homo economicus* die uit deze brief spreken.
- 13 Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid, *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2013. In dit rapport is ook opvallend dat het onderwijs als emancipatiemiddel passé wordt verklaard en in plaats daarvan wordt getypeerd als 'talentmanagement' en 'dienstverlening'.
- 14 Dekker 2014, p. 5.
- 15 Gert Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs.* Culemborg: Phronese, 2015, p. 16. Zie ook het interview met Gert Biesta in deze cdv-bundel.
- 16 Zie in dit verband ook: Frank Furedi, *Paranoid parenting. Why ignoring the experts may be best for your child.* Londen: Continuum, 2008. Vgl. de bijdrage van Peter Cuyvers in deze cdv-bundel.
- 17 Frank Furedi, *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren.* Amsterdam: Meulenhoff, 2011, pp. 36-62. De commissie-Dijsselbloem stelde in haar rapport overigens dat veel onderwijshervormingen berustten op ideeën waarvoor een gedegen wetenschappelijke basis ontbrak.
- 18 Furedi 2011, p. 39.
- 19 Furedi 2011, p. 41.
- 20 Bloom 1987, p. 380: 'Human nature, it seems, remains the same in our very altered circumstances because we still face the same problems, if in different guises, and have the distinctively human need to solve them, even though our awareness and forces have become enfeebled.' Hannah Arendt sprak in dit verband van onderwijs als 'conservatism, in the sense of conservation, is the essence of educational activity'.
- 21 Furedi 2011, p. 30; zie ook p. 13.
- 22 Furedi 2011, pp. 19-21.
- 23 Zie het interview met Paul Verhaeghe in deze cdv-bundel.
- 24 Peter Sloterdijk, *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit.* Berlijn: Suhrkamp, 2014.
- 25 Zie ook het interview met René Kneyber in deze cdv-bundel.
- 26 Bloom 1987, p. 243.
- 27 Zie de bijdrage van Jordi Wiersma in deze cdv-bundel.