

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) 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).

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

info@boomamsterdam.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl

De onttroning van de rede in het onderwijs

Vanouds speelde het cultiveren van de rede een belangrijke rol in het onderwijs. De rede ontsluit namelijk de toegang tot een objectieve, hiërarchisch geordende werkelijkheid van goed en kwaad. Deze klassieke visie verdraagt zich echter moeilijk met de huidige egalitaire tijdgeest. Inmiddels staat in het onderwijs het kind centraal en niet de lesstof. De nadruk ligt op competenties en niet op kennis. Om te voorkomen dat leerlingen opgesloten raken in de solipsistische wereld van hun eigen onwetendheid moet de rede worden geherwaardeerd.

door *Henk Dijkgraaf*

De auteur is docent Engels aan de Universiteit Twente en publiceert regelmatig over pedagogische kwesties.

IN DE WESTERSE SAMENLEVING van de eenentwintigste eeuw bestaan er nog steeds talloze vormen van hiërarchische verhoudingen. Bij Shell houdt CEO Peter Voser niet kantoor op een boorplatform, bij Real Madrid staat José Mourinho niet onder contract als ballenjongen en bij het ministerie van Onderwijs werkt wel een zekere Marja van Bijsterveld, maar niet bij de reproafdeling.

Niettemin wortelen hiërarchische verhoudingen allang niet meer in een wereldbeschouwing waarin een hiërarchische structuur van de werkelijkheid een vanzelfsprekendheid of zelfs een door God gewilde scheppingsorde is. Bovendien bestaan in onze huidige samenleving nog wel grote sociale verschillen, maar zijn de grenzen tussen de sociale klassen dermate fluïde dat dubbeltjes zomaar kwartjes kunnen worden en kwartjes dubbeltjes. Noties als superioriteit en inferioriteit zijn daarom relatief geworden en voornamelijk afhankelijk van wederzijdse instemming.¹

Sinds de teloorgang van het feodale stelsel en de aristocratie, de opkomst van de middenklasse, de wijdverspreide denkbepelden van de

verlichting en de entree van de democratie, is het hiërarchische *denken* grotendeels verdwenen en heeft het plaats moeten maken voor het gelijkheidsdenken.

DE REDE: TOEGANG TOT DE WERKELIJKHEID VAN GOED EN KWAAD

Deze ontwikkeling is in belangrijke mate verantwoordelijk voor de voortgaande afkalving van ons onderwijs. Het ligt misschien voor de hand in eerste instantie te denken aan de verandering van de rol van docent in die van coach, waardoor docenten en leerlingen nagenoeg op voet van gelijkwaardigheid met elkaar omgaan. Maar fundamenteeler is de geheel andere plek die het gelijkheidsdenken heeft toebedeeld aan de menselijke rede en de gevolgen die dit heeft gehad voor de inhoud van het curriculum.

In het klassieke denken was het primaat van de rede onomstreden, niet alleen bij filosofen als Plato en Aristoteles, maar ook bij christelijke denkers als Augustinus, Anselmus en Thomas van Aquino. Wanneer, zoals bij Aristoteles,² de ultieme bestemming van onze natuur ligt in het cultiveren van de rede, heeft dat uiteraard grote gevolgen voor het denken over on-

derwijs en opvoeding.

Het cultiveren van de rede is belangrijk omdat de rede ons in staat stelt heldere inzichten te ontwikkelen over goed en kwaad. De rede zelf leert ons dat geluk het hoogste goed is dat ons ten deel kan vallen en dat het gelukkige leven niet bestaat in het najagen van plezier maar in het

nastreven en praktiseren van de deugden. Niets is belangrijker dan juiste oordelen te vormen over en vreugde te scheppen in deugdzame karakters en goede bezigheden.

Aristoteles was geen rationalist avant la lettre. De rede is voor hem iets heel anders dan de moderne versie ervan die geen andere werkelijkheid erkent dan die voor onze zintuigen toegankelijk is, die geen weet heeft van een objectieve moraal en die ons vertelt dat we niet meer zijn dan ons brein en dat de gedachte dat we een vrije wil hebben een illusie is. Als het gaat om de menselijke ziel waarin de rede zetelt, onderscheidt Aristoteles twee eigenschappen: de eerste is 'intrinsiek rationeel', de tweede heeft het vermogen om de ratio te gehoorzamen. Deze twee eigenschappen hebben geen gelijke waarde: het mindere is er altijd ten behoeve van het meerdere. Het vermogen om te gehoorzamen is er ten bate van datgene wat het gehoorzaamt. Het 'lagere' deel van de ziel verbindt Aristoteles met de morele deugden van moed en matigheid die zich voegen naar de stem van de rede.

Het cultiveren van de rede is belangrijk omdat de rede ons in staat stelt heldere inzichten te ontwikkelen over goed en kwaad

Maar ook het rationele deel van de ziel is volgens Aristoteles tweeledig: de rede is gedeeltelijk speculatief, gedeeltelijk praktisch en ook hier openbaart zich een hiërarchische rangorde. Het speculatieve vermogen leidt tot de contemplatie van het onveranderlijke en het onvergankelijke, het praktische vermogen tot nadenken over het veranderlijke en het vergankelijke.³

EEN ANTI-INTELLECTUEEL ONDERWIJSKLIMAAT

Het behoeft nauwelijks betoog dat deze visie op de rede in ons huidige onderwijs geen enkele rol meer speelt. Dat heeft vele oorzaken, maar een ervan is ongetwijfeld dat juist het hiërarchische karakter van de beschouwing van Aristoteles een steen des aanstoets is. Hiërarchie wordt niet langer

gezien als ‘natuurlijk’ en ‘organisch’, maar als discriminerend omdat ze, gebaseerd op als achterhaald beschouwde theologische en filosofische axioma’s, onterecht de voorkeur geeft aan het een boven het ander. Het adjectief ‘hiërarchisch’ is bijgevolg synoniem geworden aan het pejoratieve ‘elitair’.

Liever dan onderscheid maken waar ook daadwerkelijk onderscheid is, schept de huidige tijdgeest een klimaat waarin iedereen er gelijkelijk toe doet

Liever dan onderscheid maken waar ook daadwerkelijk onderscheid is, schept de huidige tijdgeest een klimaat waarin iedereen er gelijkelijk toe doet – in de zin van: ik ben oké, jij bent oké – en waarin de een in niets meer is dan de ander. Uiteraard zijn er verschillen en is er sprake van diversiteit, maar nooit in kwalitatieve zin.

In zo’n (anti-intellectueel) klimaat heeft het onderwijs niet zozeer behoefte aan Aristoteles als wel aan de theorie van meervoudige intelligentie van de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner.⁴ Gardner onderscheidt meerdere vormen van intelligentie, zeven in totaal: linguïstisch, wiskundig-logisch, ruimtelijk, kinesthetisch, muzikaal, interpersoonlijk en intrapersonaal. De eerste twee intelligenties zijn, zou je kunnen zeggen, traditioneel academisch van aard, de overige hebben weinig of niets met klassieke vormen van onderwijs te doen. De ruimtelijke aanleg zien we bijvoorbeeld bij architecten als Gaudí, de kinesthetische bij tennisspelers als Roger Federer, de muzikale bij pianisten als Martha Argerich, de interpersoonlijke bij charismatische leiders als Martin Luther King en de intrapersonaal bij mensen als Seneca, die in een van zijn brieven schrijft dat hij op zekere dag vriendschap heeft gesloten met zichzelf.⁵

Het was Gardner met zijn model van meervoudige intelligentie erom te doen het volledige ontwikkelingspotentieel van mensen te benutten in

plaats van ze te binden aan het wankel houvast van het IQ. Ik heb eerlijk gezegd weinig moeite met Gardners ideeën over meervoudige vormen van begaafdheid – eigenlijk vind ik ze vrij briljant – hoewel ik er niet voor zou kiezen om over intelligentie in het meervoud te spreken. Maar de gretigheid waarmee het onderwijsveld de visie van Gardner heeft omarmd, is tekenend. De verklaring voor deze gretigheid is – vermoed ik – tweërlei: men kan uit Gardners model – al of niet terecht – de conclusie trekken dat ieder kind op verschillende manieren ‘knap’ kan zijn, en het biedt de mogelijkheid de hegemonie van de kennisvakken te doorbreken. Het mes snijdt zo aan twee kanten: door aandacht te vragen voor de verschillende begaafdheden – en leerstijlen – van leerlingen kan worden benadrukt dat ze allemaal gelijk zijn, terwijl tegelijkertijd de vermeende eenzijdige nadruk op het cognitieve leren aan de kaak gesteld kan worden.

In een wereld ontdaan van hiërarchische vormen en structuren en wars van het maken van kwalitatieve onderscheidingen kwam Gardners poging om recht te doen aan de spontane interesses en de onderscheiden begaafdheden van kinderen als geroepen. Deze trend sloot naadloos aan bij de veelgehoorde roep om in het onderwijs het kind en niet de leerstof centraal te stellen. De nadruk kwam meer en meer te liggen op vaardigheden en competenties en steeds minder op kennis.

Het is opmerkelijk dat de vraag of de ontwikkeling van kinesthetische of intrapersoonlijke begaafdheden wel een plaats heeft binnen de muren van een schoolgebouw niet of nauwelijks is gesteld. Was die vraag wel gesteld, en had men bij het zoeken naar een antwoord de inzichten van de klassiek-christelijke traditie betrokken, dan was één ding snel duidelijk geworden: waar de ontwikkeling van de menselijke rede en de vorming van de menselijke geest niet de pijlers zijn onder het onderwijs, gaan de panelen wel heel drastisch verschuiven.

ONTTRONING VAN DE REDE SLUIT LEERLINGEN OP IN ZICHZELF

De klassieke visie op de rede heeft belangrijke gevolgen voor de inrichting van het onderwijscurriculum. Als het in het onderwijs primair gaat om het ontwikkelen van de speculatieve rede, dan krijgt het curriculum een hiërarchische invulling. De geesteswetenschappen (theologie, filosofie, geschiedenis, taal en literatuur) hebben een ‘natuurlijke’ voorrang op de natuurwetenschappen omdat de laatste – *im Grossen und Ganzen* – vallen onder de praktische rede. Daarmee krijgen wis- en natuurkunde niet ‘slechts’ een tweede plaats toebedeeld, maar krijgen ze precies die plaats die ze in de werkelijkheid innemen.⁶ Kinesthetische en intrapersoonlijke talenten zijn bijzonder waardevol, maar bevinden zich hooguit in de pe-

riferie van de praktische rede en kunnen dan ook hooguit een bescheiden plaats innemen in het curriculum.

Inmiddels weten we ons geconfronteerd met de consequenties van de onttroning van de rede. Taal, literatuur en geschiedenis hebben zwaar te

Het vernieuwde onderwijs dreigt leerlingen op te sluiten in de solipsistische wereld van hun eigen onwetendheid

lijden onder het gefragmentariseerde curriculum van de onderwijsvernieuwingen, om over theologie en filosofie maar te zwijgen. Het wezen van de cultuur, aldus de negentiende-eeuwse dichter en criticus Matthew Arnold, ligt in 'the best that has been thought and known in the

world'.⁷ De waarde hiervan is nauwelijks te onderschatten: de cultuur stelt ons in staat de dingen te zien zoals ze werkelijk zijn.⁸ In plaats van – in de geest van Matthew Arnold – leerlingen in contact te brengen met de beste denkers, dichters en wetenschappers om ze zo te helpen hun beperkte blik op een ingewikkelde en fascinerende werkelijkheid te verbreden en uiteindelijk te ontstijgen, dreigt het vernieuwde onderwijs leerlingen op te sluiten in de solipsistische wereld van hun eigen onwetendheid. We ontnemen ze daarmee het zicht op een onvergankelijke en onveranderlijke werkelijkheid en laten ze achter in een platte, aanbiddingsloze wereld waar voor verwondering geen plaats is.

Noten

- 1 Vgl. Alexis de Tocqueville, *De la Démocratie en Amérique*. Parijs: Gallimard, 1951, III, 5.
- 2 Zie Aristoteles, *Ethica*, 1097b22 – 1098a20.
- 3 Zie Aristoteles, *Politeia*, 1333a16 – 1333a30.
- 4 Howard Gardner, *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, 1983. Zie ook Howard Gardner, *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: BasicBooks, 2000.

- 5 De voorbeelden ontleen ik deels aan Daniel Goleman, *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam: Olympus Pockets, 1999, pp. 64-67.
- 6 Een fraai verwoorde uitwerking van deze gedachte vinden we bij de orthodox-christelijke pedagoog Herman Bavinck, *Paedagogische Beginselen*. Kampen, 1928, pp. 108ff.
- 7 Matthew Arnold, *Culture and anarchy. Landmarks in the history of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932, p. 70.
- 8 Arnold 1932, p. 30: '[S]ee things as they really are.'