

## Hoe politiek mag onderwijs zijn?

Anouk Zuurmond  
*Rijksuniversiteit Groningen*  
a.zuurmond@rug.nl

Piet van der Ploeg  
*Rijksuniversiteit Groningen*  
p.a.van.der.ploeg@rug.nl

### Abstract

#### To what extent can politics be part of education?

Recent incidents indicate how educational activities aimed at raising political awareness are perceived by some as forms of ‘indoctrination’. This article explores, firstly, how philosophical perspectives might help us understand the notion of indoctrination in education. Drawing on the work of Hannah Arendt and Michael Hand, two notions of ‘indoctrination’ are discussed and subsequently problematized in light of classroom practices. Expanding our perspective to the larger historical context of reflections on education and democracy, we then show how the dilemma of indoctrination should be understood as part of a tradition in pedagogical thinking that emphasizes the complex dynamics of socialization and critical thinking in education. Finally, we argue that from a pedagogical perspective, the issue is not whether or not certain educational activities might be forms of indoctrination, but to what extent these activities provide students an opportunity for both socialization and critical inquiry.

**Key words:** citizenship education, indoctrination, critical thinking, John Dewey, Hannah Arendt

### Inleiding

In 2018 deed zich een nieuw fenomeen voor in het onderwijs: de zogenaamde ‘klimaatspijbelaars’. Ook in Nederland zijn jongeren de straat opgegaan

voor een beter klimaatbeleid. Veel scholen gingen soepel om met de absentieregels: jongeren moesten bewijzen dat ze mee hadden gedemonstreerd om te voorkomen dat ze als spijbelaars genoteerd werden. Enkele scholen in Vlaanderen waren zo enthousiast dat ze deelname verplicht stelden. De klimaatmars zou een uitstekende gelegenheid zijn om leerlingen te laten werken aan het thema duurzaamheid. De politieke partij Vlaams Belang ontstak in woede en eiste van de minister een onderzoek naar ‘de politieke instrumentalisatie van onschuldige leerlingen’.<sup>1</sup>

Het initiatief van de Vlaamse scholen is wel te begrijpen. Burgerschaps- onderwijs is wettelijk gericht op het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid en kennismaken met politieke besluitvormingsprocessen. Sinds augustus 2021 geldt voor het primair en voortgezet onderwijs in Nederland het aangescherpte wetsartikel over burgerschapsvorming. Scholen moeten werken aan onder andere ‘het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving’.<sup>2</sup> Het organiseren van of deelnemen aan een klimaatmars kan opgevat worden als een manier om aan deze competentie te werken.

De zorgen over de ‘instrumentalisatie’ van leerlingen worden echter niet zozeer ingegeven door de beoogde maatschappelijke competenties, maar door een specifieke politieke kleur die sommige lesmaterialen of activiteiten lijken te hebben. Het Vlaams Belang noemde de klimaatmars ‘electoraal geïnspireerd’.<sup>3</sup> Een vergelijkbaar standpunt is in Nederland te vinden bij Forum voor Democratie dat bij de oprichting van een ‘meldpunt voor indoctrinatie’ in 2019 stelde dat leerlingen en studenten ‘in het Nederlandse onderwijs [...] aan de lopende band geïndoctrineerd [worden] met de favoriete politieke opvattingen van hun leraren’.<sup>4</sup> Uit dit citaat blijkt goed wat we doorgaans verstaan onder indoctrinatie in het onderwijs. Het begrip kan als volgt getypeerd worden:

When charges of indoctrination are made, the imputation of moral wrongdoing has to do with a systematic distortion of some kind in the teacher’s presentation of subject matter – a distortion that elicits, or could reasonably be expected to elicit, a corresponding distortion in the way students understand the subject matter. Furthermore, the distortion is

1 Verbeek (2019).

2 Wet op het primair onderwijs (artikel 8) en Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 17).

3 Verbeek (2019).

4 “De Nieuwe Schoolstrijd: meldpunt indoctrinatie op scholen & universiteiten,” 2019

not, at least in paradigm cases, to be explained by the intellectual laziness or indifference that often explains merely ineffective teaching, but by an ill-considered or overzealous concern to inculcate particular beliefs or values.<sup>5</sup>

Hoewel de term indoctrinatie tegenwoordig een duidelijk negatieve bijklank heeft, werd het begrip vroeger gehanteerd voor een noodzakelijk onderwijsproces van socialisatie en inwijden in de cultuur. De negatieve connotatie ontstond vanaf 1919, in het licht van de Eerste Wereldoorlog en de bijbehorende propaganda. William H. Kilpatrick – een leerling van de vermaarde onderwijsfilosoof John Dewey, die zich intensief bezig heeft gehouden met de relatie tussen onderwijs en democratie – stelde toen: ‘Indoctrination, however, is fundamentally and essentially undemocratic. It intends to anticipate choice.’<sup>6</sup> Het ondemocratische karakter van indoctrinatie in het onderwijs staat sindsdien centraal in de kritiek op dit fenomeen; in deze kritiek zijn verschillende componenten te onderscheiden, zoals een onderwijsinhoudelijk component (welke kennis wordt overgedragen?), een epistemologische component (welke visie op kennis ligt eraan ten grondslag?) en een burgerschapscomponent (welke persoonlijke ontwikkeling wordt er bevorderd?)<sup>7</sup>. Voor dit artikel zullen we ons richten op de *filosofische* kritiek op indoctrinatie in het onderwijs. We zullen daarvoor eerst een politiek-filosofisch perspectief hanteren door het werk van Hannah Arendt te bespreken, die een pleidooi heeft gehouden voor een scherp onderscheid tussen politiek en onderwijs. Aansluitend verkennen we een epistemologisch perspectief, door naar het toonaangevende werk van Michael Hand te kijken, die het belang van rationele argumentatie en wetenschappelijke bewijsvoering benadrukt als grondslag van kennis in het onderwijs. We zullen vervolgens beargumenteren dat beide perspectieven beperkingen hebben voor het denken over onderwijs en de lespraktijk. We beargumenteren tot slot dat de erkenning van de complexiteit van democratische vorming beter uit de verf komt in het derde filosofische perspectief: dat van de wijsgerige pedagogiek, waarin gedurende de laatste eeuwen de relatie tussen onderwijs en democratie een weerkerend thema is. We zullen daartoe een beknopt historisch overzicht geven van belangrijkste inzichten uit deze traditie. Aan de hand van de pedagogische tegenstelling tussen socialiseren en kritische vorming beredeneren we waarom deze

5 Callan and Arena (2009: 105).

6 Gatchel (1972).

7 Merry en Maussen (2019).

inzichten ook nu nog behulpzaam kunnen zijn in het denken over concrete dilemma's rond politieke instrumentalisering en indoctrinatie in het onderwijs – bijvoorbeeld in de eerder genoemde casus rond de klimaatprotesten.

## Het domein van de opvoeding is gescheiden van politiek: Hannah Arendt

De Duits-Amerikaanse filosofe Hannah Arendt (1906–1975) werd in de jaren zestig benaderd door een studentencomité om een financiële bijdrage te leveren aan hun strijd om de oorlog in Vietnam te beëindigen. Nadat ze in eerste instantie financiële ondersteuning had toegezegd, veranderde ze van gedachten toen ze het pamflet van deze organisatie had gelezen. Haar biografe Elisabeth Young-Bruehl citeert het briefje dat ze stuurde naar het studentencomité:

When we talked over the phone, I was not aware that you intend to involve high school students, and I regret to tell you that I will not give a penny for this purpose, because I disagree with the advisability of mobilizing children in political matters.<sup>8</sup>

Het studentencomité had kunnen weten dat ze met het betrekken van scholieren voor hun strijd tegen de Vietnamoorlog de steun van de bekende politiek denker zouden kunnen vergeten. Arendt had immers al eind jaren vijftig onomwonden verkondigd dat de school 'de institutie [is] die we tussen de private sfeer van het ouderlijk huis en de werkelijke wereld inschuiven om de overgang van familie naar wereld [...] mogelijk te maken'<sup>9</sup> en daarom moeten we 'het domein van de opvoeding vastberaden scheiden van de andere domeinen, vooral het domein van het publieke en politieke leven'.<sup>10</sup> Deze stelling verdedigt Arendt in het essay 'De crisis van de opvoeding' ['The Crisis of Education'], dat voor het eerst in 1958 werd gepubliceerd en later nogmaals werd uitgebracht in een verzamelbundel getiteld *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. Deze titel laat al zien dat het essay van Arendt niet geschreven is vanuit een onderwijskundig of pedagogisch perspectief: haar analyse van de crisis van het onderwijs is ingebed in haar politieke denken. Het essay is onlosmakelijk verbonden

8 Young-Bruehl (2004: 317).

9 Arendt (1994: 115-116).

10 Arendt (1994: 122).

met een van haar belangrijke politiek-filosofische werken, dat ook in 1958 uitkwam: *The Human Condition*. Hierin onderzoekt Arendt het ‘handelen’, waar ze alle menselijke interactie onder verstaat die een politieke dimensie heeft: discussiëren, protesteren, ‘naar buiten treden’ en je mening geven, enzovoorts.<sup>11</sup> De kern van ‘handelen’ volgens Arendt is dat dit alleen mogelijk is op basis van pluraliteit<sup>12</sup>, oftewel de gelijkwaardigheid en het onderscheid tussen verschillende mensen.<sup>13</sup> Ondanks het feit dat mensen radicaal verschillende visies kunnen hebben, delen we met elkaar wel één wereld. Dit kun je vergelijken met een gesprek met verschillende deelnemers aan één tafel: de deelnemers kunnen letterlijk tegenover elkaar gepositioneerd zijn met opvattingen die tegen elkaar indruisen, maar ze zijn nog wel steeds gesprekspartners en ze delen de tafel met elkaar<sup>14</sup>. Die tafel is datgene wat ons onderscheidt en verbindt en vormt daarmee een verbeelding van de ‘wereld’. Met haar nadruk op het handelen in plaats van de filosofische contemplatie, propageert Arendt een houding die ze *amor mundi*<sup>15</sup> noemt: liefde voor ‘de wereld’, opgevat dus als domein waarin politieke interactie tussen mensen plaatsvindt.<sup>16</sup>

De kern van het onderwijs is volgens Arendt dat jonge mensen stapsgewijs ingewijd worden in deze wereld.<sup>17</sup> Dat betekent echter niet dat de school onderdeel is van die wereld van politieke interactie: onderwijs zorgt ervoor dat kinderen ‘ter wereld gebracht worden’<sup>18</sup> en als instituut tussen de privéwereld en de wereld van de politiek heeft de school louter een voorbereidende functie. Politiek is een zaak van volwassenen, zo stelt Arendt: jongeren horen daar nog niet mee geconfronteerd te worden.<sup>19</sup> Voor de onderwijspraktijk betekent dit volgens onderwijsfilosofen dat er weliswaar gediscussieerd kan worden over politieke onderwerpen<sup>20</sup>, maar dat het debat in de klas – in tegenstelling tot de wereld daarbuiten – *geen* vorm van politiek handelen is. Het vindt immers plaats in de ruimte tussen het privéleven en de publieke

11 Arendt (1998: 175–248).

12 Arendt (1998: 7).

13 Arendt (1998: 175).

14 Arendt (1998: 52).

15 De biografie Elisabeth Young-Bruehl legt uit hoe cruciaal dit begrip voor Arendt was: ‘The measure of how seriously she took this conviction was the title she proposed for the manuscript that became *The Human Condition*.... Rejecting the philosophical tradition of *contemptus mundi*, Arendt wanted to call her book *Amor Mundi*, love of the world’ (2004: 324).

16 Zie bijvoorbeeld Borren (2010) en Vasterling (2002) over dit concept.

17 Zuurmond (2016).

18 Arendt (1994: 113).

19 Arendt (1994: 104).

20 Nixon (2020: 23); Smith (2001: 89).

sfeer; door de aanwezigheid van een docent is het bovendien geen gesprek onder gelijken. Het is eerder een *oefening* in handelen.<sup>21</sup>

Arendt was zich, ook door haar persoonlijke geschiedenis als gevluchte Joodse, zeer bewust van de gevaren van het politiseren van het onderwijs: ze verwijst in haar essay naar de kwalijke neiging van totalitaire regimes om jonge kinderen te indoctrineren. Om grip te krijgen op wat Arendt nu precies verstaat onder indoctrinatie, is het van belang om eerst het begrip ‘nataliteit’ te beschouwen: het vermogen van de nieuwe generatie om zaken radicaal anders aan te pakken, of om op een nog niet te voorziene wijze veranderingen te bewerkstelligen. Die nataliteit is cruciaal voor het voortbestaan van ‘de wereld’ van menselijk handelen: die wereld blijft bestaan doordat er steeds weer nieuwe acties, perspectieven en verhalen aan toegevoegd worden. Met dit begrip geeft Arendt leraren dus de verantwoordelijkheid om niet te veel hun stempel op de nieuwe generatie te drukken. Arendt’s politiek-filosofische kritiek op indoctrinatie komt neer op het feit dat vermenging van de wereld van de politiek en die van de school ongewenst is omdat daarmee een poging wordt ondernomen om ‘het nieuwe te produceren als een *fait accompli*, d.w.z. alsof het nieuwe reeds bestond’.<sup>22</sup> Door leerlingen te mobiliseren voor je eigen politieke doeleinden ontnemen je jonge mensen immers hun nataliteit: een vermogen om met eigen, creatieve oplossingen te komen voor maatschappelijke problemen – en daarmee komt het voortbestaan van de wereld in gevaar.

Met deze analyse van het begrip indoctrinatie wordt evenwel een scherp onderscheid tussen het domein van de politiek en dat van de school gecreëerd dat in de praktijk moeilijk houdbaar is. Immers: wanneer is de leerling klaar om de wereld van de school te verlaten en die van de politiek te betreden? Volgens Young-Bruehl hield Arendt als richtlijn aan: ‘from eighteen to eighty’.<sup>23</sup> Dat onderscheid is echter onderhevig aan verandering: zo mogen kinderen van zestien immers inmiddels ook beslissen over medische behandelingen, een eigen bedrijf beginnen – en zelf klimaatmarsen organiseren. Ook onderwijsfilosoof Gert Biesta, voor wie het werk van Arendt een grote inspiratiebron vormt, stelt dat het problematisch is om te vragen wanneer de wereld van de school eindigt en die van de politiek begint – dan zou je een discussie moeten aangaan over bijvoorbeeld de ontwikkelingspsychologie van jongeren en de geschikte leeftijd voor politieke participatie. We moeten niet vragen wanneer het onderwijs eindigt en de politiek begint, zoals het

21 Levinson (2010).

22 Arendt (1994: 104).

23 Young-Bruehl (2004: 317).

werk van Arendt suggereert, maar erkennen dat politiek onderdeel is van het onderwijs. Immers: Arendt benadrukt zélf dat pluraliteit in opvattingen een mogelijkheidsvoorwaarde is voor ‘de wereld’ van politiek handelen en juist op school worden leerlingen al vaak geconfronteerd met uiteenlopende meningen in discussies over controversiële onderwerpen.<sup>24</sup> Hoewel Arendt dus van mening was dat pluraliteit een kenmerk van het politieke is en daarmee van de wereld *buiten* de school, kun je daarmee stellen dat de pluraliteit in het klaslokaal wel degelijk aanwezig is – en dat dat klaslokaal daardoor een onmiskenbare politieke dimensie heeft, of sterker nog, dat daarmee de klas een mini-maatschappij vormt. Met deze conclusie valt het scherpe onderscheid tussen politiek en onderwijs weg en hiermee dus ook Arendts interpretatie van het begrip indoctrinatie als een vorm van vermenging van beide domeinen.

### Een epistemische richtlijn voor niet-sturend onderwijs: Michael Hand

Een andere manier om het probleem van indoctrinatie te beschrijven, is vanuit de epistemologie. Hierin staat de vraag centraal welke veronderstellingen over kennis ten grondslag liggen aan het onderwijs – en ook welke visie op kennis overgedragen moet worden. Dit is de inzet van het toonaangevende werk van de Britse onderwijsfilosoof Michael Hand, die zich bezighoudt met het thema indoctrinatie vanuit de kwestie van het omgaan met controversiële morele thema’s in de klas, waarbij er discussie kan zijn over de vraag of iets moreel problematisch is of niet. Hand liet zich sterk inspireren door analytische denkers en een belangrijk fundament in deze traditie is het verhelderen van de begrippen die we gebruiken in het denken over onderwijs. De logische eerste stap in dit dilemma is dus: wat moeten we verstaan onder het begrip ‘controversieel’? Hand beredeneert dat we doorgaans daarvoor een weinig productief criterium gebruiken: we verklaren onderwerpen tot controversieel wanneer mensen daarover verschillen van mening. Dit zogenaamde ‘behavioural criterium’ blijkt bij nadere beschouwing te veelomvattend te zijn; immers, als we alles tot controversieel verklaren waar mensen over van mening verschillen, dan zou dat ongewenste gevolgen hebben voor het onderwijs: de holocaust als historisch feit komt op losse schroeven te staan, of de aarde rond is, moet betwijfeld worden, enzovoorts. Leunend op het werk van de analytische

<sup>24</sup> Biesta (2013).

onderwijsfilosoof Robert Dearden suggereert Hand daarom een ander criterium om te bepalen of we met een controversieel onderwerp te maken hebben: een ‘epistemisch criterium’. Volgens dit criterium is er meer nodig dan alleen maar een gebrek aan consensus over een onderwerp om als controversieel te gelden:

[T]he fact of disagreement is not enough to make an issue controversial. What is required in addition is that the disagreement is reasonable, that more than one of the conflicting views held by parties to the disagreement is rationally defensible.<sup>25</sup>

Hand legt de toepassing van dit criterium uit met behulp van het thema homoseksualiteit: moeten we dit als een moreel controversieel onderwerp behandelen in de klas? Het valt moeilijk te ontkennen dat het onderwerp soms discussie oproept – en in die zin voldoet het aan het ‘behavioural criterium’, en zou het dus een controversieel onderwerp zijn. Dat is niet terecht, stelt Hand. We moeten ons namelijk afvragen of de discussie die het thema homoseksualiteit oproept, een *rationele* discussie is, dat wil zeggen: wanneer de verschillende visies op het onderwerp als redelijk kunnen gelden. Dat blijkt volgens Hand, bij nadere inspectie van de verschillende soorten argumenten waarin homoseksualiteit als moreel problematisch beredeneerd wordt, niet het geval: een deel van de argumentatie leunt bijvoorbeeld op de volgens Hand rationeel onverdedigbare gedachte dat de bijbel een onfeilbare morele richtlijn biedt in dit vraagstuk.

Het vaststellen of we in het onderwijs te maken hebben met een controversieel onderwerp is van groot didactisch belang: op basis daarvan kunnen we namelijk, volgens Hand, bepalen of een bepaalde manier van lesgeven mogelijk te sturend is. We kunnen immers morele thema’s directief onderwijzen, dat wil zeggen: met een duidelijke morele leidraad, zodat we leerlingen richting een bepaalde opvatting sturen. Deze manier van lesgeven sluit aan bij niet-controversiële morele thema’s, zoals homoseksualiteit, zoals Hand concludeert: ‘the only view that enjoys rational support is the view that homosexual acts are morally legitimate. We ought, therefore, to be unapologetic in our commitment to promoting this view in the moral education of children and young people’.<sup>26</sup> De niet-directieve manier van lesgeven is juist niet-sturend: hier laat een docent zien dat er verschillende meningen zijn over een onderwerp en geeft ze leerlingen de ruimte en de

<sup>25</sup> Hand (2007: 71).

<sup>26</sup> Hand (2007: 84–85).



gereedschappen om hierin zelf een mening te vormen. Juist deze manier van lesgeven is geschikt voor controversiële onderwerpen, waar Hand ook een voorbeeld van geeft, namelijk het thema patriotisme:

The only defensible approach to patriotism in schools, I suggest, is to teach it as a controversial issue. [...] Since it is contrary to reason neither to embrace patriotic attachment on the grounds that it is a spur to civic duty, nor to suppress it on the grounds that it clouds civic judgment, the desirability of patriotism is precisely the kind of topic we should teach in this way.<sup>27</sup>

Op basis van een epistemisch criterium komt Hand dus tot een ogenschijnlijk helder omljnd begrip van morele vorming die indoctrinerend is: het directief onderwijzen van controversiële morele onderwerpen. Dit zou immers resulteren in het overdragen van een bepaalde overtuiging door maar één kant van het verhaal te vertellen, zonder aandacht te besteden aan de allerszins redelijke tegenargumenten. De epistemologische kritiek op indoctrinatie is dus gelegen in het feit dat leerlingen geen kans krijgen om zelf op onderzoek uit te gaan en hun eigen mening te vormen, zoals Hand concludeert: ‘To give a child a moral education is [...] to enable her to think rationally about moral questions and to commend to her such values, virtues and principles as enjoy the support of rationally compelling arguments.’<sup>28</sup>

Toch zijn er ook bezwaren tegen het voorstel van Hand in te brengen, van zowel epistemologische aard, als van meer praktisch-didactische aard<sup>29</sup>. Want wanneer kun je nu precies spreken van een *redelijk* verschil van mening over een bepaald onderwerp? Zijn niet juist de begrippen rationaliteit en redelijkheid zelf onderwerp van discussie in de epistemologie?<sup>30</sup> Merry wijst er bovendien op dat epistemologische kritiek op indoctrinatie wel nuance behoeft. Immers:

Werden kinderen die tot voor kort eigenlijk nooit iets leerden over het koloniale verleden van Nederland en de misdaden die daarbij hoorden jarenlang van overheidswege ‘geïndoctrineerd’? Of moeten we erkennen dat er thema’s en onderwerpen zijn waar kennisclaims onzeker en beweeglijk zijn?<sup>31</sup>

27 Hand (2011: 35–36).

28 Hand (2007: 76).

29 Voor een overzicht van de actuele discussie: zie de speciale editie van het *Journal of Philosophy in Schools*, 7(2), 2020, over het standpunt van Hand.

30 Cooling (2014).

31 Merry en Maussen (2019: 21).

Tot slot: juist in het onderwijs over morele onderwerpen is het volgens sommigen van belang dat de docent *altijd* neutraal blijft, en niet-directief onderwijs geeft. Werkvormen als moreel beraad of deliberatief overleg kunnen namelijk alleen succesvol toegepast worden wanneer er meerdere visies mogelijk zijn op een vraagstuk, en leerlingen niet het idee hebben dat ze moeten zoeken naar 'het juiste antwoord' dat de docent graag als uitkomst zou zien van het overleg.<sup>32</sup>

Zowel Arendt als Hand suggereren dat onderwijs en democratie onlosmakelijk verbonden zijn, omdat het zelfstandig denken van leerlingen gestimuleerd moet worden als voorbereiding op politieke participatie. Beide denkers schieten echter ook tekort als het gaat om de pedagogische praktijk en het vraagstuk van indoctrinatie: het politiek-filosofisch scherpe onderscheid tussen de wereld van opvoeden en de wereld van handelen, zoals Arendt schetst, blijkt in de praktijk niet houdbaar; ook de houvast vanuit de epistemologie, waarin een afbakening van het begrip controversialiteit een richtlijn vormt voor de didactische aanpak van morele thema's, is in de dagelijkse onderwijspraktijk moeilijk te vertalen. De erkenning van de complexiteit van democratische vorming komt beter uit de verf in de wijsgerige pedagogiek, het filosofische onderwijsdenken, waarin gedurende de laatste eeuwen de relatie tussen onderwijs en democratie een weerkerend thema is. In de volgende paragrafen zullen we deze historische context eerst beknopt schetsen.

## Volksonderwijs en democratie

Onderwijs en democratie, opgevat als politieke medezeggenschap voor iedereen, zijn historisch verwant. De ontplooiing van volksonderwijs en de ontwikkeling van democratie gaan hand in hand. Zo ging het elders, maar ook in Nederland. Vanaf het begin van de negentiende eeuw is er onderwijs voor iedereen: met de onderwijswet van 1806 is de volksschool een feit, lager onderwijs voor alle kinderen ongeacht hun komaf. In dezelfde negentiende eeuw ontwikkelt de democratie zich met onder andere de grondwetsherziening van 1848, de basis van onze parlementaire democratie. Begin twintigste eeuw volgt de aanvang van het voortgezet onderwijs voor iedereen, vlak na de invoering van het algemeen kiesrecht.

Verklaringen voor het samengaan van de ontplooiing van volksonderwijs en de ontwikkeling van democratie kunnen gezocht worden in

<sup>32</sup> Soweij & Lockrobin (2020).

oorzakelijkheid. Misschien leidt democratie tot volksonderwijs, doordat wanneer politieke medezeggenschap minder exclusief en elitair wordt, er vanzelf bredere politieke steun komt voor onderwijs voor iedereen – of doordat democratie een minimum aan breed gedeelde gezindheden en vaardigheden vooronderstelt en volksonderwijs derhalve een voorwaarde is voor democratie. Of misschien is de causale richting andersom en leidt meer volksonderwijs tot politieke bewustwording en emancipatie en zodoende tot meer democratie. Het kan ook zijn dat de samenhang min of meer toevallig is en dat beide, volksonderwijs en democratie, afzonderlijk bevorderd worden door andere factoren.

De verklaring voor de samenhang mag onzeker zijn, er is hoe dan ook een *legitimerend* verband. Vrijheid en zeggenschap voor iedereen, democratie, is alleen verstandig wanneer iedereen competent genoeg is voor autonomie en participatie. Zijn grote groepen onvoldoende competent, dan is democratie riskant en ongunstig, of op zijn minst niet optimaal – voor de betrokkenen zelf niet en voor anderen evenmin. Asymmetrie qua competentie rechtvaardigt hiërarchie qua autoriteit. En omgekeerd: symmetrie qua competentie rechtvaardigt zelf-regering voor iedereen en breed gedeelde samen-zelf-regering.

## Verlichtingsfilosofie

Historisch gaan onderwijs en democratie dus gelijk op. De verlichtingsfilosofie van de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw weerspiegelt de verwantschap. Voorwaarde voor zeggenschap was voor John Locke de *power of reason*<sup>33</sup>, voor Immanuel Kant de *Urteilkraft*<sup>34</sup> en voor Friedrich Schleiermacher de *Mündigkeit*<sup>35</sup>. *Power of reason*, *Urteilkraft* of *Mündigkeit* is voor iedereen mogelijk en dat is een doorslaggevende reden voor democratische verhoudingen – maar of iedereen daartoe ook in staat wordt gesteld, is afhankelijk van onderwijs<sup>36</sup>. Mensen zijn van nature gelijk en vrij want alle mensen zijn in aanleg redelijk en autonoom. Redelijkheid noch autonomie kan echter zonder rijping en oefening. Onderwijs zorgt voor de nodige rijping (schoolse context) en voor de nodige oefening (instructie en

33 Locke (1968).

34 Kant (1803).

35 Schleiermacher (2000).

36 Wat betreft het aspect van democratische participatie wordt er tegenwoordig evenwel gesteld dat een Verlichtingsdenker als Kant zich schuldig maakt aan seksisme door vrouwen bijvoorbeeld te classificeren als 'passieve burgers'. Zie o.a. Kleingeld (2022).

leren). Geen wonder dat verlichtingsfilosofen warme belangstelling hebben voor onderwijs en pedagogiek: Locke, Kant en Schleiermacher schreven uitgebreid over opvoeding en onderwijs.

## Socialiseren tegenover kritisch vormen

Tegen deze historische en filosofische achtergrond is het geen wonder dat onderwijsdenkers het erover eens zijn dat er een verband is tussen democratie en onderwijs. De overeenstemming neemt niet weg dat er verschil van inzicht en opvatting is over in welke mate en op welke manier, dus over wat de democratische functie van het onderwijs betekent voor de didactiek en het curriculum, voor de onderwijsleervormen en voor lesstof en leerplan.

Verschillen van inzicht en opvatting over hoe en wat laten zich langs drie dimensies onderscheiden:

1. Verhouding tussen kennis, vaardigheden, disposities en waarden.
2. Verhouding tussen algemene vorming, beroepsvorming en specifieke vorming.
3. Socialiseren tegenover kritisch vormen.

De focus van het onderhavige artikel betreft de derde dimensie, die bij uitstek een handvat biedt om verder na te denken over onderwijs, democratie en indoctrinatie.

De democratische functie van onderwijs wordt vaak begrepen in termen van socialisatie. Rosemary Salomone verwoordt het representatief in de bundel *Making Good Citizens* (2001):

Mass compulsory schooling would develop in children the skills, understandings, and character traits necessary for them to participate as informed citizens sharing a public philosophy. Government-operated schools would develop civic virtue and national identity through a shared set of values reflected in the curriculum.<sup>37</sup>

De school maakt kinderen, alle kinderen, als nieuwkomers vertrouwd met gedeelde en benodigde kennis, vaardigheden, deugden en waarden. Onderwijs zorgt voor verbinding (erbij horen) en faciliteert participatie (meedoen). In het begin van de negentiende eeuw, toen dit in Nederland en elders een impuls en een rechtvaardiging was voor de ontwikkeling

<sup>37</sup> Salomone (2001).

van volksonderwijs, schreef de Franse filosoof Alexis de Tocqueville: '[A]mongst democratic nations, each new generation is a new people'<sup>38</sup>. Dit kan gemakkelijk gelezen worden als bevestiging van de socialiserende taak van de school, maar De Tocqueville bedoelde iets anders. Hij schreef niet dat elke generatie opnieuw tot *demos* gevormd moet worden, maar dat elke generatie een nieuwe *demos* vormt. Het citaat is afkomstig uit een beschouwing over literatuur in *Democracy in America (De la Démocratie en Amérique, 1835)*. De Tocqueville vergeleek de literatuur in aristocratische tijden met de literatuur in democratische tijden en constateerde dat de laatste anders dan de eerste geen regel en conventie kent en nauwelijks eenheid en eenduidigheid. En mocht het gebeuren dat op een gegeven moment overeenstemming en overeenkomst ontstaat, dan zegt dit niets over de daaropvolgende periode, 'for amongst democratic nations, each new generation is a new people'. Hiermee vestigde De Tocqueville de aandacht op verscheidenheid, verdeeldheid en veranderlijkheid als kenmerken van de democratie.<sup>39</sup> Onderwijs doet deze kenmerken recht wanneer het juist niet socialiseert, maar kritisch vormt, wanneer het leerlingen de kennis en vaardigheden bijbrengt die ze nodig hebben om in veranderende en onzekere omstandigheden en te midden van verdeeldheid en conflict hun eigen oordelen te vormen, onafhankelijk van traditie en conventie, eventueel tegen regel en gezag in wellicht ten koste van cohesie en harmonie.

Deze opvatting van de relatie tussen democratie en onderwijs kwam begin 20ste eeuw scherp en krachtig naar voren in het werk van John Dewey. De bedoeling van onderwijs met het oog op democratie kan volgens Dewey niet anders zijn dan kritisch vormend<sup>40</sup>:

Only as the coming generation learns in the schools to understand the social forces that are at work, the directions and the cross-directions in which they are moving, the consequences that they are producing, the consequences that they might produce if they were understood and managed with intelligence – only as the schools provide this understanding,

38 Tocqueville (1958: 63).

39 Met de nadruk op het veranderlijke karakter van elke generatie als nieuwe *demos* vertoont het gedachtegoed van De Tocqueville overeenkomsten met dat van Arendt, met name in haar denken over nataliteit. Voor Arendt was De Tocqueville ook een grote inspiratiebron, maar de verschillen zijn evenwel duidelijk: voor Arendt is onderwijs niet alleen gericht op nieuwkomers, maar ook op conservering en traditie. Politieke vorming en onderwijs zijn bovendien scherp onderscheiden volgens haar, waar De Tocqueville echter ruimte ziet voor een educatieve taak die politieke bestuurders hebben in het vormen van hun onderdanen (Danoff, 2012).

40 Van der Ploeg (2016).

have we any assurance that they are meeting the challenge which is put to them by democracy.<sup>41</sup>

What we need [...] is an intelligent understanding of actual conditions that will stimulate individual inquiry and enable the minds of students [...] to think in a straightforward and competent way and to reach their own conclusions.<sup>42</sup>

De optiek van Dewey staat in sterk contrast tot bijvoorbeeld die van zijn tijdgenoot Émile Durkheim. Er is veel overeenkomst tussen Dewey en Durkheim. Beide filosofen waarderen de maatschappelijke functie van het onderwijs hoog. Het schoolse leven oefent de leerlingen in samen leven en samen werken ondanks verschillen en het schoolse leren zorgt voor overdracht van nuttig kennen en kunnen op de volgende generatie. De school maakt leerlingen vertrouwd met rationaliteit en gedeelde humaniteit, emancipeert ze van godsdienstige moraliteit en particulariteit. Het verschil is dat Dewey hierbij, zoals gezegd, de nadruk legt op kritische vorming, terwijl het voor Durkheim om socialisatie gaat: de school went leerlingen aan zich het collectieve geweten eigen te maken. Voor Dewey is het eigen oordeel doorslaggevend, voor Durkheim de maatschappelijke moraal.<sup>43</sup> Hoe dit pedagogische spanningsveld tussen socialiseren en kritisch vormen in de praktijk vorm kan krijgen en wat dit betekent voor het begrip indoctrinatie zullen we hieronder beargumenteren.

### **Socialiseren én kritisch vormen**

De tegenstelling tussen socialisatie en kritische vorming loopt dus als een rode draad door de geschiedenis van het denken over democratie en onderwijs. Hoe klassiek de tegenstelling ook is, het is belangrijk haar niet te hypostaseren. De Duitse geesteswetenschappelijke pedagogiek laat zien hoe complex de relatie tussen socialiseren en kritische vorming is. Volgens deze traditie dient onderwijs zowel de persoonswording van de kinderen als de ontwikkeling van maatschappij en cultuur. Kinderen komen tot eigenheid en zelfstandigheid door te leren deelnemen aan het maatschappelijke en culturele leven. De kunst van onderwijzen is te zorgen voor inleiding op

41 Dewey (1987: 181–190).

42 Dewey (1986: 158–168).

43 Durkheim (1956). Voor vergelijking zie Dill (2007).

sociaal-culturele domeinen of in sociaal-culturele levensverbanden en voor internalisering van de daarin geldende principes en waarden, én tegelijk voorkomen dat persoonswording onttaardt in inpassen en aanpassen. Voorkomen van inpassing en aanpassing is cruciaal, niet alleen om individuele vrijheid en ontplooiing te beschermen, maar ook om de dynamiek en de creativiteit van cultuur en maatschappij te behouden.

Een voorbeeld van onderwijs waarin we streven naar kritisch vorming, is ons werk dat we samen met onder anderen Laurence Guérin en Daan van Riet doen in de Werkplaats ‘Democratisering van kritisch denken’, waarin we met en voor het mbo burgerschapsonderwijs ontwerpen dat kritisch vormend is.<sup>44</sup> Het ligt in het verlengde van de optiek van Dewey en staat haaks op het huidige burgerschapsonderwijs dat door de wet- en regelgeving wordt voorgeschreven en zoals het vaak wordt gepraktiseerd, dat vooral socialiserend is. Studenten moeten zich bijvoorbeeld collegiaal opstellen en een gezonde leefstijl volgen, en ze moeten zich de regels en procedures van een bedrijf niet alleen eigen maken – ze moeten zich daar ook aan houden om adequaat te functioneren op de arbeidsmarkt.<sup>45</sup> In de Werkplaats worden leeractiviteiten ontwikkeld en uitgeprobeerd die beroepsvoorbereidend zijn en dit opzicht socialiserend, maar die tegelijkertijd studenten oefenen in het onderzoeken, beoordelen en bediscussiëren van beroepsgerelateerde morele, politieke en maatschappelijke zaken en vragen en in dit opzicht dus kritisch vormend zijn. In de mbo-opleiding Beauty wordt bijvoorbeeld kritisch nagedacht over schoonheidsidealen, de eis om op een stageplek make-up te dragen en de morele dilemma’s rond de inzet van botox en *fillers* bij jongeren. Zo worden de studenten niet alleen socialiserend ingewijd in bestaande beroepspraktijken en daarin geldende normen, maar krijgen ze ook de gelegenheid om kritisch-vormend hun eigen opvattingen te ontwikkelen, door beroepsdilemma’s in het licht van politiek-maatschappelijke vraagstukken, juridische kaders en beleid van de beroepsbranche te analyseren.

Voor de geesteswetenschappelijke pedagogen zijn kritische vorming en socialisatie als het ware tot elkaar veroordeeld. Het een kan niet zonder het ander. De tegenstelling wordt wel aangeduid als antinomie.<sup>46</sup> De politiek-filosofische en epistemologische kritiek op indoctrinatie gaat dus voorbij aan het antinomische karakter van de verhouding tussen socialiseren en kritisch

44 Een door NRO gesubsidieerd onderwijsonderzoeksproject, dat loopt van 2018-2023. Zie <https://werkplaatsburgerschap.nl/>.

45 Van der Ploeg (2015 en 2019); Van der Ploeg & Guérin (2016); Guérin (2018); Rees (2021).

46 Een filosofische tegenstrijdigheid. Zie Hintjes (1981).

vormen. Er is veel voor te zeggen om de relatie tussen onderwijs en democratische politieke betrokkenheid in dit licht te doordenken, om daarmee ook een ander licht op indoctrinatie te werpen. In plaats van een focus op de mate van politieke sturing van onderwijs, of een discussie over de controversialiteit van een onderwijsthema, erkent een wijsgerig-pedagogische benadering van het begrip indoctrinatie het antinomische karakter van socialiseren en kritisch vormen. Dat betekent dat onderwijs altijd een kenmerk heeft van vorming en inwijding – maar dat daarnaast ook ruimte moet zijn voor individuele oordeelsvorming. Vanuit de onderwijsfilosofie zou indoctrinatie dus beschouwd kunnen worden als onderwijs waarin de nadruk ligt op maatschappelijke inwijding, ten koste van individuele oordeelsvorming.

## Conclusie

Kijken we tegen de achtergrond van Arendt, Hand en de onderwijsfilosofische traditie opnieuw naar hoe de school moet omgaan met een klimaatmars, dan ligt het voor de hand om pedagogischer te oordelen. Wat doe je met leerlingen die onder schooltijd willen deelnemen aan een klimaatmars? Moet een school dat verbieden, of oogluikend toestaan zonder daar repercussies aan te verbinden – of moet een school dat zelfs stimuleren..? Aan de hand van het werk van Arendt zouden we deelname aan de klimaatmarsen volledig terzijde moeten schuiven, omdat dit een ongeoorloofde mobilisatie is van kinderen ten bate van politieke doeleinden. Vanuit pedagogisch perspectief betekent dat echter dat leerlingen een gelegenheid ontnomen wordt om ingewijd te worden in het democratisch proces van protest. Met behulp van het epistemisch criterium van Hand zouden we kunnen constateren dat de meeste kennisclaims van klimaatwetenschappers inmiddels weinig controversieel zijn. Daarmee wordt het praktische vraagstuk van deelname aan een mars echter nog niet beantwoord en vanuit pedagogisch perspectief zou je kunnen stellen dat leerlingen misschien beter zélf een aantal kennisclaims zouden kunnen gaan onderzoeken.

Pedagogischer oordelen in deze casus betekent recht doen aan het antinomische karakter van de relatie tussen kritisch vormen en socialiseren. Als het de keuze van een leerling zelf is om mee te demonstreren in een klimaatmars onder schooltijd, dan probeert de school dat niet te voorkomen, maar wijst de school de leerling op de consequentie. ‘Klimaatspijbelen’ is inderdaad spijbelen. Het spijbelen maakt als vorm van burgerlijke ongehoorzaamheid deel uit van het demonstreren. Anders had het demonstreren ook in het weekeinde gekund. Dit kan goed aan de leerling uitgelegd worden, eventueel met enige



toelichting op het concept van burgerlijke ongehoorzaamheid. Op spijbelen staan sancties. Een passende sanctie in geval van spijbelen om het klimaat is dat de leerling de opdracht krijgt om kennis te nemen van het boek van Maarten Boudry *Waarom de wereld niet naar de knoppen gaat*<sup>47</sup> en een paper schrijft waarin hij uitlegt waarom Boudry geen gelijk heeft en het nodig is om te demonstreren tegen klimaatverandering. In deze benadering wordt de kritisch vormende taak van de school verbonden met de socialiserende taak. De leerlingen mag zich actief committeren aan een maatschappelijke beweging; dat werkt als kritische zelfvorming en socialiserende identificatie. De school neemt dit serieus en gaat er *onderwijzend* op in, dat wil zeggen: socialiserend, door de leerling te houden aan de regels, en tegelijk kritisch vormend, door een sanctie die de leerling noopt tot kritisch afwegen, oordelen en verantwoorden.

## Bibliografie

- Arendt, H. (1994) De crisis van de opvoeding, in: *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken*. Leuven en Apeldoorn: Garant, pp. 101–123.
- Arendt, H. (1998) *The Human Condition*. Chicago en Londen: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Borren, M. (2010) *Amor mundi: Hannah Arendt's political phenomenology of world* (Proefschrift Universiteit van Amsterdam). Amsterdam: F&N Eigen Beheer.
- Boudry, M. (2019) *Waarom de wereld niet naar de knoppen gaat*. Amsterdam: Prometheus.
- Callan, E. en Arena, D. (2009) Indoctrination, in: H. Siegel (red.), *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press, pp. 104–121.
- Cooling, T. (2014) The epistemic criterion: A response to Michael Hand, *Journal of Beliefs and Values*, 35(1), pp. 86–89.
- Danoff, B. (2012) A school or a stage? Tocqueville and Arendt on politics and education, *Perspectives on Political Science*, 41(3), pp. 117–124.
- Dewey, J. (1986) *Education for a changing social order*, in: J. A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Works, 1925–1953 (Vol. 9, 1933–1934)*. Carbondale, IL; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1987) The challenge of democracy to education, in: J. A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Works, 1925–1953 (Vol. 11, 1935–1937)*. Carbondale, IL; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.

47 Boudry (2019).

- Dill, J. S. (2007) Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education, *Journal of Moral Education*, 36(2), pp. 221–237.
- Durkheim, É. (1956) *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Gatchel, R. H. (1972) The evolution of the concept, in: I. A. Snook (red.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge, pp. 9–16.
- Guérin, L. J. F. (2018) *Group Problem Solving as Citizenship Education. Mainstream Idea of Participation Revisited*. Saxion Progressive Education University Press.
- Hand, M. (2007) Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, 5(1), pp. 69–86.
- Hand, M. (2011) *Philosophical Perspectives on Education Policy. Impact no. 19: Patriotism in Schools*. Philosophy of Education Society Great Britain. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/>
- Hintjes, J. (1981) *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*. Meppel: Boom.
- Kant, I. (1803) *Über Pädagogik*. Müller.
- Kleingeld, P. (2022) On Dealing with Kant's Sexism and Racism, in: L. Caranti en A. Pinzani (red.) *Kant and the Problem of Morality. Rethinking the Contemporary World*. Londen: Routledge, pp. 6–21.
- Levinson, N. (2010) A 'more general crisis': Hannah Arendt, world-alienation, and the challenges of teaching for the world as it is, *Teachers College Record*, 112(2), pp. 464–487.
- Locke, J. (1968) *The Educational Writings*. (J. L. Axtel, Ed.). Londen: Cambridge University Press.
- Merry, M. S., & Maussen, M. (2019). Islamitische scholen en indoctrinatie, *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 9(3), pp. 6–22.
- Nixon, J. (2020) *Hannah Arendt: The promise of education*. Dordrecht: Springer International Publishers.
- Rees, P. van. (2021) Discussiebijdrage: Kohnstamm, Foucault en het burgerschapsofensief in de onderwijspolitiek en onderwijswetenschap, *Pedagogische Studiën*, 98, pp. 236–246.
- Salomone, R. (2001) Common Education and the Democratic Ideal, in: J. P. Viteritti en D. Ravitch (red.), *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. New Haven: Yale University Press, pp. 213–232.
- Schleiermacher, F. (2000) *Texte zur Pädagogik*, (M. Winkler en J. Brachmann, red.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Smith, S. (2001) Education for judgment: An Arendtian oxymoron?, in: M. Gordon (red.), *Hannah Arendt and education: Renewing our common world*. Boulder: Westview Press, pp. 67–91.
- Sowey, M., & Lockrobin, G. (2020) Against directive teaching in the moral Community of Inquiry: A response to Michael Hand. *Journal of Philosophy in Schools*, 7(2), pp. 29–50.

- Tocqueville, A. de. (1958) *Democracy in America, Vol. II*. New York: Vintage Books.
- Van der Ploeg, P. A. (2015) Burgerschapsvorming anders: een pleidooi voor zakelijk onderwijs. *Pedagogiek*, 35, pp. 285–298.
- Van der Ploeg, P. A. (2016) Dewey versus ‘Dewey’ on democracy and education, *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), pp. 145–159.
- Van der Ploeg, P. A. (2019) *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme*. Retrieved from <https://burgerschapmbo.nl/app/uploads/Burgerschapsvorming-in-tijden-van-communair-neoliberalisme.pdf>
- Van der Ploeg, P. A. en Guérin, L. J. F. (2016) Questioning Participation and Solidarity as Goals of Citizenship Education. *Critical Review*, 28(2), pp. 248–264.
- Vasterling, V. (2002) Niet zonder amor mundi: Hannah Arendts onderscheid tussen verhaal en fictie, in: *Verbeelding van de Ander: Over literatuur, filosofie en religie*. Budel: DAMON, pp. 153-161.
- Verbeek, F. (2019) Vlaamse scholen stellen klimaatmars verplicht. *EW Magazine*. Retrieved from <https://www.ewmagazine.nl/nederland/achtergrond/2019/03/vlaamse-scholen-maken-klimaatmars-verplicht-677487/>
- Young-Bruehl, E. (2004) *Hannah Arendt. For Love of the World*. New Haven en Londen: Yale University Press.
- Zuurmond, A. (2016) Teaching for Love of the World: Hannah Arendt on the Complexities of the Educational Praxis, in: C. Bakker en N. Montesano Montessori (red.), *Complexity in Education. From Horror to Passion*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 55-74.

## Over de auteurs

**Anouk Zuurmond** is werkzaam als universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen, waar ze de masteropleiding *Ethics of Education* coördineert. Ze publiceert op het gebied van onderwijsfilosofie. Onlangs verscheen het boekje *Serres on Education*, geschreven samen met Iris van der Tuin, bij de William Temple Foundation. Samen met Piet van der Ploeg is zij tevens onderdeel van de Werkplaats ‘Democratisering van kritisch denken’.

**Piet van der Ploeg** promoveerde bij Jan Dirk Imelman op een proefschrift getiteld *Opvoeding en politiek in de overlegdemocratie* (1995). Zijn onderzoek richt zich voornamelijk op thema’s als onderwijsethiek, onderwijsrecht en de geschiedenis en filosofie van onderwijsvernieuwingen en burgerschapsvorming. Hij is werkzaam als hoofddocent aan de Rijksuniversiteit Groningen en als lector aan Academica UAS.