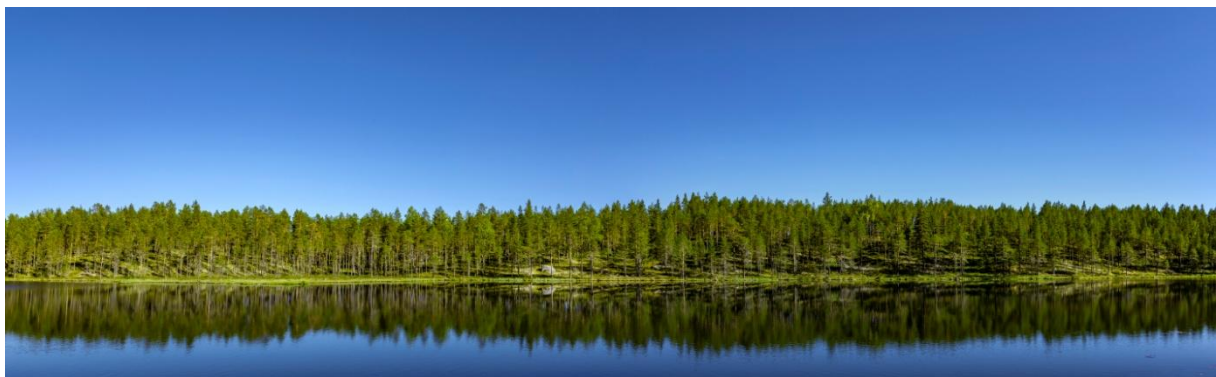


Ethische vorming in het onderwijs met het oog op een leefbare aarde

Tien aanbevelingen



Frederike de Jong

Oktober 2020
Buitenkamer.org

Afbeelding voorblad: Panorama Femundmeer in Hedmark Noorwegen. iStock.com/by-studio.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
I Verwarringen rond Bildung	7
Bildung	7
Geschiedenis	7
Volwassenheid als antwoord op de vraag 'waartoe?'	8
Kritiek op het Bildungsbegrip	8
Ethische vorming	9
Waardebewust onderwijs.....	10
II Smalle en brede Bildung	13
Bijdrage vaklessen in het VO aan Bildung	13
Bijdrage vaklessen in het VO aan ethische vorming.....	15
Oriëntatie op 'het goede'	16
Bildung en levensbeschouwing	16
Subjectificatie of persoonsvorming?	18
III Waarop is het onderwijs gericht?.....	21
Perspectieven	21
Ethische horizon	21
Epochè	23
Verarmde ethiek	24
Kleur bekennen.....	24
Openheid	25
Mens-zijn	26
IV Toetsen van ethisch relevant onderwijs	29
Dialogische toets.....	29
De samenhang tussen kennis, vaardigheden, houding en gedrag	29
Kennis, vaardigheden, houding en gedrag	30
Ethisch gefundeerd onderwijs in de praktijk.....	34
V Gespreksvoering.....	35
Het belang van gesprek	35
Socratisch gesprek	35
De socratische gespreksmethode.....	36
Socratische gespreksinterventies.....	36
Ethische gespreksvoering [®] in het voortgezet onderwijs.....	37
Ethische gespreksvoering [®] in het beroepsonderwijs en beroepsleven	37

VI Tenslotte.....	39
Aanbevelingen	39
Samenvatting.....	41
De aanbevelingen in het kort	41
Conclusie.....	42
Dankwoord	42
Appendix.....	43
Socratisch gesprek	43
Ethische gespreksvoering [®]	43
Deep Democracy Methode.....	43
Ik en Wij.....	44
Over de streep	44
Stappenplan moreel probleem.....	44
Slim omgaan met ethische dilemma's'	44
Het beoefenen van deugden	45
Karaktervorming in het onderwijs	46
Duurzaamheidsonderwijs.....	46
Stem geven aan waarden	47
Meditatie	48
Literatuur	49

Inleiding

In dit essay reflecteer ik op het artikel van Lourens Posthumus en Robert Vissers, *(Beroeps)ethiek en Levensbeschouwing*, geschreven naar aanleiding van een uitnodiging van CAOP (Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel) aan de Buitenkamer om mee te denken over het thema '(beroeps)ethiek in het onderwijs'.¹ Het gevraagde resultaat is een tekst over de concrete wijze waarop ethiek gestalte zou moeten krijgen in het basis-, middelbaar- en hoger onderwijs, en de keuze qua didactische methode. Mijn reflecties geef ik vanuit mijn achtergrond als filosoof, betrokken bij de lectorenkring die is gevormd rond de NIVOZ-leerstoel van prof. dr. Gert Biesta aan de UvH ('Pedagogische dimensies') en als leraar levensbeschouwing op een school in het voortgezet onderwijs (Bonaventuracollege, Mariënpoolstraat, Leiden).

Na een rake introductie tot het thema en een analyse van de problematiek, komen Posthumus en Vissers tot een aantal pleidooien. Hierna sta ik onder meer stil bij de onderwerpen die in de pleidooien worden aangeraakt, namelijk Bildung, het vak levensbeschouwing en de houding van 'epochè' - het opschorten van oordelen. Met betrekking tot alle drie de onderwerpen ben ik het deels eens, deels niet eens. Ik geef weer wat mijn standpunt is ten aanzien van de onderwerpen en op welke wijze ethiek naar mijn mening gestalte zou moeten krijgen in het basis-, voortgezet-, beroeps- en hoger onderwijs (met een nadruk op het voortgezet onderwijs), en wat mijn aanbeveling is qua didactische methode. In een Appendix geef ik een impressie van een aantal andere mogelijke methoden en invalshoeken.

Centraal in dit essay staat de vraag hoe het komt dat we in het onderwijs en breder, in de maatschappij, het bewust zijn van de ethiek als grond van ons bestaan zijn kwijtgeraakt, met als droevig resultaat dat ons leven op de planeet aarde is ontspoord. Wereldwijd zetten we de leefbaarheid van de aarde op het spel. In dit essay doe ik het voorstel de leefbaarheid van de aarde in onze oriëntatie op de eerste plaats te zetten, ook en vooral in het onderwijs, zodat de nieuwe generatie opgroeit in het besef dat we met elkaar verantwoordelijk zijn voor het kwetsbare leven op onze planeet.

Noot

¹ Lourens Posthumus en Robert Vissers. (2019).

I Verwarringen rond Bildung

Bildung

Posthumus en Vissers geven in hun artikel *(Beroeps)ethiek en Levensbeschouwing*¹ zoals gezegd een rake introductie tot het thema '(beroeps)ethiek in het onderwijs'. Zij constateren een lacune in besef en vaardigheden rond moraliteit in het beroepsleven, niet alleen in de publieke sector, maar ook in de private. "Denk aan de verwickelingen rond SNS Bank, Rabo Bank, KPMG, Woningcorporatie Vestia, Ordina, Fugro, Balast Nedam, Imtech, SBM Offshore..." Zij brengen deze lacune in verband met een gebrek aan ethische vorming in het onderwijs, zoals bijvoorbeeld de opleiding bestuurskunde: "Wanneer studenten bestuurskunde na hun afstuderen bij de overheid aan het werk gaan, zijn zij niet ethisch startbekwaam. Zij hebben van heel veel wél kaas gegeten, maar niet van (beroeps)ethiek." Zij verwijzen onder andere naar Hannah Arendt (1906-1975) die stelt dat "het kwaad ... niet altijd de rotte vrucht [is] van een kwade genius, maar van iemand die niet nadenkt, iemand die niet in gesprek gaat met zichzelf, maar zonder nadere reflexie gewoon zijn werk doet." Als Arendt spreekt over wat het doel van het onderwijs hoort te zijn, is het sleutelwoord Bildung. Posthumus en Vissers pleiten voor Bildung "als een constructieve weg naar het ontwikkelen en formuleren van een levensbeschouwing welke een positieve bijdrage levert aan geluk en ethisch bekwaam handelen." Zij zien Bildung dus niet als doel, maar als weg. Ik kan hen deels volgen in hun pleidooi. Echter, mijns inziens is het Bildungsbegrip zo complex, dat het niet voldoende is om het aan te wijzen als weg naar een betere toerusting van jonge mensen ten aanzien van hun intrede in een professionele wereld en de ethische keuzes die daar gemaakt moeten worden. Het is naar mijn mening ook niet voldoende om in een 'terzijde' te wijzen op een mogelijke valkuil, namelijk wanneer Bildung "gericht is op het realiseren van een bepaald mensbeeld" (hierop kom ik terug). Vanwege de complexiteit van het begrip en de aarzelingen die ik erbij heb om Bildung aan te wijzen als weg naar morele vorming in het (beroeps)onderwijs, wil ik graag beginnen met het nader bezien van het begrip.

Geschiedenis

Het begrip Bildung stamt uit het Duitse taalgebied, vandaar de hoofdletter. Een vertaling ervan is lastig te geven. 'Vorming' dekt de lading niet helemaal en 'cultivering' evenmin.² Het gebruik van het begrip is opgekomen in de 19^e eeuw ten tijde van de industriële revolutie. Het onderwijs kenmerkte zich door efficiëntie en doelgerichtheid. De minister van onderwijs die het dan voor het zeggen krijgt, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), introduceert het begrip teneinde een tegengeluid te laten horen. Hij pleit ermee voor mensgericht onderwijs, maatschappelijke betrokkenheid en bewuste persoonlijke vorming. Sinds enige jaren is het Bildungsbegrip terug in de discussies over onderwijs. Dit is wellicht te verklaren door de parallele situatie waarin het onderwijs nu verkeert, in vergelijking met die waarin Von Humboldt zijn onderwijsideaal verwoordde. Het onderwijs van nu is vooral een kwestie van presteren geworden, een zaak van toetsen, cijfers, *output*, protocollen, verantwoorden en *evidence-based*.³ Ook nu klinkt er een tegengeluid, onder meer in termen van Bildung. Ging het bij Bildung oorspronkelijk vooral om de vorming van 'de elite', van de intellectuele gemeenschap, de hoeders van de cultuur⁴, tegenwoordig is er een streven naar een meer emancipatoire invulling van het begrip waar te nemen.⁵ Bildung is dan niet meer vooral iets van kennis en boeken, waarmee het wordt geassocieerd, maar van kennis, handelen en participeren, wat vanzelfsprekend ook voor de beroepspraktijk relevant is. Joep Dohmen, lector Bildung en emeritus-hoogleraar aan de UvH, spreekt van moderne Bildung om het verschil met het klassieke Bildungsbegrip te accentueren.⁶

Hij verstaat eronder 'begeleide zelfvorming', een integraal leerproces als de weg naar volwassenheid.⁷

Volwassenheid als antwoord op de vraag 'waartoe?'

Gert Biesta, onderwijspedagoog en hoogleraar aan de Maynooth University in Ierland, vraagt zich in een kritische reactie op Dohmen af wat het 'zelf' is dat zich in 'begeleide zelfvorming' vormt en waar dit 'zelf' eigenlijk vandaan komt en wat de 'begeleiding' van die vorming legitimeert. Is er een kind dat erom vraagt om begeleid te worden of is dat vooral iets wat op initiatief van de volwassene gebeurt? Hij pleit ervoor de disciplines Bildung en pedagogiek niet te vermengen en de analyses met betrekking tot de vraag naar de legitimering van de 'begeleide zelfvorming' aan de pedagogiek over te laten. Zijn motivatie is "dat 'Bildung' uit een hele andere traditie stamt dan het pedagogische denken en doen."⁸ Met andere woorden, "'Bildung,' in het Duits gezegd, stamt uit een andere traditie dan 'Erziehung.'"⁹ Vanuit historisch oogpunt is er wel wat voor te zeggen om de twee tradities gescheiden te houden. Von Humboldt ging uit van een heel positief mensbeeld. Hij ging uit van de gedachte dat de mens 'van nature goed' is. Hierin klinkt het oudere geluid door van de traditie waar Von Humboldt op teruggreep, namelijk de mensvisie van de dertiende eeuwse mysticus Meister Eckhart. Volgens Eckhart was de menselijke ziel ten diepste gelijk aan de godheid: mijn grond en Gods grond zijn één grond.¹⁰ Ondanks de verschillen in visie van de mysticus Eckhart en de verlichtingsfilosoof Von Humboldt, was 'zelfontplooiing' in de ogen van Von Humboldt dan ook een per definitie positief proces: wanneer we onszelf ontplooien, volgt voor onszelf en voor de wereld louter goeds. De vraag waartoe we onderwijs geven en opvoeden is in dit verband irrelevant, omdat de richting van de ontplooiing immers per definitie goed is, omdat het voortspruit uit het goede. Biesta stelt vanuit de pedagogische invalshoek vragen bij dit laatste. Wat doe ik als opvoeder wanneer een leerling als toekomstideaal verwoordt dat hij terrorist wil worden en aanslagen wil plegen? Dan heb je als docent een antwoord nodig. Een perspectief van volwassenheid waarop we ons in ons onderwijs kunnen richten. Ook al vertrekken Dohmen en Biesta vanuit verschillende tradities, op het terrein van volwassenheid lijken ze elkaar te ontmoeten. Biesta pleit er dan ook voor dat "'Bildung' en 'Erziehung' in onderwijs dat uit is op volwassenheid op zijn minst samen op moeten trekken."¹¹

Kritiek op het Bildungsbegrip

Was het Bildungsbegrip ooit opnieuw uit de kast gehaald als tegengeluid tegen het doorgeslagen rendementsdenken in het onderwijs, in woorden van Biesta 'de cultuur van meten en afrekenen'¹², tegenwoordig wordt het ook voor het karretje gespannen van diezelfde cultuur. Zo stelt schrijfster Marian Donner de vraag of Bildung en rendementsdenken nog te scheiden zijn: "Onderschat nooit het vermogen van het neoliberalisme om zich iets toe te eigenen. ... Bildung wordt vaak gepresenteerd als tegenkracht, maar ondertussen wordt zelfontplooiing ingezet om harder te werken, om je tot een goed aangepast burger te plooiën."¹³ In Filosofie Magazine wordt gewezen op "de mogelijke verwantschap van subjectiverings- of zelftechnieken met neoliberale zelfverantwoordelijkheidspolitiek."¹⁴ En in Vakwerk, het ledenblad van de vereniging Beter Onderwijs Nederland lezen we:

Ondertussen hebben studenten vaak een weinig kritisch en irreëel beeld van hun eigen kunnen. Dat hangt samen met het invloedrijke idee van zelfontplooiing. Een vakgebied is nogal eens aangepast aan de belevingswereld van scholieren en studenten, soms geslaagd, soms ten koste van de inhoud. Op het hbo is er haast meer aandacht voor persoonlijke en procesmatige begeleiding van studenten dan voor de feitelijke

vakinhoud. Wat de zaak niet gemakkelijker maakt, is dat deze scheefgroei mede kon ontstaan als gevolg van een 'dunne' interpretatie van Bildung. Een ideaal als dat van de zelfredzame student die reflecteert op zijn gedrag en zijn mening onder woorden brengt, is direct terug te voeren op Bildung. Maar men lijkt vergeten te zijn dat Bildung meer omvat dan zelfreflectie en -expressie. Zij omvat basale geestelijke vermogens als concentratie, discipline en geduld.¹⁵

Ook Biesta wijst op de schaduwkant van Bildung, namelijk wanneer het gericht is op het realiseren van een bepaald mensbeeld (hiernaar verwees het eerdergenoemde 'terzijde' in het artikel van Posthumus en Vissers): "In Duitsland heeft het de opkomst van het Nazisme niet weten tegen te houden, en wellicht zelfs ondersteund. Aldus onderwijsdeskundige Gert Biesta in een interview met ScienceGuide." Kortom, Bildung als zodanig is geen eenduidig antwoord op het geconstateerde gebrek aan ethische vorming van leerlingen en studenten in het onderwijs, al biedt het wel aanknopingspunten voor het denken over en het uitvoeren van wat nodig is om deze jonge mensen voor te bereiden op hun intrede in de maatschappij.

Ethische vorming

Wat opvalt in de omschrijvingen die hierboven van Bildung zijn gegeven, is dat ethische vorming er niet noodzakelijk onderdeel van uitmaakt. Wel komen we er, op andere plaatsen, voorbeelden van tegen dat moraliteit of ethiek in de omschrijvingen expliciet worden genoemd: "Bildung is algemene ontplooiing van menselijke kwaliteiten, met name algemene kennis, moreel oordelen en (kritisch) denken"¹⁶ of: "Bildung [is] gericht op de ontwikkeling van de hele mens, op geslaagde integratie van de menselijke mogelijkheden. ... Een goed geïntegreerd persoon is iemand met een eigen levenshouding, die bewust en bekwaam, sociaal en moreel in het leven staat"¹⁷ of: "Bildung ... als 'kennis in de breedste zin van het woord' om te kunnen 'oordelen over het schone, ware en goede'."¹⁸ Met andere woorden, ethische vorming vooronderstelt Bildung, maar Bildung als zodanig is niet altijd voldoende voor ethische vorming. Het gaat me hier om het verschil tussen Bildung als grabbelton waar je naar believeen iets uit kunt halen wat met de vorming van jongeren en studenten te maken heeft, of Bildung als begrip waar morele of ethische vorming noodzakelijk en expliciet deel vanuit maakt.

In hun onderzoek naar de taakopvatting van leerkrachten, docenten en hoogleraren van basisonderwijs tot universiteit, maken Vreugdenhil-Tolsma, Kranenburg-Kaptein en Vos (2010) een onderscheid binnen het 'vormingsbegrip', dat veel duidelijk maakt. Zij wijzen op drie inhouden van het vormingsbegrip en binnen één van die drie, persoonsvorming, ook nog eens op drie varianten. De drie inhouden die zij onderscheiden zijn: 1. persoonsvorming, 2. maatschappelijke vorming en 3. beroepsvorming. Deze drie verdelen ze als volgt onder:

- persoonsvorming (moreel/levensbeschouwelijk, cultureel-historisch en intellectueel);
- maatschappelijke vorming (waaronder burgerschapsvorming);
- beroepsvorming (het vormen van een beroepsidentiteit).¹⁹

Met andere woorden, als Bildung als 'vorming in de breedste zin van het woord' deze inhouden en varianten allemaal omvat, dan kan 'morele vorming' gemakkelijk buiten de boot vallen: het is maar één van de betekenissen van 'vorming'. Uit hun onderzoek blijkt dan ook dat de deelnemers aan het onderzoek niet altijd 'morele vorming' op het oog hadden, wanneer zij van 'vorming' spraken: zij hechtten aan intellectuele vorming de meeste waarde, daarna aan morele vorming en cultureel historische vorming sloot de rij. Hoe hoger het niveau van de onderwijsinstelling en ook hoe hoger het opleidingsniveau van de docent, hoe belangrijker de

intellectuele vorming werd gevonden en hoe minder belangrijk de andere inhouden van vorming.²⁰

Met deze onderzoeksresultaten wordt des te inzichtelijker hoe belangrijk het is om, wanneer het gaat om de ethische vorming van leerlingen en studenten dit expliciet te benoemen, ook wanneer we dat in termen van Bildung doen. Bij Bildung kan de ethische component van de beoogde vorming immers impliciet blijven en daarmee geen of minder aandacht krijgen. Dit beeld wordt op positieve wijze doorbroken door een advies van de Onderwijsraad *Onderwijs vormt*.²¹ Het advies onderscheidt twee aspecten van vorming, het eerste meer inhoudelijk, het tweede meer procesmatig.²² Samengevat gaat het er bij die twee aspecten om dat docenten

ingaan op inzichten, waarden en idealen die iets aangeven over wat waar, goed en mooi is, én studenten in staat stellen om te ontdekken wat zij zelf van waarde vinden en wat niet”.²³

Uiteindelijk moet dat leiden tot

een bepaalde betrokkenheid bij waarden, doelen en idealen. Deze affectieve dimensie zorgt ervoor dat morele kennis wordt verbonden met handelen, en juist dit wordt beoogd bij vorming.²⁴

Waardebewust onderwijs

Posthumus en Vissers pleiten voor “Bildung als een constructieve weg naar het ontwikkelen en formuleren van een levensbeschouwing welke een positieve bijdrage levert aan geluk en ethisch bekwaam handelen.” Zij pleiten ervoor levensbeschouwing als verplicht vak op te nemen in het curriculum van het voortgezet onderwijs. Bildung krijgt in het onderwijs echter in meer vakken gestalte dan alleen in het vak levensbeschouwing. Behalve de vraag hoe Bildung zich tot ethische vorming verhoudt, is er ook de vraag hoe Bildung in het onderwijs gestalte krijgt. Dat kan zijn in geïsoleerde vakken zoals levensbeschouwing, filosofie, burgerschap, maatschappijleer, culturele en kunstzinnige vorming (waaronder muziek), en het kan geïntegreerd zijn in het curriculum als oriëntatie die iedere docent voor ogen staat. Ik weet echter uit mijn eigen onderwijspraktijk hoe moeilijk het is om collega’s mee te krijgen om schoolbreed ‘waardebewust onderwijs’ te geven.²⁵ ‘Waardebewust onderwijs’ introduceer ik als term voor onderwijs dat leerlingen leert zich te bezinnen op een ethisch verantwoorde argumentatie en houding, in het spanningsveld tussen maatschappelijk en persoonlijk belang.²⁶ Een aantal collega’s doet het vanzelf al, anderen worden enthousiast als ze er mogelijkheden toe krijgen aangereikt, weer anderen zeggen de behoefte wel te voelen om het te doen, maar er door het overvolle programma dat hen van overheidswege wordt opgelegd, niet aan toe te komen.

Deze bevindingen komen overeen met die van Vreugdenhil-Tolsma et al. in het eerdergenoemde onderzoek. De deelnemers aan het onderzoek noemden als belemmeringen wanneer zij aandacht besteden aan vorming en persoonsontwikkeling onder meer dat het onderwijsprogramma te vol is, het de school ontbreekt aan visie, dat er te weinig ondersteuning van de schoolleiding is of dat de eigen competenties onvoldoende zijn om de vormende taak daadwerkelijk op zich te nemen.²⁷

Voor het basis- en voortgezet onderwijs zijn programma’s ontwikkeld om leerlingen basiswaarden bij te brengen, onder andere Baas in eigen soap²⁸, De Vreedzame School²⁹ of Unesco scholen³⁰ (zie ook Appendix ‘Karaktervorming in het onderwijs’). Toch ligt het opnemen van de vormende taak in morele of ethische zin voor een heel aantal scholen en andere onderwijsinstellingen moeilijk, zoals ook uit het voorgaande mag blijken. Wel zijn er voorbeelden

van de wijze waarop waardebewust onderwijs in het VO in alle vaklessen kan worden geïntegreerd:

- Stel bij literatuuronderwijs de vraag wat het boek aan morele besluitvorming toevoegt aan wat je al dacht te weten.³¹
- Wees erop alert de 'morele woordenschat' te verbreden: vriendschap, zelfvertrouwen, vrijheid, vertrouwen, dapperheid, geduld. Begeleid leerlingen in het vergroten van 'morele sensitiviteit'.³²
- Geef bij wiskunde en economie inzicht in de wijze waarop tabellen zodanig kunnen worden gemanipuleerd dat ze een verwarrende voorstelling van zaken geven.
- Leg bij scheikunde en biologie uit hoe een koolstofketen is opgebouwd of geef ook uitleg over de mogelijke relatie tussen CO₂ en de opwarming van de aarde. Ga in op de vraag hoe steekhoudend de argumenten zijn in het klimaatdebat.³³
- Benut het vak lichamelijke opvoeding voor de vorming van deugden als rechtvaardigheid, vriendschap en bescheidenheid en leer de leerlingen omgaan met winst en verlies, blij kunnen zijn voor de tegenstander of compassie tonen met de tegenpartij.³⁴

Met betrekking tot het beroepsonderwijs zijn mooie voorbeelden te noemen van expliciete aandacht voor de ethische vraagstukken waar de toekomstige beroepsbeoefenaar voor kan komen te staan: ethiek voor verpleegkundigen in opleiding,³⁵ ethiek voor technisch ingenieurs in opleiding,³⁶ ethiek voor leraren in opleiding.³⁷ Het beeld dat ontstaat is dat er initiatieven tot ethische vorming in het onderwijs zijn, van basis- tot voortgezet- tot beroeps- tot hoger onderwijs. Kritisch punt is dat het aan de opleidingen zelf wordt overgelaten of en hoe er aandacht aan wordt gegeven en dat er vanuit de overheid onvoldoende stimulans uitgaat om de ethische vorming van leerlingen en studenten structureel deel te laten zijn van het onderwijscurriculum.

Noten

¹ Lourens Posthumus en Robert Vissers. (2019).

² Koen Wessels. (2016).

³ Gert Biesta. (2015a), p. 7.

⁴ Jelle van Baardewijk. (2014).

⁵ Jeroen Onsterk, Rob Bartels. (2017), Maartje Janssens. (2020b).

⁶ Joep Dohmen. (2017).

⁷ Joyce van den Bogaard. (2018).

⁸ Gert Biesta. (2018).

⁹ Id.

¹⁰ Koen Wessels. (2016).

¹¹ Gert Biesta. (2018).

¹² Id.

¹³ Maartje Janssens. (2020a).

¹⁴ Jeroen Onsterk, Rob Bartels. (2017).

¹⁵ Jelle van Baardewijk. (2014).

¹⁶ Jeroen Onsterk en Rob Bartels. (2017).

¹⁷ Joyce van den Bogaard. (2018).

¹⁸ Jelle van Baardewijk. (2014), met een verwijzing naar een visiedocument voor de opleiding accountancy van de HvA.

¹⁹ Berber Vreugdenhil-Tolsma, Marleen Kranenburg-Kaptein en (begeleider) Pieter Vos. (2010), p. 3.

²⁰ Id., pp. 14, 15.

²¹ Onderwijsraad. (2011).

²² Id., pp. 10, 11.

²³ Wouter Sanderse en Beau Huijsse. (2020).

-
- ²⁴ Onderwijsraad. (2011), onder verwijzing naar Levering, 2010. De zorgelijke staat van het geweten. In B. Levering, *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem* (101-120). Amsterdam: SWP. Levering verwijst op zijn beurt naar een conceptuele analyse van morele kennis van Gilbert Ryle, *On forgetting the difference between right and wrong*, uit 1967.
- ²⁵ Frederike de Jong. (2014).
- ²⁶ Frederike de Jong. (Publicatie in voorbereiding b).
- ²⁷ Berber Vreugdenhil-Tolsma, et al. (2010), p. 34.
- ²⁸ Frits Prior en Lilian van der Bolt. (2010).
- ²⁹ De Vreedzame School. (z.d.)
- ³⁰ Unesco-scholennetwerk. (z.d.)
- ³¹ Wouter Sanderse (red). (2017).
- ³² Id. (2017).
- ³³ Wouter Sanderse. Presentatie Lectorenkring. NIVOZ. (2019).
- ³⁴ Wouter Sanderse (red). (2017).
- ³⁵ Bart Cusveller. (2019).
- ³⁶ Ethics teaching at TU Delft. (z.d.)
- ³⁷ Cok Bakker. (z.d.)

II Smalle en brede Bildung

Bijdrage vaklessen in het VO aan Bildung

Eerder is een aantal vakken genoemd waarin Bildung in het onderwijs gestalte krijgt: levensbeschouwing, filosofie, burgerschap, maatschappijleer, culturele en kunstzinnige vorming. Deze vakken vormen geen compleet overzicht van vakken die relevant zijn voor Bildung, maar dat kan ook niet, omdat er altijd weer nieuwe vakken worden uitgevonden die in dit verband kunnen worden genoemd, zoals lef (levensbeschouwing, ethiek en filosofie), levenskunst en geluiskunde. Daarnaast is er het vak godsdienst, wat vaak in één adem wordt genoemd met het vak levensbeschouwing. Ik beperk me voor de bespreking van de inhoud van de vakken tot de eerdergenoemde, omdat het de meer bekende vakken zijn. Gesuggereerd is dat deze vakken bijdragen aan Bildung, maar dat Bildung voor ethische vorming niet altijd voldoende is, afhankelijk van de wijze waarop het begrip wordt ingevuld. Hierna geef ik een kort overzicht van de inhoud van de vakken in relatie tot Bildung om vervolgens de vraag te beantwoorden in hoeverre ethische vorming meer zou kunnen inhouden dan wat de vakken beogen te bieden.

- Levensbeschouwing

Uit een onderzoek naar de wijze waarop docenten anno 2017 vormgeven aan het vak godsdienst/levensbeschouwing¹ in het voortgezet onderwijs, komt naar voren dat er relatief vaak sprake is van kennisoverdracht via de lesmethode en het voeren van klassengesprekken; een vrij klassieke invulling van het vak dus. Volgens de docenten gaat hun vak over (levens)thema's, levensvragen en religieuze zingeving, kennis van religie en levensbeschouwingen, jezelf en de ander, denken, redeneren en vorming, terwijl 'levenskunst en brede zingeving', 'opdoen van ervaringen' en 'geloofsonderwijs' nauwelijks scoren. Het onderzoek is uitgevoerd onder protestantse en katholieke scholen, maar er blijkt veelal geen confessionele invulling aan het vak te worden gegeven.²

- Filosofie

Volgens een leerling geciteerd op de website van de vereniging van filosofiedocenten in het voortgezet onderwijs is

“één van de dingen die je leert bij filosofie ... om voor jezelf na te denken. Je leert over veel uiteenlopende opvattingen van filosofen over de jaren heen en vormt hierover je eigen mening. Er is niets of niemand die jou vertelt dat jij het ergens mee eens moet zijn. Er wordt juist aangemoedigd dat er kritisch wordt nagedacht.”³

De officiële visie op het vak is volgens dezelfde website dat middelbare scholieren leren zich te verhouden tot zichzelf, anderen en de wereld om zich heen. Naast kennis van de filosofische ideeëngeschiedenis en het leren van kritische denkvaardigheden, staat het ontwikkelen van een eigen, weloverwogen visie op maatschappelijke en existentiële vraagstukken centraal.

- Burgerschap

Sinds 2006 zijn scholen verplicht leerlingen burgerschapsonderwijs aan te bieden, maar het wordt aan de scholen zelf over gelaten hoe ze dat doen.⁴ Het gaat om het bijbrengen van 'burgerschap en democratie', maar het vak komt nauwelijks van de grond. Als redenen wordt aangegeven dat docenten zich maar weinig raad weten met de vaagheid van het vak: 'burgerschap, wat is dat?' Hetzelfde geldt voor 'democratie': 'dat moet je definiëren'.⁵ Daarnaast is er kritiek op het vak: wil de overheid zich niet te veel bemoeien met wat gezien wordt als

‘gewenste houdingen en gedrag’? Bovendien wordt het lastig gevonden dat burgerschapskunde niet moet worden gezien als het zoveelste nieuwe vak, maar als een curriculumbrede activiteit die in bestaande vakken geïntegreerd kan worden.⁶ Inmiddels ligt er een wetsvoorstel tot aanscherping van de burgerschapsopdracht van het onderwijs. Burgerschap wordt minder vrijblijvend en scholen moeten ervoor zorgen dat de leraren handelen in overeenstemming met democratisch-rechtstatelijke waarden en zij moeten er verder voor zorgen dat leerlingen op school kunnen oefenen met de omgang met deze waarden.⁷ Bij deze waarden gaat het bijvoorbeeld om gelijkwaardigheid, solidariteit, tolerantie en verantwoordelijkheid.⁸

- Maatschappijleer

Volgens de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer is maatschappijleer een kernvak in het curriculum van het voortgezet onderwijs, omdat het vak een belangrijke rol speelt in de burgerschapsvormende taak van het onderwijs. Het vak heeft een socialiserend karakter en draagt bij aan de maatschappelijke toerusting van leerlingen. Zij krijgen inzicht in de werking van de hedendaagse pluriforme samenleving en democratische rechtsstaat en ontwikkelen onderbouwde opvattingen over maatschappelijke vraagstukken.⁹

- Culturele Kunstzinnige Vorming

Het doel van CKV is “een creatieve en onderzoekende houding stimuleren”.¹⁰ Volgens Olga Potters en Suzan Lutke, schrijvers van het boek *Leren van kunst*¹¹ is creativiteit een lastig begrip. “Als je het vastlegt, in leerlijnen verwoordt of in stappen beschrijft, kan het als los zand tussen je vingers wegglijden.” Uit deze typering blijkt een mogelijk spanningsvolle verhouding tussen de wens van de overheid om duidelijke kaders voor toetsing te bieden en de wens van de docent om de leerlingen de ruimte te geven zijn en haar creativiteit tot expressie te brengen. Dat dit in de praktijk ook zo is blijkt uit de aanpak van CKV-docent Jan Beerten: “[Hij] en zijn collega’s toetsen geen kennis. ‘Het ministerie wilde dat eigenlijk wel, lesstof over kunsthistorische begrippen en zo. Maar CKV is geen kunstgeschiedenis, het gaat over reflectie en persoonlijke vorming.’”¹²

Tot zover het overzicht van een aantal vakken die in relatie tot Bildung kunnen worden genoemd. Bepaalde zaken vallen op. In de eerste plaats dat het bij de inhoud van de vakken vaak om kennis, vaardigheden en een houding en soms om gedrag gaat die voor het onderwerp ‘ethische vorming’ relevant zouden kunnen zijn. Bij relevante kennisinhouden kan worden gedacht aan (overgenomen uit bovenstaand overzicht) kennis van religies en levensbeschouwingen en van de filosofische ideeëngeschiedenis, van de werking van de hedendaagse pluriforme samenleving en van de democratische rechtstaat. Bij relevante vaardigheden kan worden gedacht aan (kritische) reflectie, redeneren, meningsvorming, zingeving, zich leren te verhouden tot zichzelf, anderen en de wereld om zich heen, het ontwikkelen van een eigen weloverwogen visie op de maatschappij en existentiële vraagstukken en omgang met democratisch-rechtstatelijke waarden. Bij een relevante houding kan worden gedacht aan een ‘gewenste houding en gewenst gedrag’ (waarbij argwaan wordt geuit bij de mogelijkheid dat de overheid bepaalt wat dat zou zijn) en aan een creatieve en onderzoekende houding. Bij relevant gedrag kan worden gedacht aan het oefenen met de omgang met waarden als gelijkwaardigheid, solidariteit, tolerantie en verantwoordelijkheid.

In de tweede plaats valt op dat, net als in de omschrijvingen van het begrip Bildung, het morele of het ethische als zodanig maar weinig worden geëxpliciteerd.

Ten derde valt met betrekking tot het morele of het ethische op dat er een spanningsveld is met wat de overheid wil vastleggen of juist wil loslaten in relatie tot de verplichte leerinhouden of toetsingsmogelijkheden van het vak, zoals bij burgerschap en CKV.

Als vierde komt de vraag op of bepaalde relevante vakinhoud, zoals bij burgerschap, vakspecifiek of curriculumbreed moet worden aangeboden.

Als laatste valt op dat de genoemde vakken niet expliciet vormgeven aan het onderwerp duurzaamheid, wat wel relevant is voor de ethische vorming van leerlingen en studenten met het oog op een leefbare aarde. Het vak burgerschap heeft – ondanks alle kritiek – wat dat betreft, in ieder geval van overheidswege, in het onderwijs een betere PR dan duurzaamheid (zie Appendix 'Duurzaamheidsonderwijs').

Bijdrage vaklessen in het VO aan ethische vorming

De inhoud van de vakken die in relatie tot Bildung kunnen worden genoemd, omvat dus meer dan alleen ethische vorming. Wel is veel van hetgeen binnen die vakken wordt geleerd relevant voor ethische vorming. Ik wil dat illustreren aan de hand van mijn eigen lespraktijk. Op mijn school wordt het vak levensbeschouwing aangeboden in de brugklas, in de tweede klas havo/vwo, in 4 havo en in 4 en 5 vwo, één lesuur per week. In de brugklas en tweede klas heb ik de opdracht van de schoolleiding gekregen, en ik sta daar ook zelf achter, om de leerlingen vooral kennis bij te brengen van de wereldreligies en ik voeg daar 'humanisme' en 'evolutie en schepping' aan toe. In beide leerjaren kom ik er in de beperkte onderwijstijd die mij ter beschikking staat bij één lesonderdeel aan toe ethiek expliciet in het programma in te brengen: de bespreking van een ethisch dilemma in de brugklas en de kritische reflectie op een ethisch relevant thema in de tweede klas. In 4 havo behandel ik de onderwerpen geluk, lijden en dood, identiteit en ethiek en besteed aandacht aan ethische gespreksvoering[©]. In 4 vwo komen levensbeschouwingen in de breedste zin van het woord aan bod en worden leerlingen uitgedaagd hun eigen levensbeschouwing onder woorden te brengen. In 5 vwo krijgen de leerlingen een inleiding in de ethiek en leren ze een klassengesprek te begeleiden over een ethisch relevant thema onder gebruikmaking van socratische gesprekstechnieken. Ik stimuleer de leerlingen hun eigen standpunt ten aanzien van grote maatschappelijke thema's en complexe vraagstukken te verkennen. Ook hier blijkt dat het vak levensbeschouwing zeker relevant is voor de ethische vorming van leerlingen voor wat betreft kennis, vaardigheden, houding en gedrag, maar dat het daadwerkelijke onderwerp ethiek en ethische gespreksvoering[©] er slechts onderdeel van is.

Het vak levensbeschouwing vind ik een prachtig vak. Ik vind het echter niet voldoende als voorbereiding op en ook geen garantie voor de ethische of morele vorming van leerlingen en studenten. Posthumus en Vissers pleiten er in hun artikel zoals gezegd voor het vak levensbeschouwing als verplicht vak op te nemen in het leer- en onderwijsplan bij het Voortgezet Onderwijs. "Je stopt na de basisschool toch ook niet met rekenen?" Hoewel ik hun pleidooi voor levensbeschouwing sympathiek vind, ben ik het er niet mee eens dat dit de geconstateerde problemen oplost. Ik vind het te weinig specifiek op de noodzaak tot *ethische vorming* van leerlingen en studenten gericht. Het vak kan heel goed bijdragen aan (de voorwaarden voor) de ethische vorming van jongeren en studenten, maar afhankelijk van de manier waarop het vak wordt ingevuld, hoeft het niet noodzakelijk bij te dragen aan de ethische vorming van deze jonge mensen. Het vak kan wat mij betreft zeker een plaats krijgen in een curriculum waarin ethische vorming een centrale plaats inneemt, maar dat geldt ook voor de andere vakken die zijn genoemd in relatie tot de vakken waarin Bildung in het onderwijs gestalte krijgt. Daarnaast is het denk ik van belang de ethische vorming van leerlingen en studenten niet te beperken tot specifieke vakken, maar er ook een curriculumbreed aandachtsveld van te maken (zie eerder 'waardebewust onderwijs'). Overigens zijn ook Posthumus en Vissers van mening dat ethische vorming niet tot één vak moet worden beperkt (levensbeschouwing) maar idealiter curriculumbreed wordt aangeboden. Zij eindigen hun artikel dan ook met de woorden:

Idealiter trekken we de scope nog breder en helpen we scholen om alle leerkrachten handvatten aan te reiken om de juiste gesprekken met de scholieren aan te gaan. Want ook tijdens de andere lessen dient zich met regelmaat de gelegenheid aan om via een onderwijsleergesprek onderwerpen te behandelen die volop de Bildung raken.¹³

Een voordeel van een curriculumbrede en vakspecifieke integratie van ethische vorming in het onderwijs is dat leerlingen en studenten die zo zijn opgeleid en later als docent voor de klas komen te staan, niet dezelfde verlegenheid met ethische vorming zullen kennen als de huidige generatie docenten.

Oriëntatie op 'het goede'

Hiervoor is geconstateerd dat ethische vorming Bildung vooronderstelt, maar dat Bildung als zodanig niet altijd voldoende is voor ethische vorming. Wat ethiek onderscheidt van Bildung is dat ethiek noodzakelijk betrokken is op een notie van 'het goede' en dat Bildung dat niet noodzakelijk is. Waar beide begrippen overlappen, neemt Bildung deze gerichtheid op 'het goede' over. We hebben in het voorgaande gezien dat Bildung veel inhoudt dat kan bijdragen aan (een visie op) ethiek of aan een ethische levenshouding, wat echter niet betekent dat Bildung daar noodzakelijk toe leidt. Dat is namelijk niet het geval wanneer Bildung niet deze voor ethiek noodzakelijke betrokkenheid heeft op 'het goede'. De kennis, vaardigheden en houding die leerlingen meekrijgen in vakken waarin Bildung in het onderwijs gestalte krijgt, vertalen zich dan ook niet noodzakelijk in (een visie op) ethiek of in een houding die 'ethisch' genoemd kan worden. Een leerling of student kan immers kennis hebben van religies, levensbeschouwingen en van de filosofische ideeëngeschiedenis, hij of zij kan zich vaardigheden hebben eigengemaakt die bijdragen aan (kritische) reflectie, meningsvorming en zingeving, of zich als een modelleerling gedragen volgens zijn of haar docent, het wil allemaal niet zeggen dat deze leerling of student ook in moreel of ethisch opzicht 'startbekwaam' is. Zonder een notie van wat 'het goede' behelst, blijft het geleerde bij die kennis, vaardigheden en houding zonder dat het noodzakelijk iets zegt over de ethische vorming van de betreffende leerling of student. Dit houdt in dat Bildung als onderdeel van het curriculum tekortschiet met betrekking tot de ethische vorming van leerlingen en studenten, wanneer Bildung begrepen wordt in de 'smalle variant', namelijk zonder de ethische component ervan nadrukkelijk aan de orde te stellen. Bildung in een 'smalle variant' waar ethische vorming deel van uit kan maken maar geen deel van uit hoeft te maken, onderscheid ik van Bildung in een 'brede variant' waar ethische vorming wel noodzakelijk en expliciet deel van uitmaakt.

Dat de ethische component van Bildung vaak wordt verwaarloosd heeft onder meer met een onbewuste weerstand te maken zoals die in het rapport *Beroepsethiek in het onderwijs: Van bijzaak naar Bildung*¹⁴ wordt genoemd: "De grootste belemmering is de weerstand tegen een meer normatieve, praktische en vormende invulling van ethiekonderwijs." Maar dat de ethische component vaak onvoldoende aandacht krijgt is ook verklaarbaar door de historische achtergrond van het begrip, zoals eerder uiteengezet. De vraag naar het 'waartoe?', opgepakt als ethische vraag, bleek in de context van het positieve mensbeeld (de vooronderstelde goede natuur van de mens) van de 'vader' van het Bildungsbegrip, Wilhelm von Humboldt, immers irrelevant. Bildung begrepen in de 'brede variant', zoals ik dat onderscheid hiervoor heb gemaakt, zou echter wel deze gerichtheid op 'het goede' kennen (en niet alleen een uitgaan van 'het goede', zoals bij Von Humboldt), wat Bildung tot een ethische notie maakt.

Bildung en levensbeschouwing

Het onderscheid tussen Bildung in de 'smalle' variant en in de 'brede' variant, zoals ik dat heb gemaakt, is te verhelderen aan de hand van het door Biesta gemaakte onderscheid tussen drie,

door hem zo genoemde, functies of 'doeldomeinen' van onderwijs, te weten: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie¹⁵ (de laatste komen we ook tegen als personificatie, persoonsvorming, subjectivering en als subjectwording). Onder kwalificatie verstaat Biesta het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die mensen in staat stellen iets te doen; op een bepaalde manier te handelen. Socialisatie is het proces waarin jongeren kennisnemen en deel uitmaken van tradities en praktijken. Bij het derde doeldomein, subjectificatie, gaat het om de vraag hoe een mens zich kan ontplooien tot een verantwoordelijk, zelf handelend individu. In deze context is vooral het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie interessant. Met verwijzing naar een metafoor van koekjes bakken kan het onderscheid worden uitgelegd: socialisatie is als het ware in een (sociale) mal worden geperst, zoals er koekjes worden gebakken aan de lopende band; subjectificatie is het zelf vormen van de koekjes zonder mal, die er dan ook allemaal anders uit komen te zien.

Wanneer Biesta de ontwikkeling van het Bildungsbegrip beschrijft, geeft hij aan hoe Bildung van een louter socialiserende praktijk naar een ook subjectifierende praktijk heeft kunnen uitgroeien:

Bildung staat voor een pedagogisch ideaal dat tot ontwikkeling kwam in de Griekse samenleving en dat, door opname in de Romeinse cultuur, humanisme, neohumanisme en de verlichting, een van de centrale ideeën van het westerse pedagogisch denken is geworden. Centraal in deze traditie staat de vraag wat de kenmerken van een welgevormde of gecultiveerde mens zijn. Aanvankelijk werd die vraag beantwoord in termen van de *inhoud* van Bildung. Een gevormd mens was iemand die zich een bepaalde set van kennis en waarden had eigen gemaakt; het was, anders gezegd, iemand die op geslaagde wijze in een bepaalde traditie was gesocialiseerd. Een belangrijke stap in de ontwikkeling van het Bildungsbegrip werd gezet toen de activiteit van het verwerven van de inhouden van Bildung zelf als onderdeel van het Bildungsproces werd begrepen. Sinds die tijd wordt Bildung altijd begrepen als zelf-Bildung.”¹⁶

We zien dus in relatie tot het Bildungsbegrip een betekenisverandering optreden van gevormd worden naar zichzelf-vormen. Een tweede betekenisverandering is de beweging die, zoals gezegd, Joep Dohmen maakt naar Bildung als 'begeleide zelfvorming'. In beide laatste betekenissen maakt 'het ethische', als een betrokkenheid op het goede, meer of minder impliciet deel uit van het begrip. Er vindt dus een beweging plaats van Bildung als socialisatieproces naar subjectificatie, zonder dat de beweging helemaal wordt afgemaakt, in die zin dat 'het ethische' expliciet deel uitmaakt van het begrip. Juist dit is voor mij de reden om te onderscheiden tussen Bildung in de smalle variant, waar ethiek impliciet onderdeel van is en Bildung in de brede variant, waar ethiek noodzakelijk en expliciet onderdeel van is, zodat je niet kunt zeggen: 'wij doen aan Bildung' en dan precies de ethische vorming achterwege laat. Posthumus en Vissers gaan ervan uit dat "levensbeschouwing ... ons redenen [geeft] om moreel te zijn; zij kan b.v. helpen bij de vorming van deugden." Zij zijn ook van mening dat "morele inzichten ... op hun beurt gevolgen [kunnen] hebben voor onze levensbeschouwing." Met het laatste ben ik het eens, met het eerste deels. Levensbeschouwing kan ons namelijk ook 'helpen' bij de vorming van ondeugden. Niet iedere levensbeschouwing is immers 'moreel juist'. Ik denk aan een les waarin een leerling zijn presentatie hield over 'modern satanisme' (het onderwerp was zijn eigen voorstel). Hij omarmde de waarde 'individualisme' van het moderne satanisme. Ik zet daar als docent mijn vraagtekens bij, net als een aantal van zijn klasgenoten, zoals bleek uit het klassengesprek dat we erover voerden. Het illustreert dat explicitering van de eigen levensbeschouwing niet vanzelfsprekend leidt tot een ethische levenshouding (tenzij individualisme een kenmerk daarvan is), maar dat gezamenlijke reflectie daar wel aan kan bijdragen. Dit is de reden dat ik het onvoldoende vind om Bildung als voorwaarde voor ethische

vorming van leerlingen en studenten te stellen of levensbeschouwing als verplicht vak in het curriculum op te nemen. Het gaat namelijk om een specifieke invulling van het Bildungsbegrip, en een bepaalde invulling van vakken die gerelateerd zijn aan Bildung, zoals levensbeschouwing. Het gaat erom dat de vorming in het kader van Bildung betrokken is op een notie van 'het goede', in de brede variant van het begrip.

Subjectificatie of persoonsvorming?

Het verschil tussen Bildung in de smalle en de brede variant is dus een vergelijkbaar onderscheid als wat Gert Biesta maakt tussen socialisatie en subjectificatie, mits subjectificatie wordt gekoppeld aan een notie van 'het goede', wat bij Biesta het geval is. Omdat het onderscheid zo belangrijk is, wil ik het verschil nogmaals illustreren, nu door stil te staan bij de betekenis van het begrip 'vormen'. Ook hier geldt: je kunt 'vormen' opvatten als 'in een mal stoppen', zoals kinderen in de zandbak zantaartjes bakken met gekleurde vormpjes. Dat is de variant van socialisatie: je leert meedoen in bestaande praktijken. De andere manier van 'vormen' is hoe je uit een stuk klei een beeld maakt: het kan alle kanten op. Je bent volledig vrij om met het materiaal dat je ter beschikking staat datgene te maken wat jou voor ogen staat. Dat is de variant van subjectificatie: "hoe we kinderen en jongeren kunnen ondersteunen en uitdagen niet louter object van invloeden van 'buiten' te zijn, maar juist ook subject van hun eigen leven te zijn."¹⁷ Ook hier met de opmerking dat de 'volledige vrijheid' begrensd is door een notie van 'het goede'. Biesta legt verder uit:

Terwijl het belangrijk is dat het onderwijs kinderen en jongeren in brede zin toerust en uitrust [smalle Bildung, FdJ], is daarmee een vraag eigenlijk nog niet beantwoord en dat is de vraag wat kinderen en jongeren met die uitrusting gaan doen [brede Bildung, FdJ]. Daar vinden we een hele andere kwestie, niet de vraag van onderwijs als cultivering, maar de vraag van de menselijke vrijheid; het feit dat we in iedere situatie eigenlijk steeds opties hebben, dat we zus of zo kunnen doen, ja of nee kunnen zeggen, met de stroom mee kunnen gaan of weerstand kunnen bieden.¹⁸

Er is wel gesuggereerd om het begrip 'subjectificatie' te vervangen door 'personificatie' of 'persoonsvorming'. Zo is het bijvoorbeeld opgepakt door de Onderwijsraad¹⁹ en SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). Biesta verzet zich daar niet tegen, maar plaatst er wel kanttekeningen bij.²⁰ Volgens hem wordt daarmee namelijk het belangrijke punt gemist dat er een verschil is tussen "'vorming van personen' [zoals een zandgebakje wordt gemaakt, FdJ] en 'vorming tot persoon willen zijn' [zoals iemand vrij is een kleibeeld te vormen naar eigen inzichten, FdJ]."²¹ De vraag naar de vrijheid impliceert de vraag wat iemand met die vrijheid wil gaan doen. Het brengt ons bij het begrip 'ethiek'. In mijn eigen werk heb ik het onderscheid gemaakt tussen de noties moraliteit en ethiek:

De ethiek is het terrein van wetenschap waarop de vragen over 'goed en kwaad' worden gesteld. De ethiek is zelf niet vrij van waarden. [Ze] vooronderstelt een van tevoren gegeven kader ten opzichte waarvan we onze uitspraken over 'goed en kwaad' doen. Dat kan bijvoorbeeld een wetenschappelijk of een religieus kader zijn. Wanneer we de ethiek verbinden aan vooropgestelde meningen over goed en kwaad, dan verandert ze in moraal."²²

Ik expliciteer het onderscheid tussen moraal en ethiek, omdat 'morele vorming' en 'ethische vorming' vaak achteloos door elkaar worden gebruikt.²³ Zo kunnen we bijvoorbeeld stellen dat de kerken in het verleden de taak tot morele en misschien wel ethische vorming op zich namen (op het verschil kom ik zo nogmaals terug), maar dat die taak sinds de intrede van de

secularisatie nog wel binnen de kerken (en andere religieuze instellingen) wordt uitgevoerd, maar vaak niet meer door kerken op scholen. Zo werd op mijn eigen school het vak 'godsdiens' (thans levensbeschouwing) in het verleden gegeven door paters, en nu door mijn collega en mij, beiden filosoof. Zolang religieuze vorming gepaard gaat met de vrijheid van denken die door 'subjectificatie' wordt nagestreefd, mits gerelateerd aan een notie van 'het goede', lijkt het mij correct om van ethische vorming te spreken. Gaat deze vorming echter gepaard met het zich leren voegen naar de religieuze traditie van waaruit de lessen worden gegeven, lijkt het mij beter te spreken van morele vorming.

De genoemde verwarringen rond de begrippen Bildung en persoonsvorming, motiveren mij om het expliciet te hebben over de wenselijkheid van *ethische vorming* van leerlingen en studenten. Als het immers dat is wat ons met het onderwijs voor ogen staat, laten we het dan ook als zodanig, en expliciet, benoemen.

Noten

¹ G.D. Bertram-Troost en T.D. Visser. (2017).

² Id., pp. 15, 24.

³ VFVO. (z.d.).

⁴ SLO. (2019).

⁵ Hanne Obbink. (2012).

⁶ B. Verkroost. (2015).

⁷ Tweede Kamer. (2019).

⁸ Rijksoverheid. (2019), p. 35.

⁹ NVLM. (2018).

¹⁰ Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam. (2018).

¹¹ Olga Potters, Suzan Lutke. (2018).

¹² LKCA. (2020).

¹³ Lourens Posthumus en Robert Vissers. (2019).

¹⁴ Alain Hoekstra, Marjolein van Dijk, Jitse Talsma. (2016).

¹⁵ Gert Biesta. (2014).

¹⁶ Gert Biesta. (2016a), pp. 14, 15.

¹⁷ Gert Biesta. (2019).

¹⁸ Id.

¹⁹ Onderwijsraad. (2016).

²⁰ Gert Biesta. (2015b).

²¹ Gert Biesta. (2019).

²² Frederike de Jong. (2013), p. 55.

²³ Of zelfs met omgekeerde betekenis worden gebruikt, zie bijvoorbeeld Biesta. (2012), pp. 64-70, onder verwijzing naar Bauman. (1993). *Postmodern ethics*, Oxford: Blackwell, p. 4: "Met moraal bedoelen we 'het aspect van menselijk denken, voelen en handelen dat betrekking heeft op 'goed en kwaad' ... Ethiek daarentegen, verwijst naar regels, codes en normen."

III Waarop is het onderwijs gericht?

Perspectieven

Biesta en Dohmen spreken in de context van de vraag waar de vorming op gericht is in termen van een notie van 'volwassenheid'. Voor Biesta is het antwoord op de vraag waartoe we leerlingen opleiden 'een volwassen in-de-wereld-zijn'.¹ Dat kenmerkt zich volgens hem "door de voortdurende ambitie ruimte te scheppen voor het zijn van de ander en het andere – wat betekent dat volwassen in-de-wereld-zijn altijd een mate van zelfbeperking mee brengt."² Anders geformuleerd wil het zeggen dat het om de vraag gaat "of datgene wat ik wens inderdaad wenselijk en 'wensbaar' is voor mijn eigen leven en mijn leven met anderen (democratie) op deze planeet (ecologie)."³ De beperking die mensen aan hun gedrag stellen gaat dus uit van iemand zelf, op basis van verantwoordelijkheid, jegens zichzelf, anderen en de wereld waarin we leven. De beperking wordt niet 'van buitenaf' opgelegd, extrinsiek gemotiveerd, maar gaat uit van de persoon zelf die daartoe intrinsiek gemotiveerd is. Biesta betreft de pedagogische opdracht op onze omgang met andere mensen en onze leefomgeving: de aarde die we met elkaar bewonen.⁴

Ook voor Dohmen staat volwassenheid "als het ware aan de horizon ... voor de waartoe-vraag van het onderwijs."⁵ Hij benadert het begrip vanuit een filosofisch-ethisch perspectief en benoemt enkele filosofische perspectieven waarin het concept van volwassenheid speelt. Het eerste perspectief dat hij noemt is het deugdethisch perspectief, waarvan Aristoteles een belangrijke vertolker is. Binnen dat perspectief gaat het om de ontwikkeling van een aantal eigenschappen, zoals geduld, verstandigheid, rechtvaardigheid, die je in staat stellen om zo goed mogelijk met jezelf en met anderen om te gaan. Het tweede perspectief dat hij noemt heeft te maken met autonomie en vrijheid en gaat terug op Kant en Rousseau, tegenwoordig, zoals hij zegt, geactualiseerd door filosofen als Neiman en Nussbaum. Ook Dohmen zelf voelt zich bij deze richting thuis. Het gaat hierbij vooral om het ontwikkelen van een eigen oordeelsvermogen. Dialoog is binnen dit perspectief een belangrijke vaardigheid die leerlingen en studenten moeten leren. Het derde perspectief is dat van de ontwikkeling van intrinsieke motivatie, opgevat als weten of ontdekken wat je echt wilt en leren onderscheiden wat er echt toe doet. In dit kader noemt Dohmen dat hij bij Biesta een uitleg mist van wat vrijheid en persoonlijke ontwikkeling is. Volgens hem moet je eerst weten wie je bent en wat je wilt, voordat je de beweging naar buiten kunt maken. Verder noemt Dohmen nog het perspectief van de ander en het perspectief van de kwetsbaarheid. Tezamen noemt Dohmen deze perspectieven 'de multifocale Bildungsbril'. Beide auteurs spreken niet van de religie als mogelijke bron voor de morele of ethische oriëntatie, terwijl het voor velen nog wel als zodanig dienstdoet. Denk maar aan het koninkrijk van God als nastrevenswaardig ideaal voor joden en christenen, of de respectievelijke deugden rechtvaardigheid en liefde van het jodendom en het christendom, of de onderwerping aan Allah als hoogste waarde van moslims, of wijsheid en compassie als richtingwijzende waarden van het boeddhisme, of het komen in de hemel (jodendom, christendom, islam), het bereiken van de moksha (hindoeïsme) of het nirvana (boeddhisme) als hoogste bestemming die in of na dit leven kan worden bereikt.

Ethische horizon

Zelf spreek ik in de context van de vraag waar de vorming van jonge mensen op gericht is in termen van 'de ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen'.⁶ Ik doe het voorstel deze ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen, in te vullen als 'een leefbare aarde': "Voor het onderwijs betekent deze oriëntatie, dat het niet langer voldoende kan zijn om

aan leerlingen kennis zonder ethische context over te dragen, maar dat we ze een houding meegeven van verantwoordelijkheid voor de wereld waarin we leven.”⁷ Er zijn redenen om de ‘ethische horizon’ expliciet te kiezen: te lang zijn we vaag gebleven over ‘wat ons voor ogen staat’ – met als droevig resultaat dat het neoliberalisme in de daardoor ontstane morele leemte heeft kunnen stappen, met mijns inziens desastreuze gevolgen voor mens en samenleving. ‘Een leefbare aarde’ is in de eerste plaats een ecologische notie en bovendien een sociale notie (zie voor voorbeelden van beide <https://ethischegespreksvoering.nl/>). Het gaat erom dat we leerlingen en studenten opleiden in het besef dat er grenzen zijn aan wat ons ‘dikke-ik’ zich kan toe-eigenen.⁸ De notie is verenigbaar met talloze levensbeschouwelijke oriëntaties, religieus en niet-religieus. Het gaat bijvoorbeeld samen met de in de context van het vak burgerschap genoemde waarden gelijkwaardigheid, solidariteit, tolerantie en verantwoordelijkheid of met de in de context van ‘volwassenheid’ genoemde waarden zowel door Biesta als door Dohmen. Het gaat ook samen met de in de context van religieuze oriëntaties genoemde waarden ‘het koninkrijk van God’ of het bereiken van de verlichting (moksha, nirvana), mits ingevuld als iets wat in deze wereld kan worden bereikt, of de waarden rechtvaardigheid, liefde, de onderwerping aan Allah en wijsheid en compassie. De notie is tevens relevant voor de bespreking van tal van onderwerpen – denk aan digitalisering, voedselvoorziening en bevolkingsvraagstukken en om vragen als: hoe gaan we met elkaar om? Steeds betreft de notie ons bij de vraag wat ons met een ‘leefbare aarde’ als ethische horizon voor ogen staat, zowel in ecologisch als sociaal opzicht. Hoe we het begrip willen invullen is naar mijn mening de uitkomst van een dialoog, waar allerhande posities in kunnen worden ingebracht, zo ook de vier klassieke ethische theorieën: principe-ethiek, gevolgenethiek, deugdethiek en waarde-ethiek. Ik benoem ze in het kort:

- principe-ethiek: redeneren en interpreteren vanuit het principe, de wet of het gebod;
- gevolgen-ethiek: er wordt gekeken naar de gevolgen van ons handelen, bijvoorbeeld het utilitarisme dat op zoek gaat naar het hoogste geluk of welzijn voor een zo groot mogelijk aantal mensen;
- deugdethiek: de nadruk komt vooral te liggen op de integriteit en kwaliteiten van de persoon die handelt;
- waarde-ethiek: keuzes worden gemaakt vanuit de beleving van waarden.⁹

Nullens, op wiens artikel bovenstaand kort overzicht is gebaseerd, geeft aan dat deze vier klassieke ethische theorieën als zodanig onvoldoende zijn om het ethische handelen op te baseren. Hij plaatst ze met elkaar in een kern van vijf concentrische cirkels, die tezamen de hermeneutische context bepalen waarbinnen het handelen zijn betekenis krijgt (zie Appendix ‘Slim omgaan met ethische dilemma’s’). De uiterste grens van de hermeneutische context, bij Nullens bepaald door een transcendente dimensie, zou ook hier ‘een leefbare aarde’ kunnen zijn, als uitdrukking van de diepere waarden waardoor we ons in ons leven laten leiden. Onder verwijzing naar het werk van Charles Taylor maakt Joep Dohmen een vergelijkbaar punt als Nullens. Ook hij wijst erop dat de klassieke ethische theorieën een bedding nodig hebben, een context waarbinnen het handelen betekenis krijgt. Hij noemt het, naar Taylor, ‘een morele betekenis-horizon’.¹⁰ Taylor voegt daarmee aan de klassieke theorieën een ‘evaluatief perspectief’ toe en maakt onderscheid tussen ‘zwakke’ en ‘sterke’ evaluaties.¹¹ Zijn punt is dat de klassieke ethische theorieën niet verder gaan dan een ‘zwakke’ evaluatie: “de utilist is een simpele afweiger van alternatieven,”¹² en: “[de houding van waarachtigheid] gaat ook verder dan de deugdethiek, die hoe belangrijk op zichzelf ook, geen richting geeft aan ons leven.”¹³ Een ‘sterke’ evaluatie is, in tegenstelling tot een ‘zwakke’ evaluatie, in termen van Taylor, betrokken op ‘een morele betekenis-horizon’, in mijn termen op ‘een ethische horizon’.

‘Een leefbare aarde’ als ethische horizon is niet met alle oriëntaties verenigbaar, zoals oriëntaties die hun heil zoeken in het leven na dit leven of oriëntaties die puur uit zijn op eigenbelang en eigen gewin. De notie is ook niet verenigbaar met de megalomane ambitie van Elon Musk om op mars een leefbare kolonie van de aarde te stichten. In die zin is het een kritische notie.

Epochè

Posthumus en Vissers pleiten voor ‘epochè’ als houding voor docenten.

Docenten ... zullen moeten leren het begrip ‘epoche’ te kunnen praktiseren. ‘Epoche’ is in de oude Griekse filosofie het moment waarbij alle oordelen betreffende het bestaan van de uiterlijke wereld en al de acties in de wereld, worden opgeschort. Hun attitude dient a-moreel te zijn; zij spreken zich niet uit over goed en kwaad. Zij doen niets meer maar ook niets minder dan iemand kritisch over zijn eigen denken te laten nadenken, zonder er (naar de ander toe) zelf iets van te vinden. De conclusies van de ander hoeven zij ook beslist niet te delen. Dat is niet aan de orde. Wel hebben zij, door voortdurend dóór te vragen, bewerkstelligd dat er een doordachte uitkomst is.¹⁴

Het begrip epochè stamt uit twee belangrijke filosofische tradities. De eerste is de sceptische traditie (vanaf de laatste eeuwen v.c.j.), de tweede de fenomenologische (eind 19^e, begin 20^{ste} eeuw). Naar het inzicht van de sceptici is de werkelijkheid principieel onkenbaar. Daaruit volgt de ‘opschorting van alle oordeel’ (epochè). Epochè zien zij als voorwaarde om het praktische ideaal van blijde, onverstoorbare zielenrust te kunnen bereiken.¹⁵

Als vader van de fenomenologie wordt Edmund Husserl (1859-1938) gezien. Hij introduceerde het begrip epochè om een houding te typeren die hij als voorwaarde zag om ‘het wezen van de dingen’, de fenomenen, ‘dat wat zich toont’, ‘dat wat verschijnt’, te leren kennen. Wanneer we denken moeten we volgens hem de hele natuurlijke wereld zoals die zich aan ons voordoet ‘tussen haakjes zetten’. Deze houding zou moeten leiden tot ‘zuiver bewustzijn’.¹⁶

Voor zover ik overzie gaat de hele filosofie vanaf Plato (ca. 427-347 v.c.j.) uit van een onafhankelijk van het menselijke bewustzijn ‘kenbare’ werkelijkheid. Naar mijn mening bestaat er echter niet zoiets. Dat maakt mij geen scepticus. Een scepticus is namelijk sceptisch t.a.v. de mogelijkheid om zo’n werkelijkheid te kunnen kennen, maar als zo’n werkelijkheid er niet is, hoef je daar ook niet sceptisch over te zijn. Je zegt immers ook niet: ‘ik ben sceptisch over het bestaan van roze olifanten’, als je ervan uitgaat dat ze niet bestaan. Ik noem mezelf ‘ethisch constructivist’. Daarmee plaats ik mezelf in de traditie van het constructivisme en ik voeg er een ethische component aan toe. Naar mijn mening construeren we met elkaar, dat wil zeggen met de sociale groep waartoe we onszelf rekenen of waartoe we behoren, met als uiterste grens de hele mensheid, de werkelijkheid zoals we die met elkaar delen. Het construeren van de werkelijkheid zoals we die met elkaar delen, beschouw ik als een ethische opgave. We kunnen het achteloos doen – ik leef erop los en na mij de zondvloed – maar ook met een ethische horizon voor ogen. Juist deze keuze maakt het gezamenlijk construeren van de werkelijkheid zoals we die met elkaar delen tot een ethische opgave. Het opschorten van een oordeel over de werkelijkheid die we met elkaar delen vind ik een goede zaak, zolang het de zogenaamd ‘kenbare’ werkelijkheid betreft. Over die werkelijkheid verschillen we van mening, zijn we het met elkaar eens of rollen we vechtend met elkaar over straat. Hier kan de houding van epochè denk ik van waarde zijn, ook voor docenten. Wat betreft het ethisch perspectief, de ethische horizon die ons voor ogen staat, ben ik echter geen voorstander van epochè. Juist die ‘neutrale’, a-morele houding van docenten in het onderwijs heeft er mijns inziens toe bijgedragen dat de kwaliteit van de ethische vorming van leerlingen en studenten in deplorabele toestand verkeert.

Verarmde ethiek

Charles Taylor analyseert in zijn boek *Bronnen van het zelf* hoe we er in de huidige tijd toe zijn gekomen om een 'juiste ethische houding' te vereenzelvigen met een inhoudsloze, op het proces gerichte onderzoeksmethode.¹⁷ Hij bekritiseert die benadering fel. Hij voert hem terug op René Descartes (1596-1650), die wordt beschouwd als 'de vader' van het moderne denken. Descartes nam afscheid van een gedachte die tot dan toe belangrijk was geweest, namelijk dat er in de ontwikkeling der dingen een doel besloten ligt. Hij beschouwde het hele universum als een mechaniek. We kunnen volgens Descartes de werkelijkheid buiten ons kennen, dankzij de ideeën in ons. Deze leveren ons representaties van de werkelijkheid die juist zijn, als we de juiste procedure volgen om tot kennis te komen. Juiste kennis heeft een zekere basis. De zekere basis van onze kennis wordt geleverd door zijn beroemde 'cogito ergo sum': 'ik denk, dus ik ben'. Vanuit deze zekerheid kan de kennis van de orde der dingen worden opgebouwd.¹⁸ Het universum als mechaniek waarvan we kennis kunnen krijgen door representaties waar we zekerheid over hebben, verbindt Descartes met een ethiek die de menselijke rede loskoppelt van de gewone werkelijkheid waarin we leven. Het menselijke bewustzijn is volgens hem 'een denkend ding' (*res cogitans*), superieur aan de materiële werkelijkheid (*res extensa*). De kosmos is niet langer de zinvolle orde die ze in de Oudheid was, maar een mechaniek dat gecontroleerd moet worden.¹⁹ De rede brengt bij Descartes niet alleen de representaties van de werkelijkheid onder controle, maar ook de hartstochten, de begeerten.²⁰ De man die erin slaagt zijn hartstochten te beteugelen, is 'edelmoedig', wat samengaat met een besef van menselijke waardigheid.²¹ De mechanische orde kan niet langer onze maatstaf voor 'het goede' zijn, maar wel het volgen van 'de juiste procedure'.²² De procedurele rede, zoals Taylor de rede van Descartes noemt, werkt volgens Taylor nog door tot in de huidige tijd, waarin het volgens hem nog steeds vooral gaat om de vraag of de juiste procedure is gevolgd, zonder inhoud te geven aan 'het goede' wat met het volgen van de procedure wordt beoogd.

Kleur bekennen

Het lijkt me van belang duidelijkheid te hebben over de ethische horizon die ons in het onderwijs voor ogen staat. Het is een antwoord op de vraag om inhoud te geven aan 'het goede'. Niet om op te leggen als dogma, maar als ingang tot gesprek. De wijze waarop 'een leefbare aarde' als ethische horizon die ons met het onderwijs voor ogen staat wordt ingevuld, ligt open, is, zoals gezegd, onderwerp van gesprek. Datzelfde geldt principieel voor de ethische horizon die een leerling of student daar eventueel tegenoverstelt, om zijn of haar eigen oriëntatie aan te toetsen – de basis is gesprek. De noodzaak van een helder geformuleerde ethische horizon die ons in het onderwijs voor ogen staat ligt juist daarin, dat een leerling of student een uitspraak kan doen die in de ogen van de opvoeder/docent onethisch is. Dan is een instrument nodig om het eventuele onethische karakter van die uitspraak te kunnen onderzoeken, zonder te moraliseren. Dat instrument zou 'een ethische horizon' kunnen zijn, nader ingevuld als 'leefbare aarde'.

Wat zeg ik bijvoorbeeld als docent, wanneer een leerling opmerkt 'als ik er geld mee verdien, is het toch goed?' Deze vraag werd gesteld in de context van een les over het planten van bomen om de CO₂-uitstoot te compenseren.²³ Ter sprake kwam dat Afrikanen met geweld van hun land werden verdreven, om Nederlanders het gevoel te geven dat ze hun CO₂-uitstoot compenseerden door daar ver weg, bomen te planten. Ik stelde de vraag: wie heeft er meer recht op het land, de oorspronkelijke bewoners of Stichting Face?²⁴ Voor de jongen die de uitspraak deed gold 'geld verdienen' als hoogste waarde.

Wat doe ik bijvoorbeeld als docent, wanneer een leerling zegt dat 'joden heel rijk zijn en daarom veel geld schenken aan hun religieuze gemeenschap'? Ik merkte op dat ik zeker wist dat de jongen het niet verkeerd bedoelde, maar dat zo'n uitspraak als 'joden zijn rijk' vaak in antisemitische context wordt gedaan. De jongen zei zich te beroepen op een artikel en volgens

hem was wat hij zei geen mening maar een feit. Ik had de klas tegen me. Een meisje viel me bij. Ze gaf aan dat ze met geschiedenis ook hadden geleerd dat 'joden zijn rijk' in nazi-Duitsland als stereotypering van joden werd gebruikt om ze zwart te maken: dat ze alle betere banen inpikten. Nu beschuldigde ik de jongen niet alleen van antisemitisme maar ook beschuldigde ik hem ervan een nazi te zijn! Eén jongen begreep er niets meer van. Nu werd er zoiets positiefs over joden gezegd als 'joden zijn rijk' en dat kon antisemitisch worden uitgelegd? Het zijn de wat stevigere confrontaties tijdens de lessen levensbeschouwing.

Hoe reageer ik bijvoorbeeld als docent, wanneer een jongen inbrengt dat je in muziek alle vrijheid moet hebben om te zeggen wat je wilt? Hij vond de vrijheid van meningsuiting in de muziek als kunstvorm zo'n groot goed, dat ook racistische teksten in de muziek tot uiting moesten mogen worden gebracht. Ik stelde de vraag of hij van mening was dat Geert Wilders vrij was om zijn 'minder minder' uitspraak in een lied vorm te geven?

Posthumus en Vissers pleiten voor de houding van 'epochè' voor docenten. Voor hen betreft deze houding niet alleen de zogenaamd 'kenbare' werkelijkheid, maar ook het ethisch perspectief. Zij pleiten voor een a-morele houding, een houding die zich kenmerkt doordat docenten zich niet uitspreken over goed en kwaad. Ik ben een voorstander van de houding van 'epochè' voor docenten, – tot op zekere hoogte. Dat komt omdat ik geloof dat er grenzen zijn aan wat toelaatbaar is. Als die grenzen mijns inziens worden overschreden, zie ik het als mijn taak als docent om corrigerend op te treden. Wel probeer ik zoveel mogelijk mijn mening voor me te houden en te vertrouwen op het corrigerend potentieel van de klas. Tot er een moment komt dat de klas stil blijft wanneer een mogelijk onethische uitspraak wordt gedaan. Ik probeer te interveniëren door het stellen van kritische vragen, maar die komen niet voort uit een houding van 'epochè'. Ze komen voort uit mijn – gekleurde – visie op wat ik als ethisch juist beschouw. Die visie breng ik soms in, in het gesprek. Ik vind niet alleen dat leerlingen recht hebben op mijn visie, bijvoorbeeld als ze er naar vragen (doen ze dat niet, dan houd ik hem meestal voor me), maar ook dat het mijn plicht is om af en toe duidelijk te zijn over de positie die ik inneem en de waarden waar ik voor sta. In die zin zie ik mijzelf ook als een voorbeeld voor de leerlingen, om van te leren wat het is om een visie te hebben en daarvoor uit te komen. Mijn visie doet dan mee in het gesprek, zonder dat ik het breng als doorslaggevende stem. De leerlingen hebben het recht op hun eigen mening en ik heb mijns inziens niet het recht deze mening op inhoudelijke gronden af te wijzen of als onethisch te diskwalificeren.

Openheid

In plaats van een pleidooi te houden voor 'epochè' – een notie die zeker zijn waarde heeft – pleit ik voor een houding van 'openheid'. Ik stel me daarbij het beeld voor van een strand waar het stil is of waar mensen aan het zonnen of het spelen zijn, met vogels die de lucht met hun roepen doorklieven, met een zee omrand door de horizon. De horizon is de grens van mijn gezichtsveld, maar schuift op afhankelijk van de positie die ik inneem en afhankelijk van het weer. De horizon is dus flexibel, zo flexibel dient mijn oriëntatie op 'een ethische horizon' tijdens het voeren van een ethisch gesprek naar mijn mening ook te zijn. De invulling van de begrippen democratie, ecologie, koninkrijk van God, bestemming, liefde, goedheid, schoonheid ligt niet vast. De betekenis verandert, kleurt zich afhankelijk van context en gemoed. Ethiek definieer ik als de 'ruimte waarbinnen een gesprek kan plaatsvinden over wat goed is en wat niet en als de ruimte waarbinnen afspraken kunnen worden gemaakt en maatregelen kunnen worden getroffen over de transitie naar een samenleving die gericht is op een leefbare aarde als de ethische horizon waaraan het handelen wordt getoetst.'²⁵ Binnen de school is vooral het eerste gedeelte van de definitie relevant, in het beroepsonderwijs en het beroepsleven wint het tweede gedeelte aan betekenis. Ik kleur de definitie van ethiek vrij stellig in. Ik nodig anderen uit in deze definitie mee te gaan of hun eigen definitie in te brengen. Ook het gesprek daarover kenmerkt mijns inziens de

ethiek. Een school of opleiding of training zou naar mijn mening bij uitstek de ruimte moeten zijn waarbinnen zo'n gesprek kan plaatsvinden. Ga je als school, opleiding, bedrijf of overheidsinstantie zo'n gesprek uit de weg, dan loop je het gevaar om de eerste de beste ideologie die zich voordoet, kritiekloos te omarmen. In de hedendaagse (wereldwijde) samenleving is dat, zoals eerder gezegd, de ideologie van het neoliberalisme.²⁶ Belangrijk voor mijn begrip van 'ethiek' en ethische vorming is dat het een betrokkenheid kent op 'het goede' – er zijn dus grenzen in morele of ethische zin, maar waar die grenzen liggen staat niet bij voorbaat vast. Het ligt open en is onderwerp van gesprek. Openheid zie ik dan ook als antwoord op dogmatisme – of in de woorden van Jan Oegema: "Openheid is mijn woord voor de trouw aan die veelheid en veelvormigheid, die alles overtreffen wat ik kan bedenken of weten."²⁷

Mens-zijn

Kritiek van Dohmen op Biesta is dat hij een uitleg mist van wat vrijheid en persoonlijke ontwikkeling zijn. Volgens hem moet je eerst weten wie je bent en wat je wilt, voordat je de beweging naar buiten kunt maken. In mijn eigen woorden is er een 'zelfbewust zijn' nodig om 'het zelf' aan te kunnen toetsen. Ik beschouw het als een diep innerlijk weten dat het goed is wie ik ben en wat ik doe, met bijbelse connotaties: "en zie, het was zeer goed" (Genesis 1: 31). Het is dan ook een andere notie dan het ego, het eerdergenoemde 'dikke-ik'. Het onderscheid dat ik maak tussen het 'zelfbewust zijn' en het ego, lijkt op wat in hindoeïstische termen wordt aangeduid met respectievelijk 'de atman' (de ziel of het Zelf, niet voor niets met een hoofdletter geschreven) en 'het ahamkara' (een vals zelfbeeld). De geboorte van het 'zelfbewust zijn' heeft iets van een wedergeboorte. Het gaat er niet alleen om lichamelijk op aarde te zijn, maar ook in geestelijke zin. Weten dat je bent, weten dat je het waard bent om te zijn. Het is de grond van waaruit een ethisch handelen kan plaatsvinden. Biesta beschrijft een vergelijkbare intuïtie over 'het zijn van de mens' onder verwijzing naar Emmanuel Levinas (1906-1995).

Levinas stelt vragen bij de opvatting van het subject als een substantieel centrum van betekenis en initiatief, als een cogito dat allereerst op zichzelf is betrokken en pas daarna – misschien, als het daartoe besluit – op de ander. Levinas betoogt dat het subject altijd al betrokken is in een relatie die 'ouder is dan het ego' en 'voorafgaat aan eerste beginselen'. Die relatie is geen relatie waarin we kennis van de ander hebben, en ook geen initiatief van het ego. Het is een ethische relatie, een relatie van oneindige en onvoorwaardelijke verantwoordelijkheid voor de ander."²⁸

Het overheersende idee in het Westen over de mens als 'een denkend ding' (*res cogitans*) zoals door Descartes ontwikkeld, wordt dus nadrukkelijk afgewezen. Daartegenover wordt voorgesteld de menselijke natuur niet te beschouwen in termen van 'essentie', maar in termen van 'existentie'.²⁹ Het gaat daarbij echter niet zomaar om 'existeren', maar om een bestaan in 'een ethische relatie', waarin we oneindig en onvoorwaardelijk verantwoordelijk zijn voor de ander. Wanneer ik spreek in termen van een 'zelfbewust zijn' gaat het mij ook om mens-zijn als ethisch begrip en niet als essentialistisch begrip. Ik zie het als de ethische grond om te kunnen uitgaan naar de ander. De geboorte ervan kan mijns inziens een levenslang proces zijn, het kan zich ook eerder manifesteren, misschien zelfs voor sommigen een vanzelfsprekend en natuurlijk gegeven zijn. Echter, niet iedereen zal zo'n gelukkige zijn. Dan moet de persoon, het individu, erin worden begeleid om zijn of haar Zelf (een ethisch zelf) te doen ontluiken. Precies daarop is mijns inziens het pedagogisch proces gericht en precies dat is waar het mijns inziens ten diepste bij Bildung (wat nu een woord is dat ook in het Nederlands een hoofdletter verdient) om gaat: een kind, een jongere, een jongvolwassene en zelfs een volwassene helpen te ontdekken wat het is om mens te zijn. In spirituele literatuur wordt de geboorte van 'het zelfbewust zijn'

begrepen als een 'loslaten van het ego'. Het ego als een essentialistische kern wordt losgelaten en de persoon stapt een ethische wereld binnen. Niet altijd wordt deze stap echter niet-essentialistisch begrepen en dan is het mijns inziens een pathologische positie, die leidt tot zelfverlies.³⁰

Noten

¹ Gert Biesta. (2016b).

² Id.

³ Id.

⁴ Frederike de Jong. (Publicatie in voorbereiding a).

⁵ Joep Dohmen. (2018).

⁶ Frederike de Jong. (Publicatie in voorbereiding a). Frederike de Jong. (2015) deel 4 en Frederike de Jong. (2018) deel 2, 3 en 4.

⁷ Frederike de Jong. (2018), deel 4.

⁸ De notie 'het dikke-ik' is door Harry Kunneman gemunt in 2007.

⁹ Patrick Nullens. (2014).

¹⁰ Joep Dohmen. (2008), p. 197, onder verwijzing naar *Philosophical Papers*, deel 1, (1985), Charles Taylor.

¹¹ Charles Taylor. (1985).

¹² Id., p. 200.

¹³ Id., p. 203.

¹⁴ Lourens Posthumus en Robert Vissers. (2019).

¹⁵ Hans Joachim Störig. (2000), pp. 213, 214.

¹⁶ Hans Joachim Störig. (2000), pp. 633, 634.

¹⁷ Charles Taylor. (2011).

¹⁸ Id., pp. 212-213.

¹⁹ Id., pp. 218-219.

²⁰ Id., pp. 213, 216.

²¹ Id., pp. 223, 225.

²² Id., pp. 226.

²³ *Het CO₂-alibi*. (2011). Zembla.

²⁴ Zie ook de reactie van Stichting Face op de aantijgingen van Zembla. Duurzaamondernemen.nl. (2008).

²⁵ Frederike de Jong. (Publicatie in voorbereiding b) en Frederike de Jong. (2018), deel 2.

²⁶ Frederike de Jong. (2018), deel 2.

²⁷ Jan Oegema. (2011), p. 210.

²⁸ Gert Biesta. (2015a), p. 35.

²⁹ Id., p. 39.

³⁰ In mijn boek *Ik schenk je een vrucht van de boom van leven* (2013) verklaar ik de totstandkoming van verschillende perspectieven op mens-zijn, waaronder dit pathologische perspectief (p. 142).

IV Toetsen van ethisch relevant onderwijs

Dialogische toets

Dat ik mijn handelen betrek op een ethische horizon, waarvan ik vermoed dat deze 'goed' is in de ethische zin van het woord, wil niet zeggen dat de ethische horizon een garantie biedt dat wat ik zeg of doe ook daadwerkelijk goed is. Dat geldt niet alleen voor mij, maar ook voor de leerlingen die ik lesgeef. Ik pleit er dan ook voor jongeren te leren hun handelen te verantwoorden ten opzichte van een ethische horizon, dialogisch getoetst aan een volwassen perspectief. Idealiter is het de docent en als het goed is zijn het ook de leerlingen die dit volwassen perspectief inbrengen in een gesprek, maar het kan zomaar voorkomen dat één van de ingebrachte perspectieven toch niet zo volwassen blijkt te zijn als wenselijk is. Er is een ongelijkheid tussen docenten en leerlingen/studenten. Die houdt in dat de docent in de positie is de visie en de houding van de jongere te kunnen of moeten beoordelen. Bij die beoordeling gaat het mijns inziens niet om de kwalificatie van de visie van de jongere als 'goed' of 'fout', maar wel om het vaardig zijn de eigen mening te verantwoorden, te toetsen aan een volwassen perspectief. In dit proces heeft de jongere denk ik het recht op zijn en haar eigen leerproces. Een leerling mag fouten maken, ook in de zin van het doen van ethisch onverantwoorde uitspraken of het uithalen van streken. De jongere is nog niet (altijd) moreel volwassen¹ en mag zich juist in de veilige omgeving van het klaslokaal, ontwikkelen tot een ook in ethisch opzicht volwassen persoon. De docent of andere volwassene heeft trouwens denk ik ook het recht op het maken van fouten, het zoeken naar het juiste perspectief, als hij of zij daar maar eerlijk over is. Het is zijn of haar zoektocht, of onze gezamenlijke zoektocht, die met het bepalen van een standpunt ten aanzien van grote maatschappelijke vraagstukken en ethische dilemma's gepaard gaat. Fouten maken mag! Ten goede keren ook.

Los van zijn of haar morele oordeelsvermogen heeft de jongere (en volwassene) mijns inziens ook het recht op zijn of haar eigen levensbeschouwing, die, zoals eerder gesteld, geen garantie biedt voor een ethisch bekwaam handelen. Een leerling heeft het recht om te geloven dat God de aarde in zes dagen heeft geschapen, dat er in het paradijs 70 maagden op hem wachten als hij een zelfmoordaanslag pleegt, dat Shiva het hoofd van zijn zoon Ganesha afhakte waarna de jongen als 'de god met de olifantenkop' door het leven gaat. Maar weet hij of zij zijn of haar standpunt te relateren aan andere visies? Weet de leerling of student zich kritisch tot zijn of haar eigen standpunt te verhouden? Is hij of zij in staat in zijn argumentatie verder te gaan dan 'ieder heeft recht op zijn of haar eigen mening' of 'het staat geschreven' of 'het is bewezen'? Kan hij of zij bijvoorbeeld een historisch-kritische reflectie geven op de ontstaansgeschiedenis van het heilig boek waarop hij of zij zich baseert? Weet de leerling of student wat het betekent wanneer hij of zij zegt 'het is bewezen'? Een leerling of student mag zich beroepen op 'de wet' (religieus of niet-religieus). Maar wat als die wet onethisch van aard is of als zodanig wordt geïnterpreteerd? Is de leerling in staat zelf verantwoordelijkheid te nemen voor zijn of haar visie, levenshouding en gedrag, ook los van de bron waarop hij of zij zich beroept? Weet een leerling of student zich te verhouden tot mensen met andere visies/standpunten dan alleen uit eigen kring? Weet hij of zij zich (empathisch) met die ander te verbinden, zich in zijn of haar schoenen te verplaatsen? Kan een leerling de belangen wegen van de afzender van de bron waarop hij of zij zich beroept? Het zijn alle vragen waaraan de ethische (start-)bekwaamheid van een leerling of student kan worden getoetst. Daarbij gaat het om kennis, vaardigheden, houding en gedrag.

De samenhang tussen kennis, vaardigheden, houding en gedrag

Bij het toetsen van ethisch relevant onderwijs gaat het om kennis, vaardigheden, houding en gedrag. Dit zijn geen afzonderlijke categorieën, al mag dat misschien zo overkomen, maar ze

lopen in elkaar over, hangen met elkaar samen. Kennis in mijn optiek is namelijk niet zomaar 'voorhanden' in de werkelijkheid, maar construeren we met elkaar. Daar zijn vaardigheden en daar is een ethisch verantwoorde houding bij nodig.

Kennis die het denken bevordert is voortdurend in beweging, verandert steeds en wordt voortdurend beproefd. Het is daarmee niet iets wat je hebt, maar iets wat je doet. Het is een daad."²

Bij kennis als daad zijn vaardigheden, de houding en het gedrag relevant. Bij die soort kennis gaat het om levende kennis. De kennis die kinderen tussen de oren gestopt krijgen is dode kennis.³ Nu is dode kennis volgens mij niet iets slechts. Want dode kennis kan weer tot leven worden gewekt door het voor leerlingen in relevante context te plaatsen, of de leerlingen aan te moedigen zelf de relevante context te ontdekken of te ontwikkelen. Dick van Wateren (van wie het voorgaande citaat is) geeft van het aanbieden van dode kennis binnen een context die het weer tot leven wekt een mooi voorbeeld. Dat gaat over de stelling van Pythagoras. Hij vertelt over de situatie waarbinnen die stelling is bedacht:

In dezelfde tijd ontstonden op andere plaatsen in het Middellandse Zeegebied en het Verre Oosten vergelijkbare wiskundige ideeën. Het is interessant om die ideeën te plaatsen in de context van die periode. Waar kwamen ze vandaan? Welke mensen bedachten ze en waarvoor hadden ze deze wiskunde nodig? En waarom ontstonden deze ideeën precies in deze culturen en op dat moment in hun ontwikkeling?"⁴

Met andere woorden, je geeft de leerlingen mee dat kennis niet iets statisch is, maar de uitkomst is van een denkproces. Het kan ook de uitkomst zijn van een maakproces. Ons gedrag komt mede voort uit wat ons als 'goed' en 'fout' voor ogen staat. Goed en fout is een principiële ethische categorie, ook in de context van het beoordelen van het werk van een leerling of student, want: waarom is het ene antwoord goed en het andere fout? Ik denk aan het verhaal van een jongen die een hoogbegaafdheidstest deed. Hem werd gevraagd een fiets te tekenen. Hij tekende het bovenaanzicht van een fiets en dat werd fout gerekend.

Kennis, vaardigheden, houding en gedrag

Het toetsen van kennis, vaardigheden, houding en gedrag kent op elk van de terreinen zijn eigen uitdagingen, zeker ook als we de ethiek er als relevante factor bij betrekken.

- kennis

Als we 'kennis' niet zomaar aantreffen in de werkelijkheid om ons heen, maar deze zelf construeren, lukraak of betrokken op een ethische horizon, meer bepaald een volwassen perspectief, dan blijkt zowel het overdragen van kennis als het construeren ervan een ethisch relevante aangelegenheid. Binnen de vakken die gerelateerd zijn aan Bildung kan de zogenaamde 'dode kennis' op vrij eenvoudige wijze worden getoetst. Wel is het belangrijk de bron van de kennis concreet in de vraagstelling op te nemen. Binnen het vak levensbeschouwing gaat om vragen als: wat is volgens de bijbel volgens de koran volgens die en die filosoof volgens de overlevering volgens dat bepaalde wetboek het antwoord op die en die vraag? Behalve dit soort kennis is het denk ik ook belangrijk dat leerlingen inzicht ontwikkelen in de wijze waarop die kennis tot stand gekomen is: kennis van de ontstaansgeschiedenis van de diverse bronnen waaruit we voor onze kennis putten, zoals hiervoor uiteengezet. Daarnaast is het denk ik belangrijk dat we de leerlingen en studenten inzicht bieden in de kennisbronnen en geloofsinhouden die we in de loop van de geschiedenis als onjuist of achterhaald terzijde

hebben geschoven. Dit ligt echter gevoelig. Ik herinner me dat ik was toegetreden tot een auteursgroep van een grote uitgeverij voor het schrijven van een nieuwe methode levensbeschouwing. Ik wilde in mijn bijdrage aan de methode ook aandacht geven aan deze 'verborgen' geschiedenis van de wereldgodsdiensten. Toen daar geen ruimte voor bleek te zijn, heb ik me uit de groep teruggetrokken. Ik vind het belangrijk dat leerlingen niet alleen de kennis tot zich nemen die door de 'winnaars van de geschiedenis' (die de dominante orde hebben vormgegeven) is doorgegeven, maar dat er ook aandacht wordt geschonken aan de stem van de 'verliezers' (de verborgen geschiedenis). Het betekent dat we leerlingen leren open te staan voor ook andere stemmen dan die wij heden ten dage als 'juist' zijn gaan beschouwen.

- vaardigheden

Het inzicht bieden in de ontstaansgeschiedenis van kennis, ligt dicht aan tegen de vaardigheid te leren beoordelen hoe 'waar' of 'ethisch juist' de geboden vakinhoud is. In het voorgaande zijn de volgende vaardigheden genoemd in het kader van vakken die aan Bildung zijn gerelateerd: (kritische) reflectie, redeneren, meningsvorming, zingeving, zich leren te verhouden tot zichzelf, anderen en de wereld om zich heen, het ontwikkelen van een eigen weloverwogen visie op de maatschappij en existentiële vraagstukken en omgang met democratisch-rechtstatelijke waarden. Voor zover het om vaardigheden gaat die kunnen bijdragen aan (een visie op) ethiek of aan een ethische levenshouding, maar niet per se betrokken zijn op een notie van 'het goede', zijn er formats voorhanden om de leeropbrengsten te toetsen. Waar het wel om ethisch gekleurde leerinhouden gaat, komen we op het grensgebied van vaardigheden en houding. Nogmaals benadruk ik dat het bij het toetsen niet om de inhoudelijke beoordeling van een mening of standpunt van een leerling of student gaat. Het gaat om het zich kunnen verhouden tot zichzelf en anderen. Dat is wat getoetst kan worden. Dat het niet op inhoud kan, maakt juist de ethische toetsing van het onderwijs zo complex. Het draagt bij aan het spanningsveld tussen de overheid die leerlingen de waarden 'gelijkwaardigheid, solidariteit, tolerantie en verantwoordelijkheid' wil bijbrengen en de weerstand van de samenleving tegen een overheid die zich te veel met de inhoud gaat bemoeien. De complexiteit verklaart de ongemakkelijkheid bij veel docenten die hun vingers liever niet aan zulke moeilijke kwesties willen branden. Want wat doe je als een leerling een ongeoorloofde mening heeft die getuigt van discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook? Is verwijzen naar artikel 1 van de grondwet dan voldoende? Ik denk het niet. Ik denk dat het dan de taak is van de docent, leerlingen aan te moedigen zich te bezinnen op de gevolgen van hun mening voor anderen. Je wilt ze denk ik een empathische levenshouding meegeven, ze leren zich te verhouden tot anderen die de consequenties van hun mening ondervinden. Dat is ook de reden dat er naar mijn mening grenzen moeten worden gesteld wanneer leerlingen zoekende hun weg proberen te vinden in het moeilijke gebied van wat 'goed' is en wat niet. Voor het bepalen van de grens tussen wat als ethisch juist en als ethisch onjuist kan worden beoordeeld, heb ik het voorstel gedaan ons 'een leefbare aarde' als ethische horizon voor ogen te stellen – een zowel ecologische als sociale notie – meer bepaald een volwassen perspectief. Daaraan kunnen standpunten en visies dialogisch worden getoetst. De 'ethische horizon' doet dienst als instrument dat ruimte biedt aan een onderzoekende houding (in termen van Taylor: een 'sterke' evaluatie).

- houding

Met het toetsen van de houding zitten we op het grensgebied van enerzijds vaardigheden, anderzijds gedrag. Het toetsen van houding, ook gerelateerd aan vaardigheden en gedrag, is lastig. Wat ik ethisch verantwoord vind is dat immers niet altijd, en een leerling heeft het recht op zijn of haar eigen mening. Ik kan van een houding niet eenvoudig stellen 'dit is goed' en 'dit is

fout', zoals ik dat wel kan wanneer ik kennis of vaardigheden toets (ook al ligt dat soms ook al lastig, gezien het eerder gegeven voorbeeld van de fiets). Een vriendin vertelde mij hoe zij de houding van haar leerlingen in haar onderwijspraktijk toetst. Zij is werkzaam in het basisonderwijs. Ze vertelde over een Syrische jongen, 11 jaar, een nieuwkomer. Hij is ijverig, doet zijn uiterste best, wordt in de zaakvakken belemmerd door zijn gebrekkige kennis van de Nederlandse taal, schrijft haar naar beste kunnen een mailtje waarin hij vooruitdenkt over de vraag hoe hij de volgende dag bij een museum moet komen nu zijn fiets gestolen is, hij is beleefd, voorkomend, toegewijd. Kortom een jongen met een houding om door een ringetje te halen. Ze geeft hem haar beoordeling mee bij zijn rapport, dat verder niet uitblinkt vanwege zijn achterstanden. Een vergelijkbare beoordeling gaf ze studenten mee van een MBO-opleiding, waar ze een jaar heeft lesgegeven. Ze gaf daarin aan of ze de student geschikt vond voor het dienstbare beroep waarvoor hij of zij werd opgeleid. Als ze de student geschikt vond, gaf ze aan welke ontwikkeling ze de student had zien doormaken, waar ze tevreden over was. Als ze de student niet geschikt vond gaf ze dat aan, zodat hij of zij tijdig gewaarschuwd was om wellicht voor een andere studie te kiezen. Als ze van mening was dat de mogelijkheid er wel inzat dat de student uitgroeide tot een dienstbaar persoon als hij of zij zich daarvoor zou gaan inspannen, gaf ze aan in welk opzicht hij of zij zich naar haar mening verder diende te ontwikkelen.

Ik vind het mooie voorbeelden van het toetsen van de houding – zij het niet per se in de ethische zin van het woord, maar dat zou wel kunnen als het aan de orde zou zijn. Zo'n beoordeling zou jaarlijks bij elk eindrapport kunnen worden meegegeven als een soort van referentie en ook als motivatie om op de goede weg door te gaan of een bepaalde houding bij te stellen. We geven ook referenties in het beroepsverkeer en waarom daar niet al op jonge leeftijd mee beginnen? Wel denk ik dat het een papieren rapportage zou moeten zijn, zodat het een leerling niet achtervolgt gedurende zijn of haar loopbaan, zoals dat nu gebeurt in digitale volgsystemen. Het is voor de leerling om van te leren en er zijn of haar voordeel mee te doen. Als de beoordeling daar aanleiding toe geeft, kan hij of zij het desgewenst met anderen delen, waardoor er toch een zekere druk van uitgaat voor een leerling om ook wat betreft zijn of haar houding, zijn of haar best te doen.

Toen ik zelf de opleiding tot eerstegraads bevoegd docent filosofie aan de Universiteit Utrecht volgde (2013-2014), werd ik getoetst aan de hand van twee criteria: 1. Gaf ik blijk van groei ten opzichte van door mijzelf geformuleerde leerdoelen? en 2. Functioneerde ik met betrekking tot alle items van een *rubric*, toegespitst op de verschillende rollen die ik als leraar moest kunnen vervullen, tenminste op niveau 2 (van de vier)? Ik hield een eigen dossier bij dat tussentijds en aan het eind van de opleiding werd beoordeeld door de mentor. Er werden geen cijfers gegeven. De motivatie vanuit de opleiding: niet iedere docent-in-opleiding (in dit geval voornamelijk zij-instromers) heeft dezelfde startpositie. Wat voor de één een grote stap is, stelt voor een ander niets voor, die heeft weer andere uitdagingen nodig. Zo wordt voorzien in een beoordeling op maat. Ook ik vind dit een mooie vorm van toetsing, die wat mij betreft zeer passend is voor de beoordeling van houding.

- gedrag

Gedrag ligt dicht tegen 'houding' aan. 'Houding' verwijst naar een innerlijke staat van zijn die tot uitdrukking komt in het gedrag.

'Gedrag' is een begrip dat helaas door de gedragswetenschappen is 'gekaapt' en vooral betrekking heeft gekregen op objectiveerbare kenmerken van het gedrag. Onzin natuurlijk om gedrag daartoe te beperken, omdat ook aan gedrag innerlijke motieven ten grondslag kunnen liggen.

Naast houding en gedrag wordt ook wel 'handelen' onderscheiden, als een aparte vorm van gedrag, namelijk (met een verwijzing naar Hannah Arendt) wanneer het erom gaat in gesprek, in

vrijheid de wereld vorm te geven, iets nieuws tot stand te brengen.⁵ Waar ‘handelen’ een notie betreft die gericht is op het *intentioneel* tot stand brengen van iets nieuws, vat ik gedrag op als het niet per se intentioneel iets doen.

Zoals Biesta (zie eerder, bij de toelichting van het begrip *kwalificatie*) al zei: om iets te kunnen doen is het nodig dat leerlingen zich bepaalde kennis, vaardigheden en een houding eigen maken. Voor wat betreft de toetsing van gedrag gelden dan ook dezelfde uitdagingen als bij kennis, vaardigheden en houding. Zo is het nodig dat een leerling of student kennis verwerft over wetten en regels, over de tradities en praktijken waarin hij of zij wordt binnengeleid en over wat het is om ‘mens te zijn’. Ook zal hij of zij zich de vaardigheden moeten eigen maken die bij de onderscheiden gebieden horen, evenals de houding die erbij past. Over deze drie verschillende domeinen waarbinnen – in de context van het onderwijs – over ‘gedrag’ kan worden gedacht, wil ik hier een paar opmerkingen maken.

Voor wat betreft wetten en regels zijn er heldere toetsingscriteria, zoals de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en de Nederlandse wet- en regelgeving. Daarnaast en ermee gegeven zijn er de algemene (vaak ongeschreven) regels van fatsoen en voor gelovigen zijn er de wetten en regels van de religieuze traditie waartoe iemand zich rekent. Verder kennen scholen de schoolregels en hanteren docenten in hun klassen hun eigen klassenregels. In de dagelijkse omgang zijn dit eenvoudig voorhanden instrumenten om het gedrag aan te toetsen. Lastiger is het wanneer de wetten en regels niet eenduidig te interpreteren zijn of wanneer we de wet of regels zelf onder kritiek stellen. Ook dat is echter een vaardigheid die leerlingen zich moeten eigenmaken, om tot kritische burgers te kunnen uitgroeien. Het is mijns inziens goed een jonge generatie zo op te leiden, dat ze ook kritisch leren zijn ten aanzien van de wet- en regelgeving. Die is tenslotte niet op voorhand ‘goed’, maar door mensen vormgegeven naar de beste inzichten van toen, of als het hoogst haalbare compromis. Soms is de wet- en regelgeving ronduit slecht, zoals in het regime van nazi-Duitsland. Daar moet de toekomstige generatie tegen gewapend zijn, zoals er ook nu grote uitdagingen zijn waarvoor we als samenleving – ook wereldwijd – zijn geplaatst.

Bij bepaalde tradities en praktijken behoort bepaald gedrag. Het binnenleiden in bepaalde bestaande tradities en praktijken – zowel sociaal-culturele, politieke, religieuze en levensbeschouwelijke praktijken, als beroeps- en professionele praktijken – schaaft Biesta onder de noemer ‘socialisatie’. Ik herhaal: “Socialisatie is het proces waarin jongeren kennisnemen en deel uitmaken van tradities en praktijken.” In het onderwijs kan deze categorie waar ‘gedrag’ op van toepassing is, uitstekend geleerd en getoetst worden via projectonderwijs – in het kader van de herziening van het curriculum (curriculum.nu) is gelukkig ook aan ‘grote opdrachten’ vormgegeven. Een oproep die ik deel is: “en als we dan toch gaan vernieuwen, maak dan ook werk van lesmateriaal over duurzaamheid en goed uitgewerkte kerndoelen over racisme, discriminatie, antisemitisme, koloniaal verleden en migratiegeschiedenis”.⁶ De herziening van het curriculum komt nu, na de leraren, in handen van SLO waarbij een wetenschappelijke commissie zich over de tot nu toe ontwikkelde materialen zal gaan buigen.

De laatste categorie van gedrag die ik hier onder de aandacht wil brengen, is die van wat het is om ‘mens te zijn’. Joep Dohmen spreekt in dit verband over ‘levenskunst’: de wijze waarop we ons eigen leven oppakken en vormgeven als kunstwerk. Al het geleerde kunnen we immers klakkeloos overnemen of naast ons neerleggen, maar ook bewust en (in mijn woorden) in – begrensde – vrijheid aanwenden tot vormgeving van ons leven en dat van anderen. De begrenzing gebeurt in termen van Dohmen vanuit een houding van waarachtigheid: “Mensen zijn verantwoordelijk voor de evaluaties die ze maken. De houding van waarachtigheid gaat een stap verder dan [een] open, vrije houding Ze is inderdaad een bepaalde vorm van spiritualiteit, in die zin dat het gaat om een reis naar de diepte, op zoek naar diepe evaluaties [vergelijk de ‘sterke’ evaluaties van Charles Taylor, FdJ]. ... We moeten ons niet onthechten

vanuit een hoger spiritueel bewustzijn, maar ons juist heel sterk *hechten* aan wat voor ons ten diepste van belang is.”⁷

Ethisch gefundeerd onderwijs in de praktijk

Ethisch gefundeerd onderwijs is de naam die ik heb gegeven aan onderwijs dat uitgaat van de vooronderstelling dat we met elkaar de werkelijkheid construeren, zoals we die met elkaar delen, als ethische opgave.⁸ Het plaatst mensen – leerlingen, studenten, docenten – in een verantwoordelijke positie. Ethisch gefundeerd onderwijs vooronderstelt geen werkelijkheid buiten de verantwoordelijkheidssfeer van mensen, zoals – voor zover ik overzie – vanaf Plato te doen gebruikelijk is, maar vindt haar legitimiteit in ‘het gesprek’ over wat goed is en wat niet – in ethische zin. Ethisch gefundeerd onderwijs helpt kinderen, jongeren, jongvolwassenen en zelfs volwassenen te ontdekken wat het is om mens te zijn. Het geeft ze ‘waardebewustzijn’ mee, een intuïtie van ‘het goede’, gespreksvaardigheden en het daagt hen uit een open en kritische houding aan te nemen ten aanzien van alles wat er in de wereld is te leren. Ook versterkt het onderwijs het ‘zelfbewust zijn’ van leerlingen, bijvoorbeeld door het aanbieden van meditatielessen, waardoor zij vanuit innerlijke kracht en zekerheid bewust keuzen kunnen maken en beter toegerust zijn voor een maatschappij die grote eisen aan hen stelt.⁹ Maar ethisch gefundeerd onderwijs vraagt meer. Het vraagt ook om een onderwijssysteem dat deze praktijk ondersteunt. In mijn essay *Het ontwarren van de gordiaanse knoop in het onderwijs* sta ik stil bij de vormgeving van een onderwijssysteem dat aan deze opdracht is gewaagd. Belangrijk kenmerk daarvan is dat het theoretische kennis niet van hogere waarde acht dan praktijkkennis en beide op niveau aanbiedt. Leerlingen kunnen door het onderwijssysteem hun eigen route kiezen, uitgaande van een aantal basale voorwaarden om verder te mogen stromen. Het onderwijssysteem kent geen centraal examen, maar werkt met certificaten die toegang geven tot een volgende stap in de onderwijs carrière van de leerling of student of naar het beroepsleven toe. Het onderwijs selecteert niet ‘aan de poort’, maar staat open voor alle leerlingen, zonder onderscheid, wat ook een ander voordeel meebrengt. Leerlingen komen namelijk van jongs af aan in contact met mensen die tot andere sociale groepen horen dan waar zij zelf toe behoren. Het helpt de diverse kloven in de maatschappij – tussen kinderen van arme en van rijke ouders, en daarmee samenhangend een kloof tussen verschillende culturen en ook een kloof tussen zogenaamd praktisch en theoretisch ingestelde leerlingen – te overbruggen. Daardoor zullen de beslissingen die de leerlingen later als ze volwassen zijn zullen nemen, niet alleen voor de groep waar zij zelf toe behoren voordelig zijn, maar ook voor mensen die nu nog ver van ze afstaan.¹⁰

Noten

¹ Vergelijk de theorie van Kohlberg over de ontwikkeling van moraliteit bij kinderen.

² Dick van der Wateren. (2020).

³ Id.

⁴ Id. Van der Wateren raadt het boek: *Wie is er bang voor wiskunde?* door Gerardo Soto y Koelemeier aan voor meer ideeën om op deze manier wiskunde te geven.

⁵ Joop Berding. (2018).

⁶ Bea Ros. (2020).

⁷ Joep Dohmen. (2008), pp. 202, 203.

⁸ Frederike de Jong. (2015), deel 4, Frederike de Jong. (2018), deel 2.

⁹ Frederike de Jong. (2015), deel 4.

¹⁰ Frederike de Jong. (2018), deel 3.

V Gespreksvoering

Het belang van gesprek

In het voorgaande is talloze keren het belang van gesprek genoemd in relatie tot ethische vorming van leerlingen en studenten. Des te opmerkelijker is het dat gespreksvoering geen deel uitmaakt van het verplichte curriculum op middelbare scholen en in het kader van Bildung vaak niet wordt genoemd. Het huidige onderwijs stelt als eis dat leerlingen havo/vwo in staat zijn een voordracht te houden of een discussie of debat te voeren (ter keuze van de school), maar niet dat ze in staat zijn om een 'goed gesprek' te voeren.¹ Er zijn verschillen tussen debat en gesprek. Ik zet ze hieronder naast elkaar:²

Debat	Gesprek
Debat is gericht op beslissing en handelen	Gesprek is gericht op inzicht in overtuigingen en onderliggende waarden.
Bij debat gaat het om oordelen.	Bij gesprek gaat het om het opschorten van oordelen ('epochè').
Bij debat gaat het om aanvallen en verdedigen.	Bij gesprek gaat het om onderzoeken en toetsen.
Bij debat staan antwoorden centraal.	Bij gesprek staan vragen centraal.
Bij debat gaat het om vaart houden, het overtuigen en amuseren van de jury.	Bij gesprek gaat het om langzaam denken, soms tot vervelens toe.
Bij debat gaat het om rolgedrag: ik hoef niet oprecht te zijn, ik moet het standpunt verdedigen dat hoort bij de aan mij opgelegde rol.	Bij gesprek gaat het om authenticiteit: ik peil tot in de diepte van mijn hart of mijn standpunt juist is, of dat ik mijn standpunt bij moet stellen.

Socratisch gesprek

Het socratisch gesprek is een methode van gespreksvoering die is ontwikkeld door de Duitse filosoof, pedagoog en politicus Leonard Nelson (1822 – 1927). Het is inmiddels een populaire methode om mensen op een veilige manier in gesprek te brengen over belanghebbende zaken. Zelf ben ik tot socratisch gespreksleider opgeleid.³ Ik heb de methode in organisaties toegepast en sinds ik voor de klas sta (2002) zet ik de technieken graag in bij het voeren van klassengesprekken met leerlingen. Tijdens het gesprek komen de vooronderstellingen van de deelnemers bloot te liggen, over zaken die vanzelfsprekend lijken. Als we bijvoorbeeld het woord 'geluk' in de mond nemen, gaan we er vaak van uit dat we wel zo ongeveer snappen wat we ermee bedoelen. In een socratisch gesprek wordt met deze vooronderstelling (en vele andere) afgerekend. Dit kan de deelnemers in een staat van verwarring brengen, die de *elenchus* wordt genoemd. Even staan alle zekerheden ter discussie en valt het hele bouwwerk van overtuigingen in elkaar. Even wordt ervaren wat een diepte aan onwetendheid aan onze meningen ten grondslag ligt. En in die ervaring van onwetendheid kan een deelnemer aan het gesprek contact maken met een innerlijke bron van weten. Dit is een weten dat niet of nauwelijks in woorden uit te drukken is. Het is dan ook de verwarring die de vruchtbare voedingsbodem is voor nieuwe inzichten. De geboorte hiervan wordt *maieutiek* genoemd. Een gesprek na de *elenchus* verloopt op een veel dieper niveau dan het gesprek ervoor. Mensen praten meer in contact met zichzelf en in een grotere openheid naar de ander. In die zin kan een socratisch gesprek een *catharsis* geven: alle ballast aan opgelegde en aangeleerde kennis even overboord en vertoeven in de ervaring van het zijn.⁴

De socratische gespreksmethode

Een socratisch gesprek gaat als volgt. Er wordt een uitgangsvraag gekozen. Meestal een 'wat is?'-vraag die relevant is voor de context waarbinnen het socratisch gesprek wordt gevoerd, bijvoorbeeld: wat is democratie? wat is vrijheid? wat is verantwoordelijkheid? wat is goede samenwerking? wat is een goede beslissing? wanneer mag ik een afspraak schenden? Alle deelnemers brengen een voorbeeld uit hun eigen leven in, waarin volgens hen sprake was van hetgeen waar het in de uitgangsvraag om draait. Vervolgens kiezen de deelnemers gezamenlijk het voorbeeld waarmee gewerkt gaat worden. Tijdens en na het kiezen van het voorbeeld wordt het gesprek gevoerd volgens strikte regels. Als we praten op de manier waarop we dat gewend zijn, komen we niet gauw uit bij een onderzoek van de diepere waarden waardoor we ons laten leiden. En dat is waar het uiteindelijk in een socratisch gesprek om gaat.

Socratische gespreksinterventies

In mijn carrière als docent heb ik maar weinig echte socratische gesprekken met leerlingen gevoerd. Ik herinner me dat ik lang geleden juist een keer een socratisch gesprek voerde met een klas, toen een inspecteur van onderwijs (in het kader van inspectiebezoek aan de school) ook in mijn klas kwam kijken. Hij vond het een prachtig voorbeeld van hoe burgerschapsonderwijs in de praktijk wordt vormgegeven! Meestal echter geef ik de leerlingen inzicht in het doel en nut van de methode en reik hen de relevante gesprekstechnieken aan. Ik vraag hen zelf een klassengesprek te leiden onder gebruikmaking van socratische interventies. Dat gaat als volgt. De leerlingen houden een inleiding over het door hen gekozen onderwerp en bereiden drie stellingen voor. Ik geef ze mee: als gespreksleider wil je graag weten wat de klas van de stelling vindt. Je wilt argumenten horen voor en tegen de stelling en je wilt dat de klasgenoten op elkaar reageren. Om dat proces op gang te brengen, vraag je wie er op de stelling wil reageren. Voordat je naar een ander overgaat, zorg je dat het punt dat de eerdere spreker wilde maken, helder is. Dat kun je bereiken door:

- Wat diegene heeft gezegd even samen te vatten
- Of te laten samenvatten door een klasgenoot
- En even te checken bij de spreker, of dit inderdaad het punt is dat hij of zij wilde maken.

Dit hoeft alleen bij een ingewikkeld of onsamenvattend betoog.

Andere gespreksinterventies:

- Voordat je op X reageert, kun je even samenvatten wat X zei?
- Heb ik goed begrepen dat je bedoelt
- Ik begrijp je niet helemaal, wie wil voor mij samenvatten wat Y bedoelt?
- Wie wil er op Z reageren?

Pas als er niks meer uit de groep komt, kun je het gesprek aanzwengelen door:

- Nog wat extra informatie te geven
- Prikkelende (inhoudelijke) vragen te stellen
- Je eigen mening in te brengen, maar let op! Dat doe je om het denkproces bij je klasgenoten op gang te brengen. Probeer zelf uit het gesprek te blijven en het gesprek in de klas te laten plaatsvinden.
- Als de klas is uitgedacht en uitgesproken, geef je een samenvatting van de belangrijkste standpunten. Het is niet nodig dat de klas het eens wordt: diversiteit mag er zijn! Maak in de samenvatting wel duidelijk welke diversiteit aan meningen er in de groep bestaat en in welke verhouding.
- Hierna kun je als gespreksleider (desgewenst) je eigen mening kenbaar maken en toelichten.

De leerlingen sluiten het klassengesprek af door aan te geven welke waarden er in het klassengesprek naar voren zijn gekomen. Zijn er conclusies te trekken?

Samenvattend: een socratisch gesprek is een oefening in langzaam denken, goed luisteren, zowel naar jezelf (je eigen hart) als naar de ander, vragen stellen en doorvragen, het bijstellen van meningen en het wegen van waarden.

Ethische gespreksvoering[®] in het voortgezet onderwijs

Ik vraag de leerlingen niet zomaar een willekeurig onderwerp te kiezen. In hun onderwerp moet namelijk een ethisch dilemma centraal staan. Verder zijn ze vrij het onderwerp te kiezen. In het afgelopen jaar zijn onder meer de volgende onderwerpen voorbijgekomen:

- I'm not a racist, but...', met bijvoorbeeld als stelling: anoniem solliciteren moet verplicht worden.
- Orgaandonatie, met bijvoorbeeld als stelling: de nieuwe donorwet is een verbetering ten opzichte van de oude.
- Drugsbeleid, met bijvoorbeeld als stelling: alle drugs moeten worden gelegaliseerd.
- Euthanasie, met bijvoorbeeld als stelling: artsen mogen op grond van geloofsovertuiging euthanasie weigeren toe te passen.
- Cosmetische chirurgie, met bijvoorbeeld als stelling: beter in therapie, dan gevaarlijke en eventueel verslavende ingrepen ondergaan.
- Vaccinatieplicht, met bijvoorbeeld als stelling: kinderdagverblijven mogen kinderen weigeren die niet ingeënt zijn.
- IS-kinderen, met bijvoorbeeld als stelling: alle Nederlandse IS-kinderen, jonger dan 18 jaar, moeten zonder hun moeders naar Nederland teruggehaald worden.
- Klimaatverandering, met bijvoorbeeld als stelling: de overheid moet multinationals een klimaattax opleggen.

Door voortschrijdend inzicht wijs geworden geef ik met ingang van dit jaar de leerlingen voorbeelden mee van onderwerpen en stellingen waarvoor ze in relatie tot het duurzaamheidsvraagstuk kunnen kiezen. Dit jaar kiezen ze bijvoorbeeld voor de onderwerpen:

- Plastic
- Fast fashion
- Ecologische schade door medicijnproductie
- Fossiele brandstoffen
- Vleesconsumptie

Zo krijgt ethische gespreksvoering[®] bij mij in het klaslokaal vorm. Socratische gesprekstechnieken vormen de basis, het onderwerp en het gezamenlijke onderzoek naar wat goed is en wat niet, bepalen het ethische karakter ervan.

Ethische gespreksvoering[®] in het beroepsonderwijs en beroepsleven

Het onderwerp dat in de ethische gespreksvoering[®] in het beroepsonderwijs en beroepsleven centraal wordt gesteld kan direct uit de beroepspraktijk stammen. Aan de hand van een relevante stelling kan het gesprek worden gevoerd. Ik ben bezig het concept van ethische gespreksvoering[®], ook in het beroepsonderwijs en beroepsleven, verder te ontwikkelen. Ik denk daarbij aan de grenzen die we aan ons handelen kunnen stellen. Stel, we werken aan een project of ons staat een actie voor ogen, dan zou de eerste vraag kunnen zijn om het project of de actie aan te toetsen: draagt het project of de actie aan een leefbare aarde bij? Als deze vraag met 'ja' beantwoord wordt, kan het project of de actie aan de volgende toets worden onderworpen. Zeg je op één van de volgende vragen 'ja'? Heroverweeg dan je te varen koers:

- Creëer je (onvergankelijk) afval?
- Breng je de aarde (onherstelbare) schade toe?
- Lijden mensen, dieren, planten, micro-organismen (dichtbij of ver weg) aan jouw project of actie?
- Merk je dat je (op voorhand) mensen van een discussie of gesprek uitsluit?
- Word je (vooral) gestuurd door geld, macht, eigenbelang?
- Is het narratief dat met je project of actie samenhangt, gebaseerd op (het creëren van) angst?
- Ondersteun je met je project of actie een economie, (wereld-)macht of ideologie waar je niet achterstaat?

Een ander idee betreft de wijze waarop de consequenties van de uitkomst van een ethisch gesprek kunnen worden getoetst:

- Zijn de feiten waarop je je baseert, betrouwbaar, relevant?
- Heb je zicht op de belangen van degene die de feiten waarop je je baseert in de wereld brengt?
- Wat zegt het over wie jij bent, welke waarden jij uitdraagt, dat jij dit project ondersteunt of deze actie onderneemt?
- Houd je in je overwegingen rekening met andere mensen, die de consequenties dragen van jouw handelen?
- Vanuit welke levensbeschouwing kom je tot jouw waarden? Heb je de schaduwzijden van jouw levensbeschouwing in je afwegingen meegenomen?
- Wat is de ethische horizon die jou met je handelen voor ogen staat?

Het is een project-in-uitvoering. Wil je het volgen? Zie <https://ethischegespreksvoering.nl/>.

Noten

¹ *Nederlands Havo (3F) syllabus Centraal Examen 2020. Nederlands VWO (4F) syllabus Centraal Examen 2020.*

² Deze informatie is gebaseerd op een eerdere versie van de website van het Nieuwe Trivium.

³ Tweejarige opleiding bij de Vereniging Filosofische Praktijk in 2000 met succes afgerond.

⁴ Deze beschrijving van het socratisch gesprek ontleen ik grotendeels aan een artikel van mijn hand in *Business Spiritualiteit Magazine* Nyenrode. Frederike de Jong. (2008).

VI Tenslotte

Aanbevelingen

De vraag van CAOP aan de Buitenkamer was om mee te denken over het thema '(beroeps)ethiek in het onderwijs'. Het gevraagde resultaat is een tekst over de concrete wijze waarop ethiek gestalte zou moeten krijgen in het basis-, middelbaar- en hoger onderwijs, en de keuze qua didactische methode. Naar aanleiding van het voorgaande kom ik tot de volgende aanbevelingen als antwoord op de geconstateerde problemen rond het niet voldoende startbekwaam zijn van afgestudeerde jongeren die hun intrede doen in de maatschappij.

Eén van de pleidooien van Posthumus en Vissers is voor "Bildung als een constructieve weg naar het ontwikkelen en formuleren van een levensbeschouwing welke een positieve bijdrage levert aan geluk en ethisch bekwaam handelen." Naar mijn mening is Bildung een te weinig specifiek begrip als het gaat om het oplossen van de geconstateerde problemen. Mijns inziens is het nodig om meer specifiek in te zetten op de ethische vorming van leerlingen en studenten. Bildung kan zeker bijdragen aan de ethische vorming van leerlingen en studenten, maar biedt er onvoldoende garantie voor. Mijn eerste aanbeveling is dan ook: zet in op de ethische vorming van jongeren en studenten.

Het belangrijkste pleidooi dat Posthumus en Vissers houden is dat voor levensbeschouwing als verplicht vak in het leer- en onderwijsplan bij het Voortgezet Onderwijs. Ik ben het met hen eens dat levensbeschouwing een erg belangrijk vak is voor de ethische vorming van leerlingen en studenten, maar er zijn mijns inziens andere vakken die ook belangrijk zijn, denk aan filosofie, burgerschap, maatschappijleer en culturele en kunstzinnige vorming (waaronder muziek). Daarbij kunnen mijns inziens ook andere vakken prima bijdragen aan de ethische vorming van leerlingen en studenten, mits 'waardebewust onderwijs' in het hele curriculum wordt geïntegreerd. Mijn tweede aanbeveling is dan ook: integreer 'waardebewust onderwijs' in alle vakken.

Mijns inziens is ethische vorming dus niet gebonden aan specifieke vakken, al dragen sommige vakken, zoals die aan Bildung zijn gerelateerd, er wel in bijzondere mate aan bij. Eerder dan om specifieke vakken gaat het echter volgens mij om specifieke leerinhouden, die niet aan een enkel vak gebonden zijn. Bij die leerinhouden gaat het om bepaalde kennis, vaardigheden, houding en gedrag die worden overgedragen en geoefend. Mijn derde aanbeveling is dan ook: verplicht scholen en opleidingen van overheidswege bepaalde, voor de ethische vorming van leerlingen en studenten relevante kennis, vaardigheden, houding en gedrag aan hun leerlingen en studenten mee te geven, en laat de wijze waarop ze dat doen aan de scholen en opleidingen zelf over.

Bij kennis in relatie tot ethische vorming gaat het onder meer om kennis van religies, levensbeschouwingen en de filosofische ideeëngeschiedenis en om van de dominante geschiedenis uitgesloten denkbeelden: de 'verborgen geschiedenis', en om de werking van de hedendaagse pluriforme samenleving en van de democratische rechtstaat.

Bij vaardigheden in relatie tot ethische vorming gaat het om het kritisch kunnen reflecteren op het eigen standpunt en dit kunnen relateren aan de standpunten van anderen. Hierbij komen andere vaardigheden kijken, zoals de ontwikkeling van een 'zelfbewust zijn' - wat iets anders is dan 'het dikke-ik', het op creatieve wijze en met een open blik in-de-wereld-zijn en het zich empathisch verhouden tot anderen die niet tot de eigen groep behoren. Het zijn vaardigheden op de grens met houding en gedrag.

Bij houding en gedrag gaat het in relatie tot ethische vorming om het leren benutten van de vrijheid om zich te kunnen en mogen ontwikkelen tot een mens die zich verhoudt tot zekere grenzen, een 'ethische horizon', meer bepaald een volwassen perspectief. Mijn vierde

aanbeveling is dan ook: leer leerlingen en studenten zich te verhouden tot 'een ethische horizon', meer bepaald een volwassen perspectief.

Mijns inziens is het voor de ethische vorming van leerlingen en studenten van groot belang om ook met andere mensen dan alleen die uit de eigen sociale groep om te leren gaan. Ik heb een voorstel gedaan voor een ander onderwijssysteem dat dat stimuleert, in mijn publicatie *Het ontwarren van de gordiaanse knoop in het onderwijs*, deel 3. Mijn voorstel helpt om de diverse kloven in de maatschappij te overbruggen, zoals die tussen kinderen van arme en van rijke ouders, en daarmee samenhangend een kloof tussen verschillende culturen en ook een kloof tussen zogenaamd praktisch en theoretisch ingestelde leerlingen, waardoor de beslissingen die de leerlingen later als ze volwassen zijn zullen nemen, niet alleen voor de groep waar zij zelf toe behoren voordelig zullen zijn, maar ook voor mensen die nu nog ver van ze afstaan. Mijn vijfde aanbeveling is dan ook: richt het onderwijssysteem zo in dat leerlingen vrij zijn hun eigen route door het onderwijs te kiezen – uitgaande van een aantal basale voorwaarden om verder te mogen stromen – aansluitend bij hun mogelijkheden en ambities.

Posthumus en Vissers pleiten voor de houding van 'epochè' voor docenten. Mijns inziens is 'epochè' een nobel streven, zeker in relatie tot de vaardigheid van gespreksvoering, maar zijn er grenzen aan de wenselijkheid om "alle oordelen betreffende het bestaan van de uiterlijke wereld en al de acties in de wereld, (op te schorten)" en een 'a-morele houding' te praktiseren. Ik pleit daarentegen voor een houding van 'openheid'. Deze houding kenmerkt zich erdoor dat een docent zich van een oordeel onthoudt zoals bij de houding van 'epochè', maar wel de ethische grenzen van een gesprek bewaakt. De docent is zich dus zeer bewust van zijn of haar eigen morele of ethische gekleurdheid en brengt deze in wanneer zijns - of haars inziens deze grenzen worden overschreden. Deze grenzen worden bepaald door een bewust gekozen 'ethische horizon'. De houding van openheid zie ik als antwoord op dogmatisme. Dit streven naar openheid betreft niet alleen docenten, maar ook de overheid die de kaders bepaalt waarbinnen het onderwijs dient te opereren. Mijn zesde aanbeveling is dan ook: streef als docent en als overheid de houding van 'openheid' na en laat dogmatisme achterwege.

Ik doe het voorstel om als ethische horizon 'een leefbare aarde' voor ogen te stellen. Dit doe ik omdat het een notie is die verenigbaar is met tal van levensbeschouwelijke oriëntaties. De wijze waarop 'een leefbare aarde' als horizon die ons met het onderwijs voor ogen staat wordt ingevuld, ligt open, is onderwerp van gesprek. Mijn zevende aanbeveling is dan ook: wees duidelijk over de ethische horizon die ons met het onderwijs voor ogen staat. Het voorstel is om voor het onderwijs 'een leefbare aarde' als ethische horizon voor ogen te stellen.

Gespreksvoering is in het onderwijs een ondergeschoven kind, zeker als je het vergelijkt met de plek die 'debat' in het onderwijs inneemt. En dat terwijl juist gespreksvoering in relatie tot de ethische vorming van leerlingen en studenten van zo groot belang is. Ik denk daarbij wel aan een bepaalde invulling van gespreksvoering, omdat die zo duidelijk gericht is op het onderzoeken van de diepere waarden waardoor we ons laten leiden: het socratisch gesprek. Mijn achtste aanbeveling is dan ook: neem socratische gespreksvoering op als verplicht onderdeel van het curriculum, en moedig docenten aan zich in deze vaardigheid te bekwamen. Een belangrijk beoordelingsinstrument van docenten zijn 'De zes rollen van de leraar'¹; voeg daar de zevende rol van 'gespreksleider' aan toe.²

De houding van 'openheid' is iets wat geleerd kan worden, bijvoorbeeld tijdens de studie filosofie of bij de creatieve vakken. Het is ook een kwestie van aanleg: heb je het, of heb je het niet? Mijn negende aanbeveling is dan ook: laat de expertise van het aanleren van de houding van 'openheid' vooral over aan mensen die deze kwaliteit beheersen of zich beroepsmatig hebben eigen gemaakt.³

Tenslotte, het CAOP heeft aan de Buitenkamer gevraagd om mee te denken over het thema '(beroeps)ethiek in het onderwijs' met als gevraagd resultaat een tekst over de concrete wijze

waarop ethiek in het onderwijs gestalte zou moeten krijgen in het basis-, middelbaar- en hoger onderwijs, en de keuze qua didactische methode. Als didactische methode beveel ik ethische gespreksvoering[©] aan. Het is denk ik een methode die verder kan worden ontwikkeld om leerlingen en studenten, maar ook mensen werkzaam in de beroepspraktijk, te ondersteunen in hun ethische vorming. Het is mijns inziens een methode, of kan daartoe uitgroeien, die breed inzetbaar is in het voortgezet-, beroeps- en hoger onderwijs en in bedrijfs- en overheidstrainingen. Mijn tiende aanbeveling is dan ook: bekwaam leerlingen en studenten en mensen werkzaam in de beroepspraktijk in ethische gespreksvoering[©].

Samenvatting

In dit essay reageer ik op het artikel van Posthumus en Vissers, *(Beroeps)ethiek en Levensbeschouwing*, geschreven naar aanleiding van een uitnodiging van CAOP aan de Buitenkamer om mee te denken over het thema. Ik haak in op de drie onderwerpen Bildung, levensbeschouwing en 'epochè', die zij aan het onderwerp relateren. Ik geef aan dat Bildung mijns inziens een te complex begrip is om met betrekking tot het thema richtinggevend te kunnen zijn. Ik verken onder meer de standpunten van Dohmen en Biesta, die elkaar lijken te ontmoeten in een bezinning op wat 'volwassenheid', als antwoord op de vraag naar het 'waartoe?' van het onderwijs, behelst. Zelf doe ik het voorstel van 'een leefbare aarde' als ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen.

Het pleidooi van Posthumus en Vissers om levensbeschouwing als verplicht vak op te nemen in het curriculum van het Voortgezet Onderwijs vind ik ontoereikend als oplossing van de geconstateerde malaise met betrekking tot de ethische vorming van leerlingen en studenten. Er zijn meer vakken die een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan ethische vorming. In feite kan elk vak die bijdrage leveren, mits er vormgegeven wordt aan 'waardebewust onderwijs'. Ik pleit er dan ook voor om ethische vorming van leerlingen en studenten niet te beperken tot specifieke vakken, maar er ook een curriculumbreed aandachtsveld van te maken.

Ten derde vind ik het pleidooi voor het aanleren van een houding van 'epochè' door docenten te beperkt. 'Epochè' kan mijns inziens een heel waardevolle houding zijn in het begeleiden van leerlingen en studenten bij hun ethische vorming, soms is het echter nodig in te grijpen, namelijk als er mogelijk ethische grenzen dreigen te worden overschreden en het in de klas aanwezige corrigerend potentieel onvoldoende blijkt. Om die reden houd ik een pleidooi voor de houding van 'openheid' die met een principieel gekleurde visie op wat ik als gespreksleider als ethisch juist beschouw, verenigbaar is.

Al met al bepleit ik een onderwijssysteem dat gegrond is in de ethiek. Ethiek definieer ik als de ruimte waarbinnen een gesprek kan plaatsvinden over wat goed is en wat niet en als de ruimte waarbinnen afspraken kunnen worden gemaakt en maatregelen kunnen worden getroffen over de transitie naar een samenleving die gericht is op een leefbare aarde als de ethische horizon waaraan het handelen wordt getoetst. Ethisch gefundeerd onderwijs is de naam die ik heb gegeven aan onderwijs dat uitgaat van de vooronderstelling dat we met elkaar de werkelijkheid construeren, zoals we die met elkaar delen, als ethische opgave.

Als didactische methode beveel ik de socratische gespreksmethode aan, in relatie tot ethische vorming meer specifiek de 'ethische gespreksvoering[©]'. In dit essay richt ik mij vooral op de ethische vorming van leerlingen binnen het voortgezet onderwijs, maar mijn tien aanbevelingen zijn denk ik deels overdraagbaar naar het beroeps- en hoger onderwijs.

De aanbevelingen in het kort

1. Zet in op de ethische vorming van jongeren en studenten.
2. Integreer 'waardebewust onderwijs' in alle vakken.

3. Verplicht scholen en opleidingen van overheidswege bepaalde, voor de ethische vorming van leerlingen en studenten relevante kennis, vaardigheden, houding en gedrag aan hun leerlingen en studenten mee te geven, en laat de wijze waarop ze dat doen aan de scholen en opleidingen zelf over.
4. Leer leerlingen en studenten zich te verhouden tot 'een ethische horizon', meer bepaald een volwassen perspectief.
5. Richt het onderwijssysteem zo in dat leerlingen vrij zijn hun eigen route door het onderwijs te kiezen – uitgaande van een aantal basale voorwaarden om verder te mogen stromen – aansluitend bij hun mogelijkheden en ambities.
6. Streef als docent en als overheid de houding van 'openheid' na en laat dogmatisme achterwege.
7. Wees duidelijk over de ethische horizon die ons met het onderwijs voor ogen staat. Het voorstel is om voor het onderwijs 'een leefbare aarde' als ethische horizon voor ogen te stellen.
8. Neem socratische gespreksvoering op als verplicht onderdeel van het curriculum, en moedig docenten aan zich in deze vaardigheid te bekwamen.
9. Laat de expertise van het aanleren van de houding van 'openheid' vooral over aan mensen die deze kwaliteit beheersen of zich beroepsmatig hebben eigen gemaakt.
10. Bekwaam leerlingen en studenten en mensen werkzaam in de beroepspraktijk in ethische gespreksvoering[®].

Conclusie

Wil ethische vorming van leerlingen en studenten uit het slop worden gehaald, dan is er meer nodig dan een teruggrijpen op oude concepten zoals Bildung, het denken in specifieke vakken en het leren opschorten van het eigen oordeel. Integendeel, we zullen als opvoeders moeten leren erkennen dat we principieel met een gekleurde visie in het onderwijsproces staan en daar open over moeten zijn. Bildung in de 'smalle variant' – waar ethische vorming niet noodzakelijk deel van uitmaakt – schiet dan ook te kort in de ethische vorming van jonge mensen. Bildung in de 'brede variant' – die een gerichtheid op 'het goede' kent en daarmee expliciet een ethische notie is – zou in dit opzicht wel een functionele notie kunnen zijn, in die zin dat het bijdraagt aan de ethische startbekwaamheid van jonge mensen die hun intrede doen in de maatschappij.

Dankwoord

Met dank aan Lourens Posthumus en Robert Vissers van de Buitenkamer op wiens artikel (*Beroeps)ethiek en Levensbeschouwing* ik heb mogen voortbouwen.

Met dank aan Toon Vissers, Robert Vissers en André Bruijn van de Buitenkamer voor hun kritische en ondersteunende commentaar, dat ik in bovenstaand essay heb verwerkt.

Met dank aan Bob Tempelman, voorzitter van de werkgroep Onderwijs van de Buitenkamer, voor de inhoudelijke support en het regelen van lopende zaken die deze publicatie mede hebben mogelijk gemaakt.

Noten

¹ Martie Slooter. (2010). Het waren *De vijf rollen van de leraar*, inmiddels is er de zesde rol aan toegevoegd, namelijk die van leercoach, naast de rol van 1. gastheer, 2. presentator, 3. didacticus, 4. pedagoog, 5. afsluiter.

² Dit idee opperde een collega-kinderfilosoof tijdens een 'Rond de Tafel'-Zoomsessie van het Centrum Kinderfilosofie Nederland, 18 juni 2020.

³ De Vereniging Filosofische Praktijk (VFP) biedt een overzicht van aanbieders van socratische gesprekken en opleiders tot socratisch gespreksleider.

Appendix

In het voorgaande essay beveel ik de socratische gespreksmethode aan, in relatie tot ethische vorming meer specifiek de ethische gespreksvoering[©]. Er zijn echter meer methoden en invalshoeken die relevant zijn voor de ethische vorming van leerlingen, studenten en mensen werkzaam in de beroepspraktijk. Hieronder geef ik hiervan een impressie, met inbegrip van het socratisch gesprek en de ethische gespreksvoering[©].

Socratisch gesprek

De Duitse filosoof, pedagoog en politicus Leonard Nelson (1822 – 1927) heeft het socratisch gesprek ontwikkeld. Het is een filosofische methode om je te bekwamen in de kunst van het vragenstellen, het luisteren en het toetsen of je hetgeen de ander heeft gezegd goed begrepen hebt, alvorens te reageren. Het is een vorm van langzaam denken, een gezamenlijk onderzoek naar de diepere waarden waardoor we ons in ons leven laten leiden. Tijdens het gesprek komen de vooronderstellingen van de deelnemers aan het gesprek bloot te liggen, over zaken die vanzelfsprekend lijken. Het gesprek wordt gevoerd naar aanleiding van een uitgangsvraag volgens een gestructureerde methode. Het methodische doel is consensus (overeenstemming van mening). De traditionele vorm van het socratisch gesprek kan dagen duren. Tegenwoordig zijn er tal van kortere variaties bedacht, die vaak een vergelijkbare diepgang kennen als de traditionele vorm. De Vereniging Filosofische Praktijk (VFP) biedt een overzicht van aanbieders van socratische gesprekken en opleiders tot socratisch gespreksleider.

<http://verenigingfilosofischepraktijk.nl>

Ethische gespreksvoering[©]

Ethische gespreksvoering[©] is een methode die ik heb ontwikkeld in het voortgezet onderwijs om een ethisch relevant onderwerp met leerlingen te bespreken. Socratische gesprekstechnieken vormen de basis, het onderwerp en het gezamenlijke onderzoek naar wat goed is en wat niet, bepalen het ethische karakter ervan. Het is een methode, of kan daartoe uitgroeien, die breed inzetbaar is in basis-, voortgezet-, beroeps- en hoger onderwijs en bedrijfs- en overheidstrainingen. Deelnemers aan het ethisch gesprek verdiepen zich gezamenlijk in een ethisch relevant onderwerp en leren door met elkaar in gesprek te zijn, de verschillende waarden die door de deelnemers in het gesprek worden ingebracht, tegen elkaar af te wegen. Consensus wordt niet nagestreefd, dissensus mag bestaan. <https://ethischegespreksvoering.nl/>.

Deep Democracy Methode

Deep Democracy is een gesprekstechniek die is ontwikkeld in het verscheurde Zuid-Afrika van na de Apartheid. Om het land op te bouwen was het nodig om elkaar en elkaars wonden te zien en te erkennen. Een methode werd ontwikkeld om ook de stem van de minderheid te horen en recht te doen.

De term 'Deep Democracy' werd als eerste gebruikt door Arnold Mindell, een Amerikaanse psychotherapeut. De methode is 'democratisch' omdat het benadrukt dat elke invalshoek ertoe doet en dat de kwaliteit van besluiten het grootste is wanneer zowel de meerderheids- als de minderheidsstem gewaardeerd wordt. Het is 'diep' omdat het verder gaat dan vele traditionele facilitatie methodieken. Naast het exploreren van de verschillende ideeën en meningen, geeft Deep Democracy aandacht en ruimte aan de onderstroom in groepen. De werkwijze van Mindell wordt voornamelijk gebruikt door hulpverleners en psychologen, veelal in een therapeutische setting. De Lewis Methode van Deep Democracy is ontworpen voor mensen die op zoek zijn naar

praktische hulpmiddelen in leiderschap en het faciliteren van groepen. Een methode die past in de zakelijke context. <https://humandimensions.nl/>

Ik en Wij

Jale Simsek houdt zich bezig met multiculturele thema's. De rode draad die door haar activiteiten loopt is het IK en WIJ concept. De gedachte erachter is dat Nederland een individualistisch georiënteerd land is met bijbehorende verworvenheden. Dit heeft volgens haar positieve kanten, maar ook een schaduwkant. In Nederland wonen ook gemeenschappen die uit een collectief georiënteerde ontwikkeling komen. Ook deze ontwikkeling heeft positieve kanten en een schaduwkant. Door naar elkaar toe te bewegen, van IK naar WIJ en van WIJ naar IK, kan een proces op gang komen waarbij de schaduwkanten van zowel WIJ als IK zichtbaar worden. Vanuit dit zichtbaar worden kan er herkadring plaatsvinden van de schaduwkanten en de diversie groepen kunnen elkaar meer gaan waarderen. <https://www.jalesimsek.nl/>

Over de streep

Oorspronkelijk bekend geworden van het Amerikaanse televisieprogramma *Challenge Day*. Op de Nederlandse televisie gepresenteerd door Arie Boomsma. Het is een methode om onverschilligheid en onbegrip tegen te gaan en te leren respect voor elkaar te hebben. https://nl.wikipedia.org/wiki/Over_de_streep

Stappenplan moreel probleem

Het onderstaande stappenplan is afkomstig uit *Ethiek in praktijk*. (Bolt, Verweij en Van Delden, 2010) Het betreft een methode die hulpmiddel kan zijn om op een gestructureerde wijze over een moreel probleem te reflecteren en overleg te voeren. Het beslaat de volgende stappen:

Fase I Verkenning

1. Welke vragen roept deze casus op?

Fase II Explicitering

2. Wat is de morele vraag?
3. Welke handelingsmogelijkheden staan op het eerste gezicht open?
4. Welke feitelijke informatie ontbreekt op dit moment?

Fase III Analyse

5. Wie zijn bij de morele vraag betrokken en wat is het perspectief van ieder van de betrokkenen?
6. Welke argumenten zijn relevant voor de beantwoording van de morele vraag?

Fase IV Afweging

7. Wat is het gewicht van deze argumenten in deze casus?
8. Welke handelingsmogelijkheid verdient op grond van deze afweging de voorkeur?

Fase V Aanpak

9. Welke concrete stappen vloeien hieruit voort?

Slim omgaan met ethische dilemma's

Er zijn vele vormen van dilemmatrainingen. Ze zijn bedoeld om op systematische wijze de relevante aspecten van een ethisch dilemma aan het licht te brengen, om tot een gewogen besluit te kunnen komen of te kunnen reflecteren op een eerder genomen besluit. Hier licht ik een methode uit, die diep ingaat op de hermeneutische context waarin degene die de ethische afweging maakt zich bevindt, namelijk het artikel *Slim omgaan met ethische dilemma's*.

Nullens, de schrijver van het artikel, beschouwt het nemen van een moreel besluit als een hermeneutische opdracht: ethische keuzes zijn reflecties van de wijze waarop mensen zin geven aan de werkelijkheid. Als hulpmiddel om de keuzes gewogen te maken, onderscheidt hij vijf concentrische cirkels waarbinnen het ethische dilemma kan worden geplaatst. In het centrum ('de kern' van het model) staan de vier klassieke ethische theorieën (principe-ethiek, gevolgenethiek, deugdeethiek en waarde-ethiek) die elk op zich van waarde zijn, maar niet voldoende om op verantwoordelijke wijze een ethisch relevante beslissing te kunnen nemen. De eerste cirkel die de kern omgeeft betreft de normatieve praktijk: welk effect heeft de situatie en hebben bepaalde keuzes voor de organisatie? De tweede cirkel betreft het morele zelf: het gaat hier om een doordenken van *eigen* principes, waarden en gevolgen. Ethiek wordt levenskunst, een interpretatie van het eigen leven dat men wil leiden. De derde cirkel betreft de micro-context: de directe relaties. Het gaat hier om familierelaties, vriendschapsrelaties, sociale netwerken. Ook gaat het hier om de voorbeelden die mensen zich voor ogen stellen, inspirerende figuren. De vierde cirkel betreft de macro-context: de samenleving. Hier gaat het om sociaal engagement, om een breder, duurzaam, belang, met als opdracht een publieke cultuur te scheppen waarin we graag willen leven. De vijfde cirkel betreft de transcendente context: een openstaan voor 'het hogere', een spirituele dimensie die ons concrete leven overstijgt. Kenmerkend voor de transcendente dimensie is dat de andere contexten erdoor worden gekleurd. Ze bepaalt onze kijk op de samenleving, de kleinere context van het gezin, ons zelfbeeld en de normatieve praktijk.

<https://www.managementimpact.nl/content/uploads/2016/12/Slim-omgaan-met-ethische-dilemmas.pdf>

Het beoefenen van deugden

Toon Vissers, lid van de Buitenkamer, werkt aan een project om 'deugden' via *gamification* toegankelijk te maken. Als eerste deugd heeft hij 'bescheidenheid' uitgewerkt, één van de sterke kanten van de deugd gematigdheid; andere deugden volgen.

Hoewel een minder populaire deugd, zijn de opbrengsten royaal: beter in je vel zitten, een realistische kijk op je zelf en de werkelijkheid; gezonde zelfachting, zelfregulering, behulpzamer, vrijgevinger, dankbaarder en royaler; makkelijker vrienden maken, hogere niveaus van dankbaarheid, vergeving, spiritualiteit; algemene gezondheid, waarachtig levensgeluk.

Het project 'deugden' omvat een achttal 'taferelen':

- Tafereel 1. Zelfreflectie en identiteit
- Tafereel 2. Motivatie/uitdaging
- Tafereel 3. Medemenselijkheid
- Tafereel 4. Transcendentie
- Tafereel 5. Narcisme
- Tafereel 6. Macht
- Tafereel 7. Berouw, excuses, vergeving
- Tafereel 8. Slot

Elk van de taferelen bevat informatie over het onderwerp, gelardeerd met links naar filmpjes, oefeningen, activiteiten. Een van de activiteiten is het invullen van de VIA (Values In Action) questionnaire op <https://www.viacharacter.org/>. Het openbaart je grootste karaktersterktes. Als je als 'de held' in het avontuur van het leren kennen van de deugd 'bescheidenheid' een stap hebt doorlopen, ontvang je een beloning. De beloningen bestaan uit de bloemsymbolen voor nederigheid, te weten viooltjes voor het succesvol uitvoeren van de diverse activiteiten en aronskelken voor het voltooien van taferelen. <https://deugd.net/>

Karaktervorming in het onderwijs

Van Amerikaanse bodem zijn er de elf principes van karaktervorming. De methode ondersteunt scholen om op alle terreinen van het schoolleven de kernwaarden die de school hooghoudt, te implementeren en te onderhouden. Dit met het oog op de karaktervorming van leerlingen en studenten. Idealiter gaat het hierbij om een balans tussen morele, gedragsmatige, intellectuele en culturele waarden. <https://www.character.org/>

Duurzaamheidsonderwijs

Iedere leerling, student en docent weet waar het om gaat bij duurzaamheid: het tegengaan van de opwarming van de aarde door vermindering van CO₂-uitstoot, waar je zelf aan kunt bijdragen door zuinig te zijn met energie, het gebruik van vooral duurzame producten en het verminderen van niet-afbreekbare producten zoals plastic, het zuinig omgaan met natuurlijke bronnen, het tegengaan van verspilling, een circulaire economie. (Zie ook <https://eco-schools.nl/>) Maar duurzaamheidsonderwijs is zoveel meer. Het is ook en vooral een houding, ondersteund door kennis en vaardigheden, om een duurzame levensstijl in de praktijk te kunnen brengen. Stichting Technasium, Groningen, biedt de volgende checklist voor duurzame projecten:

1. Leerlinggericht

- 1.1. Sluit het project aan op het niveau van de leerling?
- 1.2. Is de projectopdracht voor de leerlingen herkenbaar, realistisch en betekenisvol?
- 1.3. Vindt een gezamenlijke verkenning van het vraagstuk vanuit de leefwereld van de leerlingen plaats?
- 1.4. Biedt het project voldoende ingangen om de benodigde (ecologische) voorkennis te mobiliseren?

2. Waarden-georiënteerd en kritisch denken

- 2.1. Laat het project leerlingen beargumenteerde standpunten uitwisselen en hierop reflecteren?
- 2.2. Laat het project leerlingen hun waarden en houding expliciteren?
- 2.3. Laat het project leerlingen samen oplossingen voor morele dilemma's formuleren?
- 2.4. Laat het project leerlingen reflecteren op hun waarden en houding m.b.t. duurzame ontwikkeling?
- 2.5. Laat het project leerlingen (morele) afwegingen maken aan de hand van people, planet, profit (prosperity)?

3. Participatie en samenwerking

- 3.1. Laat het project leerlingen samenwerken met actoren in of buiten de school?
- 3.2. Laat het project leerlingen actief participeren in buitenschoolse contexten waarin duurzaamheidsissues spelen?
- 3.3. Is het project betekenisvol voor zowel leerlingen als de actoren buiten de school?
- 3.4. Vereist het project dat samenwerkend wordt geleerd?

4. Actie- en handelingsgericht

- 4.1. Kunnen de leerlingen binnen het project zelf duurzamer leren handelen?
- 4.2. Kunnen leerlingen de projectresultaten en opbrengsten (onderzoek en ontwerp) aan concreet handelen verbinden?
- 4.3. Kunnen de leerlingen in en met hun project zelf actief bijdragen aan duurzame ontwikkeling?

5. Complexiteit en samenhang

- 5.1. Komen in het project complexe situaties en patronen op het terrein van duurzaamheid aan de orde?
- 5.2. Heeft het project een voor de leerlingen hanteerbare complexiteit?

5.3. Verwerven de leerlingen in het project inzicht in verbanden die het duurzaamheidsissue kenmerken?

Laat het project de leerlingen werken aan een concreet duurzaamheidsissue met meerdere mogelijke oorzaken en gevolgen?

5.5. Laat het project de leerlingen werken aan – of zoeken naar – meerdere mogelijke oplossingen voor het duurzaamheidsissue?

6. *Onderzoekende houding*

6.1. Doen de leerlingen actief (actie)onderzoek naar een duurzaamheidsvraagstuk?

6.2. Doorlopen de leerlingen alle stappen van (actie)onderzoek?

6.3. Kunnen de leerlingen binnen het project de opbrengsten van dat (actie)onderzoek toepassen?

6.4. Laat het project de leerlingen reflecteren op de opbrengsten van het (actie)onderzoek?

Duurzaamheidsonderwijs overlapt zo beschouwd de leerinhouden (gericht op bepaalde kennis, vaardigheden, houding en gedrag) die ook en juist in relatie tot ethische vorming van leerlingen en studenten relevant is. De Sustainable Development Goals (SDGs) van de Verenigde Naties zouden een waardenkader kunnen bieden tegen de achtergrond waarvan het onderwijs wordt vormgegeven.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ontwikkelingssamenwerking/internationale-afspraken-ontwikkelingssamenwerking/global-goals-werelddoelen-voor-duurzame-ontwikkeling>

Stem geven aan waarden

Giving Voice to Values, een boek van Mary Gentile, vertrekt vanuit de vooronderstelling dat de meesten van ons wel weten wat goed is om te doen, maar dat het moeilijk is om onze waarden in de praktijk te brengen. Het boek ondersteunt met informatie en praktisch inzicht ons vermogen om te handelen naar onze waarden en aan onze waarden stem te geven.

Een van de belangrijkste instrumenten die zij daartoe aanreikt is *storytelling*: ken je eigen verhaal, ook in relatie tot je werkomgeving. Als jij namelijk weet wie je bent en waar je voor staat, is het makkelijker weerstand te bieden aan verzoeken tot of confrontaties met onethisch handelen. Hoe ga je er bijvoorbeeld mee om als je door je leidinggevende wordt gevraagd de cijfers rooskleuriger voor te stellen dan ze in werkelijkheid zijn? Hoe ga je om met het verzoek om eigen voordeel of voordeel voor het bedrijf te behalen via het bed? Hoe ga je ermee om als een nieuwe collega, wiens gedrag je grondig afkeurt, promotie maakt en jou passeert? Het zijn situaties die voorkomen, en Gentile vindt het belangrijk dat te erkennen. Dan kun je je er bij voorbaat tegen wapenen. Een van de instrumenten daartoe is dus je eigen duidelijke morele verhaal. Een ander instrument is het vinden van bondgenoten. Ben je de enige die er zo in staat, of zijn er anderen met wie je belangrijke waarden deelt? Vorm dan een groep en put daar kracht en inspiratie uit. Ten derde: bepaal zorgvuldig je strategie wanneer je iets wilt bereiken, laat de gang van zaken niet aan het toeval over. Weet wie je benadert, wanneer en op welke wijze. Met andere woorden: heb een plan. Helderheid hebben over je verhaal, over wie jij bent, ook in relatie tot je werkomgeving, helpt je ook om situaties die zich voordoen te *reframen* waardoor je je eigen gedrag en de voorstellen die je doet naar je leidinggevende om naar je eigen waarden te handelen, voor jezelf en naar anderen toe kunt verantwoorden. Een ander instrument is het leren doorprikken van rationalisaties van onethisch gedrag: 'iedereen doet het', 'het moet van de baas', 'het zal wel loslopen'.

Meditatie

Er zijn vele vormen van meditatie. Ze hebben met elkaar gemeen dat ze het denken een object van aandacht geven, waardoor concentratie wordt beoefend. Voorbeelden van objecten van aandacht zijn: de adem, geluiden, gedachten, gevoelens, een mooie tekst, een geleide visualisatie, een mantra, een visueel object zoals een mandala of een kaars. Vanuit dit eerste stadium van meditatie kunnen andere niveaus van bewustzijn worden binnengetreden. Mindfulness is een laagdrempelige vorm van meditatie die onder meer voor scholen en organisaties toegankelijk is gemaakt. Meditatie is relevant voor de ethische vorming van leerlingen, studenten en mensen werkzaam in de beroepspraktijk, omdat het ze leert afstand te nemen tot de hectiek van alle dag en vanuit de stilte van het moment zich op nieuwe wijze tot zichzelf, anderen en de wereld om zich heen leert te verhouden. Men wordt minder slaaf en meer meester over de omstandigheden.

Literatuur

- Bakker, C. (z.d.) Lectoraat normatieve professionalisering. <https://www.hu.nl/onderzoek/normatieve-professionalisering>
- Berding, J. (2018). *Hannah Arendt en de school als tussenruimte: 'Onderwijs is er niet om de wereld te verbeteren, maar om cultuur door te geven.'* https://nivoz.nl/nl/hannah-arendt-en-de-school-als-tussenruimte-onderwijs-is-er-niet-om-de-wereld-te-verbeteren-maar-om-cultuur-door-te-geven?gclid=CjwKCAjw98rpBRAuEiwALmo-yiV98EMKsN51Nj6NI52t0efbnCQobpBHU4Z2zRSTO8Qzo0Vq7J4VMxoCl0gQAvD_BwE
- Bertram-Troost, G.D. & Visser, T.D. (2017). *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst.* https://www.godgeleerdheid.vu.nl/nl/Images/Onderzoek-Godsdienst-levensbeschouwing-Gerdien_tcm238-828929.pdf
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie.* Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2014). *Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.* <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>
- Biesta, G. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs.* Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2015b). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verheldering.* <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Biesta, G. (2016a). *Het leren voorbij: Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst.* Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2016b). *Wereld-gericht onderwijs: vorming tot volwassenheid.* <https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereld-gericht-onderwijs-vorming-tot-volwassenheid.php>
- Biesta, G. (2018). Gert Biesta over pedagogische vragen waar Bildung zelf geen antwoord op heeft. <https://nivoz.nl/nl/gert-biesta-over-pedagogische-vragen-waar-bildung-zelf-geen-antwoord-op-heeft>
- Biesta, G. (2019). *Het onderwijs heeft nog veel te leren.* <https://nivoz.nl/nl/het-onderwijs-heeft-nog-veel-te-leren>
- Bolt, L.L.E., M.F. Verweij & J.J.M. van Delden. (2010). *Ethiek in praktijk.* Assen: Van Gorcum.
- Cusveller, B. (2019). *Ethiek voor verpleegkundigen. Omgaan met morele issues in de zorg.* Amsterdam: Boom.
- De Jong, F. (2008). *Is er een spirituele coming-out op de werkvloer nodig?* in: Business Spiritualiteit Magazine Nyenrode, nr. 3, 2008.
- De Jong, F. (2013). *Ik schenk je een vrucht van de boom van leven: De dynamiek van de vrouwelijke waarheid.* Delft: Elmar.
- De Jong, F. (2014). *Waardegedreven onderwijs: Veranderend onderwijs in een veranderende wereld.* Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- De Jong, F. (2015) *Wat is kennis?* Driebergen: NIVOZ.
- Deel 1. <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-kennis-de-terugweg-deel-1/4>
- Deel 2. <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-kennis-eigen-levensweg-deel-2/4>
- Deel 3. <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-kennis-heenweg-deel-3/4>
- Deel 4. <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-kennis-conclusie-ethische-ori-ntatie-deel-4/4>

De Jong, F. (2018) *Over morele verdwaaldheid en het ontwarren van de gordiaanse knoop in het onderwijs*. Driebergen: NIVOZ.

Deel 1. <https://nivoz.nl/nl/essay-over-morele-verdwaaldheid-en-het-ontwarren-van-de-gordiaanse-knoop-in-het-onderwijs>

Deel 2. <https://nivoz.nl/nl/essay-de-gordiaanse-knoop-in-onderwijs-deel-2-over-de-scheiding-van-kennis-en-ethiek>

Deel 3. <https://nivoz.nl/nl/over-de-gordiaanse-knoop-in-onderwijs-deel-3-een-voorstel-voor-een-ander-systeem>

Deel 4. <https://nivoz.nl/nl/de-gordiaanse-knoop-in-onderwijs-deel-4-slot-over-een-alternatief-voor-het-overheersende-neoliberale-zingeingskader>

De Jong, F. (Publicatie in voorbereiding a). *De ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen*. Een bijdrage aan een bundel van de lectorenkring rond de leerstoel van Gert Biesta bij NIVOZ/UvH. Verwacht begin 2021 bij uitgeverij Phronese, Culemborg.

De Jong, F. (Publicatie in voorbereiding b). *Het is eigenlijk heel eenvoudig allemaal: De geschiedenis als labyrint*.

De Vreedzame School. (z.d.). <https://www.devreedzame.school/>

Dohmen, J. (2008). *Het leven als kunstwerk*. Rotterdam: Lemniscaat.

Dohmen, J. (2017). *Moderne Bildung: Hoe jongeren hun leven vorm kunnen geven*. Amsterdam: Ambo|Anthos.

Dohmen, J. (2018). *Wat moet onze horizon zijn als wij kinderen opvoeden? Wat is de missie van het onderwijs?* <https://nivoz.nl/nl/joep-dohmen-wat-moet-onze-horizon-zijn-als-wij-kinderen-opvoeden-wat-is-de-missie-van-het-onderwijs>

Duurzaamondernemen.nl. (2008). <https://www.duurzaam-ondernemen.nl/projecten-stichting-face-verre-van-discutabel/>

Ethics teaching at TU Delft. (z.d.) <https://www.tudelft.nl/ethics/ethics/teaching-activities/ethics-teaching/>

Filosofie Magazine. (2019) *Hannah Arendt*. <https://www.filosofie.nl/hannah-arendt/index.html>

Gentile, M. C. (2010). *Giving voice to Values: How to speak your mind when you know what's right*. New Haven/Londen: Yale University Press.

Hoekstra, A., Van Dijk, M., & Talsma, J. (2016). *Beroepsethiek in het onderwijs: Van bijzaak naar Bildung: Morele vorming en integriteit bij wo-opleidingen bestuurskunde*. (Abstract) https://www.researchgate.net/publication/304380932_Beroepsethiek_in_het_Onderwijs_van_Bijzaak_naar_Bildung

Janssens, M. (2020a). *Verslag Bildungconferentie: Lezing Marian Donner: Wie is ons rolmodel?* <https://nivoz.nl/nl/verslag-bildungconferentie-de-beste-versie-van-jezelf>

Janssens, M. (2020b). *Verslag Bildungconferentie: Lezing Wouter Sanderse: Goed werk. Bildung in het beroepsonderwijs*. <https://nivoz.nl/nl/verslag-bildungconferentie-de-beste-versie-van-jezelf>

LKCA. (2020). *CKV is geen kunstgeschiedenis, het gaat over reflectie en persoonlijke vorming*. <https://www.lkca.nl/artikel/ckv-beoordelen-jan-beerten/>

Nullens, P. (2014). *Slim omgaan met ethische dilemma's: Een hermeneutisch model*. <https://www.managementimpact.nl/content/uploads/2016/12/Slim-omgaan-met-ethische-dilemmas.pdf>

NVLM. (2018). *Visie op maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen in relatie tot mens & maatschappij en burgerschap*. <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Visie-definitief-NVLM.pdf>

Obbink, H. (2012). *'Burgerschapskunde hoeft niet ingewikkeld te zijn'*. Trouw. <https://www.trouw.nl/nieuws/burgerschapskunde-hoeft-niet-ingewikkeld-te-zijn~b94edbb0/>

- Oegema, J. (2011). *De stille stem: Niet-weten als levenshouding*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam. (2018). *Het nieuwe CKV in de praktijk*, p. 10.
<https://kernvakckv.nl/ckv-schoolbreed/ckv-havovwo/ckv-havovwo-/cursusboek-ckv-paktijk--hv-.pdf>
- Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2011/03/29/onderwijs-vormt>
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit: Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/05/10/de-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit>
- Onsterk, J. & Bartels, R. (2017). *Bildung in het beroepsonderwijs*. Filosofie Magazine.
<https://www.filosofie.nl/bildung-in-het-beroepsonderwijs/>
- Posthumus, L. & Vissers, R. (2019). *(Beroeps)ethiek en Levensbeschouwing*. De Buitenkamer.
<https://buitenkamer.org/>
- Potters, O. & Lutke, S. (2018). *Leren van kunst: Ruimte voor & door creativiteit*. Bussum: Coutinho.
- Prior, F. & en Van der Bolt, L. (2010). *Baas in eigen soap: Sociale competenties oefenen in alle lessen*, Docentenboek. Utrecht: APS en Sardes.
- Ros, B. (2020). *Wetenschap en vakdidactiek leidend in aangepast traject curriculumvernieuwing*. Didactief.
- Rijksoverheid. (2019). *Voorstel van Wet tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*.
- Sanderse, W. (red). (2017). *Lezen voor het leven: Deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.
- Sanderse, W. & Huijsse, B. (2020). *Bildung in het HBO: Opvattingen van docenten over hun taak in de vorming van studenten*. Pedagogiek Vol. 40, no. 1, 2020, pp. 23-44. DOI: 10.5117/PED2020.1.003.SAND
- SLO. (2019) *Burgerschap*. <https://slo.nl/thema/meer/burgerschap/>
- Slooter, M. (2010). *De zes rollen van de leraar*. CPS Uitgeverij.
- Störich, H.J. (2000). *Geschiedenis van de filosofie*. Houten/Antwerpen: Spectrum.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language: Philosophical Papers, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (2011). *Bronnen van het zelf: De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Tweede Kamer. (2019). Wetsvoorstel aanscherping burgerschapsopdracht onderwijs.
<https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/wetsvoorstellen/detail?cfg=wetsvoorsteldetails&qry=wetsvoorstel%3A35352>
- Unesco-scholennetwerk. (z.d.) <https://www.unesco.nl/nl/dossier/unesco-scholennetwerk>.
- Van Baardewijk, J. (2014). *Werken aan Bildung*, in: Vakwerk, het ledenblad van BON, de vereniging Beter Onderwijs Nederland. <https://www.beteronderwijsnederland.nl/vakwerk/2014/12/werken-aan-bildung/>
- Van den Bogaard, J. (2018). 'De mens is niet vanzelf verstandig en in staat om goed met de ander om te gaan. Daarin moeten we oefenen.' Verslag van een onderwijsavond met Joep Dohmen. <https://nivoz.nl/nl/de-mens-is-niet-vanzelf-verstandig-en-in-staat-om-goed-met-de-ander-om-te-gaan-daarin-moeten-we-oefenen>
- Van der Wateren, D. (2020). *Kennis, leren en denken 1. Wat is kennis?* <https://nivoz.nl/nl/kennis-leren-en-denken-1-wat-is-kennis>
- Verkroost, B. (2015). *Burgerschapskunde als opdracht*. BON.
<https://www.beteronderwijsnederland.nl/blogs/2015/08/burgerschapskunde-als-opdracht/>
- VFVO. (z.d.) *Filosofie als schoolvak*. <https://vfvo.nl/filosofie-op-school/filosofie-als-schoolvak/>

Vreugdenhil-Tolsma, B., Kranenbrug-Kapein, M., & Vos, P. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling: een onderzoek naar taakopvatting, onderwijspraktijk, competenties, belemmeringen en behoeften*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.

Wessels, K. (2016). *Wat is Bildung eigenlijk? En - vooral - is het antwoord uit 1809 ook het antwoord voor 2016?*
<https://nivoz.nl/nl/wat-is-bildung-eigenlijk-en-vooral-is-het-antwoord-uit-1809-ook-het-antwoord-voor-2016>