

Doret de Ruyter

De betekenis van educatie

De bijdrage aan menselijk
floreren in een diverse
samenleving



Doret J. de Ruyter

De betekenis van educatie

De bijdrage aan menselijk
floreren in een diverse
samenleving

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar
Educatie aan de Universiteit voor Humanistiek op 28 mei 2019.



De betekenis van educatie

De bijdrage aan menselijk floreren
in een diverse samenleving

Prof. dr. Doret J. de Ruyter

ISBN 978 908 253 5877

NUR 715

Uitgave van de Universiteit voor Humanistiek
Uitgeverij Net aan Zet te Utrecht (2019)

Deze oratie is online te vinden via de website van de
Universiteit voor Humanistiek: www.uvh.nl.

INHOUDSOPGAVE

1. Inleiding	7
2. Het begrip educatie	10
3. Doelen van educatie – menselijk floreren	16
4. De bijdrage van educatie – levensbeschouwelijke en morele burgerschapsvorming	27
5. De invloed van educatie – het belang voor leerlingen en leraren	38
Dankwoord	41
Literatuur	43

“De enige zin, die we kennen, is die we zelf in ons leven leggen. En de enige zin, die we er in kunnen leggen, is het streven naar de meest volmaakte ontplooiing van dit leven.”

(Van Praag, 1940¹)

1. Inleiding²

Precies vijftien jaar geleden hield ik zo’n 35 kilometer hier vandaan in de aula van de Vrije Universiteit mijn inaugurele rede bij het aanvaarden van de leerstoel Theoretische en Historische Pedagogiek. Die oratie onder de titel “te goed om waar te zijn?” ging over het belang van idealen in opvoeding en onderwijs en was in de jaren erna het belangrijkste thema in mijn onderzoek en onderwijs. Zo heb ik dit belang verdedigd met onder andere Ben Spiecker, Jan Steutel en Stijn Sieckelink, deed ik met Jos Kole onderzoek naar professionele idealen, werkte ik met Anders Schinkel en Lynne Wolbert aan onderzoek naar floreren als doel van opvoeding en onderwijs en dachten Trees Pels en ik na over idealen van ouders en jongeren in ons onderzoek naar opvoeding in een diverse samenleving. Als hoogleraar Educatie zal ik mijn werk op het gebied van floreren in een diverse samenleving continueren.

1 Uit Mythe en Rede, gereproduceerd in Derkx en Gasenbeek, 1997, p. 103.

2 De uitgave van de oratie bestaat naast de op 28 mei 2019 uitgesproken tekst (zonder de referenties, natuurlijk) uit een uitgebreid notenapparaat waarin ik nadere toelichting met wetenschappelijke bronnen of praktische voorbeelden geef die ik niet in 45 minuten kon voordragen. Het e-boekje heeft daardoor bijna net zoveel woorden in de voetnoten als de hoofdstekst. Ik hoop het de lezer wel gemakkelijk te maken door de noten als voetnoten op te nemen.

Met mijn collega's van de UvH en gestimuleerd door promovendi en studenten zal ik daarin nieuwe thema's aan de orde stellen.

Er is er een aantal prangende vragen: a) kan het onderwijs er wel toe bijdragen dat leerlingen kunnen (gaan) floreren? b) kan het onderwijs zo worden ingericht dat álle leerlingen de mogelijkheid hebben om te kunnen (gaan) floreren? c) kan het onderwijs ertoe bijdragen dat burgers het van belang vinden dat alle burgers kunnen floreren? Als we naar de stand van zaken kijken, dan lijken het misschien retorische vragen. Er wordt geconstateerd dat het onderwijs juist steeds meer gericht is op het verwerven van bruikbare kennis en vaardigheden in plaats van op een brede ontplooiing van leerlingen (zie bijv. Biesta, 2010). Het recente rapport van de onderwijsinspectie (2019) toonde dat de kansengelijkheid in het onderwijs ondanks inspanningen niet afgenomen is. Ten slotte blijken jongeren minder positief over gelijke rechten voor mannen en vrouwen of voor migranten, hebben zij minder burgerschapscompetenties en zijn zij minder politiek en maatschappelijk betrokken dan jongeren in vergelijkbare landen (Munniksma et al, 2017, p. 7). Ook kunnen we overal lezen en horen dat individualisering en gerichtheid op eigen belang, discriminatie en onverdraagzaamheid in Nederland toenemen.

Nu vind ik het niet zo zinvol om te spreken in termen van meer of minder, want dat leidt al snel tot gevaarlijke nostalgie. Wel staat elke generatie voor nieuwe uitdagingen om te kunnen floreren en een goede samenleving te vormen omdat telkens nieuwe situaties van ongelijkheid en nieuwe spanningen tussen individuen en groepen in de samenleving ontstaan. Educatieve professionals en wetenschappers hebben dan ook de verantwoordelijkheid om zich met deze vragen bezig te houden en zouden hoop moeten houden dat zij ertoe kunnen bijdragen dat alle leerlingen kunnen gaan floreren. Daarom staan deze, mogelijk retorische, vragen in mijn oratie centraal³. Daarop zal ik

³ Ik richt mij in deze oratie op de Nederlandse samenleving, wat niet wil zeggen dat ik geen waarde hecht aan (onderzoek naar) wereldburgerschap of

nu nog geen antwoorden kunnen geven, maar ik zal beschrijven hoe ik ze zal agenderen. Mijn uitgangspunt daarbij is dat we allemaal mens zijn met overeenkomstige kenmerken en tegelijkertijd unieke personen die op verschillende manieren floreren⁴. Dit is weinig verrassend en simpel en dat is ook de bedoeling ervan en het fraaie eraan – het is een uitgangspunt dat iedereen begrijpt en kan beamen. Hoe dit precies uitgewerkt moet worden is echter allerm minst eenvoudig. Het is theoretisch complex⁵ en ook in de praktijk levert het lastige vragen op en neemt het spanningen tussen individuen en groepen niet zo maar weg. Het is geen toverformule.

Ik begin nu eerst met een uitleg van de betekenis van het begrip ‘educatie’, wat we ermee bedoelen. Daarna zal ik ingaan op de bedoeling van educatie – welke doelen met educatie zouden moeten worden nagestreefd. Ik eindig met de derde manier waarop de hoofdtitel begrepen kan worden, namelijk met de invloed van educatie.

aan verantwoordelijkheden van Nederlandse burgers voor burgers in andere landen. Door de globalisering zou het zelfs onverantwoord zijn om verantwoordelijkheden binnenslands te houden. Ik moet mij echter beperken in de onderwerpen die ik kan bespreken.

4 Met ‘persoon’ of ‘persoon zijn’ bedoel ik een individu die een unieke constellatie van eigenschappen heeft, waaronder haar biologische en psychologische eigenschappen, eigenschappen die samenhangen met de rollen die zij heeft en de sociale groepen waartoe zij behoort, en die in staat is om hierop, mede op basis van haar waarden en idealen, te reflecteren alsook op de waarden en idealen zelf alsmede de wensen en verlangens die daaruit voortkomen (het eerste deel van deze beschrijving wordt in paragraaf 4 toegelicht en is gebaseerd op Rorty & Wong (1993); voor het tweede deel, zie Frankfurt (1971)).

5 Zo is het de vraag of en hoe een universele en particularistische ethiek verenigd kunnen worden, of ‘het goede’ of ‘het juiste’ zou moeten prevaleren en of voorrang gegeven zou moeten worden aan overeenkomsten tussen mensen of aan verschillen tussen personen.

2. Het begrip educatie⁶

In 2016 heb ik andere universiteiten kunnen enthousiasmeren om een landelijke campagne te voeren om de studie Pedagogiek meer bekendheid te geven en een duidelijker beeld te scheppen van wat de studie precies behelst. Dat bleek nodig, want veel scholieren hadden een vaag idee dat het iets met kinderen te maken heeft, maar veel verder kwamen de meesten niet. Met het bekleden van een leerstoel educatie lijkt ik van de regen in de drup terecht gekomen te zijn, want wat is educatie? Wat bedoelen we met dit begrip? We gebruiken het woord educatie nauwelijks in het dagelijks leven en we treffen het ook niet vaak aan in Nederlandstalige wetenschappelijke teksten of beleidsdocumenten. We spreken doorgaans over onderwijs, vorming en opvoeding.

Om eens te kijken welke linguïstische intuïties anderen hebben, heb ik aan onze eerstejaars Masterstudenten Humanistiek gevraagd aan welk Nederlands woord zij als eerste denken als zij ‘educatie’ lezen. Hun antwoorden vormden de volgende woordenwolk:



⁶ Vanwege de leesbaarheid van de tekst gebruik ik voor degene die educatie biedt telkens alleen het woord leraar of leraren, maar bedoel daarmee alle mensen die educatie aanbieden – als professional of als vrijwilliger – in alle vormen van onderwijs. Datzelfde geldt voor ‘leerling’, die ook student of cursist kunnen heten. Wel richt ik mij in deze oratie op het geïnstitutionaliseerd onderwijs, omdat het onderzoek van de leerstoelgroep daarop voornamelijk betrekking heeft.

In deze woordenwolk vinden we dus de genoemde woorden terug, maar ook termen die kenmerkend zijn voor degenen die onderwijs ontvangen, gevormd of opgevoed worden, namelijk dat zij leren en zich ontwikkelen of ontplooiën.

We zouden ‘educatie’ ook kunnen opvatten als een anglicisme en voor de verheldering ervan kunnen aansluiten bij wat in het Engels taalgebied onder ‘education’ wordt verstaan. Een van de auteurs die daarover mogelijk het meest geschreven heeft is Richard Peters, de grondlegger van de Philosophy of Education in Groot Brittannië. In het bestek van deze oratie kan ik niet in detail ingaan op zijn ideeën noch deze kritisch evalueren⁷, maar ik wil enkele punten noemen die voor mij in ieder geval behulpzaam waren om ‘educatie’ nader te verhelderen.

Volgens Peters is ‘education’ niet een specifieke activiteit of proces naast bijvoorbeeld instructie, les of feedback geven en leren maar we noemen dergelijke activiteiten en processen ‘education’ of in het Nederlands ‘educatief’ als die aan bepaalde criteria voldoen (1967, 1973, 1979). Het is, zo zou je kunnen zeggen, een evaluatief begrip. Hij onderscheidt twee clusters van criteria⁸. Allereerst zijn er taakcriteria,

7 Een van mijn bezwaren tegen het eerdere werk van Peters is de te grote nadruk op kennis en inzicht. Dat verandert in de loop van zijn werk, zoals Steutel en Spiecker (1988) laten zien. Peters stelt in zijn latere werk dat educatie ook betrekking heeft op de ontwikkeling van (morele) overtuigingen en gezindheden “which will help a person to make sense of and take up some stance towards the various situations and predicaments that he will inevitably encounter as a human being.” (Peters, 1977, p. 54-55 in Steutel en Spiecker, 1988, p. 400).

8 Jan Steutel en Ben Spiecker (1988) hebben een mooie analyse gemaakt van wat Peters met de taak- en succescriteria bedoelt, waarvan ik ook gebruik gemaakt heb. Zij beschrijven dat Peters’ taakcriteria betreffen: a) intentionaliteit van de leraar “.. het streven om via leerprocessen iets over te dragen of tot ontwikkeling te brengen”(1988, p. 392), b) indicatie: de leraar maakt duidelijk aan de leerling wat hij hoopt dat die leert, c) bewustheid – de leerling is zich bewust van wat er van haar verwacht wordt en wat zij leert, d) vrijwilligheid: de leerling heeft de mogelijkheid om opdrachten en activitei-

bijvoorbeeld dat de leerkracht de intentie heeft om “om via leerprocessen iets over te dragen of tot ontwikkeling te brengen” (Steutel & Spiecker, 1988, p. 392), dat leerlingen weten wat van hen verwacht wordt én dat zij de mogelijkheid hebben om opdrachten en activiteiten wel of niet uit te voeren. Daarnaast zijn er succescriteria, die betrekking hebben op de inhoud en het doel van educatie. Een criterium is bijvoorbeeld dat leerlingen breed gevormd worden, dat hun kennis en inzicht enige diepte hebben en dat zij kritisch kunnen reflecteren. Ook stelt hij dat educatie succesvol is als de verworven kennis en inzichten invloed hebben op de manier waarop leerlingen naar de wer-

ten wel of niet uit te voeren. Overigens betekent dit dus ook dat imitatie of ‘emulation’ volgens Peters geen vormen van educatie genoemd kunnen worden. Dat is mijns inziens correct, tenzij de leraar zich intentioneel presenteert als iemand met bepaalde deugden en handelt met het doel dat leerlingen de deugden die daarin tot uitdrukking komen op een voor hen passende manier overnemen. De succescriteria die Peters onderscheidt zijn a) het doel wordt van waarde geacht en is intrinsiek – het dient met andere woorden geen doelen dan die in ‘education’ zelf liggen besloten, wat hij omschrijft als de ‘educated person’; educatie is dus niet gericht op het goed functioneren van de economie of een ideologie van een gemeenschap of samenleving; b) kennis, principes en procedures worden overgedragen – een ‘educated person’ heeft een breed fonds aan kennis, begrijpt de achterliggende redenen voor feiten en heeft enig inzicht in de procedures waarmee deze kennis en principes gevonden worden en hoe deze bekritiseerd kunnen worden; c) de persoon heeft zich zowel breed kunnen ontwikkelen als diepgang in kennis en inzichten verworven; d) zijn kennis en inzichten beïnvloeden de manier waarop hij naar de wereld kijkt. Een voorbeeld van zo’n doelomschrijving van Peters zelf is iemand “who is capable of delighting in a variety of pursuits and projects for their own sake and whose pursuit of them and general conduct of his life are transformed by some degree of all-round understanding and sensitivity.” (Peters, 1967, p. 9). Educatie als succestermin vraagt vanzelf ook om inspanning van de leerlingen en studenten. Volgens Peters is het succes van de leerkracht afhankelijk van het succes van de leerling in het leren van iets en dat zal elke leraar beamen.

kelijkheid gaan kijken en zich daarin bewegen⁹. Het doel van educatie omschrijft hij dan ook op verschillende plekken als “to be educated is not to have arrived at a destination, it is to travel with a different view” (o.a. 1973, p. 20; 1979, p. 107).

Peters mogelijk wat vrijelijk maar wel passend volgend, drukt mijns inziens ‘vormend onderwijs’¹⁰ het beste uit wat we bedoelen met ‘educatie’. Het betreft onderwijs waarin kennis, vaardigheden, waarden en idealen worden aangeboden waarmee leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot kritisch denkende personen met een diversiteit aan kennis,

9 Peters, Woods en Dray stellen: “For no educator, when confronted with abilities and inclinations such as those of a lotus-eater or of a Marquis de Sade, would say that these ought to be developed to the full. No educator would advocate bingo and billiards on the curriculum if a child ‘chose’ them. The plea for self-realization is a plea for types of procedure which takes for granted matters of content, in the old-fashioned sense; it is a plea for principle of options within a range of activities and modes of conduct that are thought to be desirable (...). The plea is both for cutting the coat of what is desirable according to the cloth of individual aptitude and for the procedural principle that individuals should be allowed some say in discovering what this is.” (1973, p. 23).

10 Vormend onderwijs is een concept waaronder verschillende concepties geschaard kunnen worden, dat wil zeggen normatieve opvattingen over wat educatie zou moeten zijn, die beïnvloed worden door levensbeschouwelijke en pedagogische opvattingen. Educatie kan plaatsvinden in vrijescholen, Montessori scholen, islamitische en christelijke scholen en natuurlijk in openbare scholen. Echter, wanneer deze scholen leerlingen niet stimuleren om (met elkaar) te reflecteren op (het belang van) kennis, waarden en normen, waaronder niet in de laatste plaats morele en levensbeschouwelijke waarden en normen, of wanneer zij leerlingen klaarstomen voor een (top) positie op de arbeidsmarkt, geven zij wel onderwijs maar is er geen sprake van educatie.

Sommigen zullen vormend onderwijs beschouwen als een pleonasme. Dit geldt zeker voor collega’s die binnen het cultuurhistorische activiteitsparadigma werken en vrijwel alle theoretisch pedagogen in binnen- en buitenland die menen dat onderwijs gericht is op meer dan kennis en vaardigheden alleen. Zie bijvoorbeeld David Carr over het onderscheid tussen education en schooling (2003).

vaardigheden en disposities of deugden om vorm te kunnen geven aan een goed leven (zie o.a. Aloni, 2007, Onderwijsraad, 2011a&b¹¹).

Vormend onderwijs kan plaatsvinden in vakken die expliciet gericht zijn op de vorming van leerlingen, zoals levensbeschouwing, burgerschap en maatschappijleer, maar dat hoeft niet het geval te zijn. Als zij daar alleen feitjes leren of geïndoctrineerd worden is er geen sprake van educatie. Ook is het een misvatting als gedacht wordt dat vormend onderwijs tot die vakken beperkt is. Vormend onderwijs betreft activiteiten en processen van leraren en leerlingen die in alle vakken van het curriculum en ook door het creëren van een educatieve omgeving of een educatieve ethos van onderwijsinstututen kan

11 De Onderwijsraad omschrijft ‘vorming’ in haar advies aan de Eerste Kamer als volgt: “Aandacht voor vorming houdt in de wereld van leerlingen/studenten verbreden door middel van brede cultuuroverdracht, wat hen oriëntatie geeft. Vorming houdt ook in leerlingen/studenten noties meegeven die richting wijzen of aangeven wat van waarde is.” (2011a, p. 7). In de bij het advies behorende studie *Essays over vorming in het onderwijs* stelt dat de onderwijsraad dat zij het belangrijk vindt “dat leraren aan jongeren kennis, waarden en idealen meegeven waarmee zij in dialoog kunnen gaan, zodat zij zelf kunnen ontdekken wat zij richtinggevend en waardevol vinden.” (Onderwijsraad, 2011b, p. i). In die studie beschrijven diverse wetenschappers op verzoek van de Onderwijsraad wat vorming volgens hen behelst. Uit deze zeer lezenswaardige bijdragen, één illustratie. Hans van Crombrugge stelt in zijn historische analyse dat vorming traditioneel (en nog steeds) erop gericht is: “het ‘wezen’ van de mens (mee) te realiseren – de mens meer mens te maken” (2011, p. 19), wat een ander doel is dan “die vaardigheden en kennis bij te brengen die nuttig zijn voor het eigen functioneren in een gegeven maatschappij en zich nuttig te maken voor die maatschappij” (ibidem), maar hij laat zien dat er door de geschiedenis heen verschillende ideeën bestaan over wat nu precies de kern van vorming is (kennis, ontwikkeling van wilskracht of denken) en dat er ook twee stromingen te onderscheiden zijn, namelijk brede vorming van mensen om hen in staat te stellen om hun wezen te realiseren, en de vorming van de specifieke talenten van leerlingen die erop gericht is om de mens tot zijn functie of beroep toe te leiden waarvoor zij talent hebben (beroepsvorming) (ibidem).

plaatsvinden¹². Tot slot wil ik benadrukken dat de kwaliteit van de (pedagogische) relatie tussen leraren en leerlingen bepalend is voor de mogelijkheid dat onderwijs vormend is¹³.

Misschien was het voor u al duidelijk voordat u naar de oratie kwam, maar dan weet u het nu zeker: mijn leeropdracht educatie betreft vormend onderwijs¹⁴. Dat brengt mij nu eerst bij de doelen daarvan.

12 Een school waarin louter leerprestaties ertoe doen, heeft een andere vormende invloed dan een school waarin ook creatieve of sociale capaciteiten van leerlingen worden gestimuleerd en gewaardeerd. Interessante voorbeelden zijn in dit verband de Vreedzame School of de Transformatieve School. Het laatste schoolconcept is ontwikkeld door Eliass El Hadioui, die scholen waarin sprake is van een dominantie van de code van de straat ondersteunt om zich te hervormen tot scholen waarin leerlingen leren te switchen tussen de school- en straatcode (<https://www.boorimagazine.nl/edities/9/Nr-8-februari-2017/59/Interview:-Iliass-El-Hadioui,-grondlegger-van-de-Transformatieve-School>).

13 Dit is overigens een normatieve empirische claim en geen conceptuele voorwaarde.

14 Een korte aantekening over de aard van ons onderzoek. Educatie kan vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines bestudeerd worden en deze beïnvloeden de vragen die centraal staan. Het is kenmerkend voor het onderzoek van de leerstoelgroep Educatie, zoals al het onderzoek van de UvH, dat nagestreefd wordt om juist inzichten vanuit verschillende disciplines te gebruiken om vragen in en ten aanzien van educatieve praktijken te beantwoorden en wetenschappelijke en maatschappelijke antwoorden ter discussie te stellen. Tevens willen wij door middel van theoretisch en empirisch onderzoek een bijdrage leveren aan wetenschappelijke inzichten en verbetering van educatieve praktijken door gefundeerde voorstellen te doen voor het handelen van leraren, in het bijzonder in relatie tot de vorming van leerlingen. Voordat het laatste tot allerlei misverstanden leidt, wil ik daarbij het volgende aantekenen. Ten eerste betekent dat niet dat ik voorstel dat wetenschappers aan leraren voorschrijven wat zij moeten nastreven en op welke manier zij zouden moeten handelen. Wat wetenschappers kunnen doen is inzichten verschaffen die leraren behulpzaam kunnen zijn in het verbeteren van hun handelen. Ten tweede betekent het niet dat leraren louter object van wetenschappelijk onderzoek zijn. Wijze wetenschappers die een bijdrage willen leveren aan verbetering van praktijken, weten dat dit vereist dat zij samenwerken met educatieve professionals en van de praktische wijsheid van leraren gebruik maken in hun theorieontwikkeling.

3. Doelen van educatie – menselijk floreren

Wanneer we nadenken over de doelen van educatie, dan kunnen we ons richten op de doelen van specifieke educatieve activiteiten, bijvoorbeeld dat leerlingen in het basisonderwijs leren over in Nederland aanwezige levensbeschouwingen, dat leerlingen in het voortgezet onderwijs burgerschapscompetenties verwerven, of dat studenten zich kritisch kunnen verhouden tot de humanistische traditie. Ik wil het hier echter hebben over het ultieme doel van educatie, waar het in educatie uiteindelijk om gaat¹⁵. Dit doel geeft richting aan de inhoud

¹⁵ Waarom is het belangrijk om de vraag te stellen wat uiteindelijke doelen van educatie zijn? Daarvoor kunnen verschillende redenen gegeven worden. Een tamelijk oppervlakkige, maar niet onbelangrijke, reden is dat het onderwijs een flink deel van het overheidsbudget uitmaakt en belastingmiddelen goed ingezet moeten worden. Een belangrijkere reden is dat leerlingen minimaal 12 jaar naar school gaan en het in hun belang is dat zij die tijd zinvol besteden. Een andere reden is dat veranderingen in de inhoud van het onderwijs – de introductie van nieuwe vakken, zoals burgerschap, initiatieven als maatschappelijke stage, het langzaam verdwijnen van vakken zoals Duits of het verplicht stellen van wiskunde als eindexamenvak – gelegitimeerd moeten worden. Ten slotte stelde John Dewey terecht dat educatie zelf geen doelen heeft, maar dat personen doelen formuleren. Nadenken over deze vraag is dan ook noodzakelijk, omdat het onderwijs voor allerlei doelen kan worden ingezet en die zijn niet allemaal wenselijk. Zo zouden ze een instrumenteel karakter gegeven kunnen worden, bijvoorbeeld om leerlingen te vormen tot volgzame burgers of tot volwassenen die een nuttige bijdrage leveren aan de economie. Deze redenen om de vraag naar het uiteindelijke doel van educatie belangrijk te vinden zijn allemaal relevant, maar de vraag wordt verrassend weinig gesteld. Misschien is het antwoord voor onderwijsgevers en beleidsmakers duidelijk of bestaat de opvatting dat er verschillende doelen zijn die passen bij legitieme levensbeschouwingen of maatschappijopvattingen en dat gegeven de vrijheid van onderwijs elke groep die voor zichzelf zou moeten formuleren – wat daarmee de vraag niet overbodig maakt, maar wel of hierop een voor het hele onderwijs geldig antwoord gegeven kan worden. Hoe het ook zij, onderwijs is een te groot goed en leerlingen zijn te belangrijk om de vraag te niet te stellen en daarover debatten te voeren binnen onderwijsinstituten, de maatschappij en de politiek.

van educatie en educatieve activiteiten en natuurlijk ook aan wat er niet zou moeten plaatsvinden¹⁶.

Het doel van educatie is mijns inziens dat leerlingen de kennis, idealen en waarden verworven hebben en de vaardigheden en disposities ontwikkeld hebben die hen in staat stellen een goed leven te leiden (De Ruyter, 2004). Het is mogelijk om een bibliotheek te vullen met teksten over het goede leven. Het is dan wel verstandig om voor de bezoeker enige systematiek aan te brengen. Dit kunnen we doen door te beginnen met een tweedeling. In ene ruimte vinden we de opvatting dat een goed leven betekent dat mensen gelukkig zijn, dat zij voornamelijk positieve emoties hebben en genieten van het leven, wat bekend staat als de hedonistische interpretatie van welbevinden. In de andere ruimte vinden we de opvatting dat een goed leven inhoudt dat mensen hun capaciteiten ontplooiën om van hun leven iets goeds te maken, wat de eudaimonistische interpretatie van welbevinden wordt genoemd (zie voor verheldering van het onderscheid bijv. Haybron, 2008; Rice, 2017; De Ruyter, 2018; Tiberius, 2013; Waterman, 2013)¹⁷.

In verschillende publicaties heb ik mij aangesloten bij het tweede perspectief en floreren als een doel van opvoeding en onderwijs gearticuleerd¹⁸ (De Ruyter 2004, 2007, 2015). Mijns inziens floreren men-

16 Vergelijk bijvoorbeeld Michael Reiss en John White (2011) en Nel Noddings (2003) die respectievelijk floreren en geluk als ultiem doel van educatie verdedigen en aan de hand daarvan beschrijven hoe het curriculum van de school eruit zou moeten zien.

17 Deze ruimtes kunnen dan weer geordend worden met kasten op basis van culturele, levensbeschouwelijke of filosofische traditie, historische periode en wetenschappelijke disciplines.

18 Ik schreef daarbij zowel over het ideaal van floreren (bijv. De Ruyter 2011, 2015) als over floreren als een realistisch, bereikbaar doel (bijv. De Ruyter 2004). Ik vind het kenmerkend voor ouders dat zij het ideaal hebben dat hun kinderen zich optimaal kunnen ontplooiën en dat zij zich ervoor inzetten dat hun kinderen in optimale zin kunnen floreren. Ook voor leraren beschouw ik optimaal kunnen floreren van hun leerlingen (ook in de toekomst) als een

sen indien zij hun capaciteiten kunnen (blijven) ontplooiën waarmee zij een zinvolle en waardevolle invulling kunnen geven aan hun leven, dat wil zeggen dat zij activiteiten kunnen verrichten en relaties kunnen aangaan en onderhouden die zinvol en waardevol zijn.¹⁹

regulatief ideaal, dat wil zeggen als het beste dat zij wensen voor hun leerlingen en nastreven in hun onderwijs. Dit professionele regulatieve ideaal zouden zij mijns inziens ten aanzien van *alle* leerlingen moeten hebben, wat hen dan ook voor de opgave stelt om dit ideaal zo goed mogelijk te verenigen met het principe van rechtvaardigheid, dat ik later zal bespreken.

19 Floreren is, net zoals educatie een evaluatief begrip: we beoordelen het zijn en handelen van mensen of het zijn van dieren, een instituut of de samenleving als (bijzonder) positief. Daarin kunnen, zoals in de vorige noot aangegeven, gradaties worden aangebracht. Zo kunnen we spreken van het ideaal van floreren wanneer mensen hun potentie optimaal kunnen ontplooiën en zij het best denkbare leven kunnen leiden, terwijl we ook kunnen zeggen dat iemand floreert wanneer die zijn capaciteiten kan ontplooiën en een goed leven kan leiden. Er is wel een minimum grens. Iemand floreert niet wanneer die zijn potentie helemaal niet ontwikkelt en blijft ontwikkelen, wat zeker ook toegeschreven kan worden aan de omgeving waarin de mens leeft die hem geen mogelijkheden biedt om dit te doen (zie ook de hoofdstekst daarover). Floreren is dan ook wat we noemen een statusbegrip. Floreren is ook evaluatief op een andere manier. Floreren gebruiken we als hetgeen floreert de aspecten ontwikkelt of heeft die we daarvoor kenmerkend vinden. Menselijk floreren is dan ook een naturalistisch (in filosofische zin) concept – het beschrijft welke aspecten kenmerkend zijn voor mensen en niet van robots of apen, alhoewel dit allerm minst hoeft uit te sluiten dat mensen met robots of dieren kenmerken delen. Sommige theorieën over floreren zijn overigens wel strikt gericht op wat typisch is voor mensen *in onderscheid van* andere soorten wezens (bijv. Aristoteles, 1985; Foot, 2001; Kristjánsson, 2017), terwijl anderen uitgaan van de vraag wat een *mens* nodig heeft om te kunnen bloeien, welke zaken voor mensen goed zijn, en dat kunnen ook zaken zijn die goed zijn voor dieren (bijv. Holma, 2007; Nussbaum, 2006). Dit filosofische naturalistische begrip moet niet verward worden met een andere interpretatie van ‘naturalistisch’, namelijk dat menselijk floreren wordt gedetermineerd door hun natuur. Deze interpretatie is mijns inziens onjuist: mensen kunnen hun capaciteiten op verschillende manieren ontwikkelen en deze voor hele verschillende doelen en praktijken inzetten (zie ook White, 2011).

Deze omschrijving zal ik in twee delen toelichten.

1. De ontplooiing van menselijke capaciteiten om een goede invulling te geven aan voor de mens kenmerkende levensdomeinen²⁰

Een goed leven kunnen leiden, floreren, vraagt om de ontwikkeling en inzet van capaciteiten van mensen. Omgekeerd kun je ook zeggen dat het blijvend ontwikkelen van die capaciteiten kenmerkend is voor menselijk floreren. Filosofen en psychologen onderscheiden verschillende capaciteiten en levensdomeinen die zij kenmerkend vinden voor een menselijk leven of die goed zijn voor een mens. Ik geef enkele voorbeelden. De filosofe Martha Nussbaum (2006) heeft een lijst van tien capaciteiten opgesteld die mensen zouden moeten kunnen ontwikkelen om een menswaardig leven te kunnen leiden. Dit zijn onder

20 Als kritiekpunt op het idee van (optimale) ontplooiing van menselijke potentie wordt wel eens naar voren gebracht dat mensen ook slechte eigenschappen hebben en dat daarom de ondersteuning van de ontwikkeling van menselijke kwaliteiten zonder meer niet wenselijk is. Daarin hebben ze gelijk. Nu kunnen in principe twee wegen bewandeld worden. Ten eerste kunnen we stellen dat het concept menselijk floreren noodzakelijk moreel (of ethisch) is en dat we van mensen die deze kwaliteiten niet ontwikkeld hebben of hun asociale kwaliteiten ten volle uitleven niet kunnen zeggen dat zij floreren. Zo zouden we het begrip niet juist gebruiken als we zouden zeggen dat staatslieden als Trump of Poetin of misdadigers floreren. Ten tweede zou gezegd kunnen worden dat deze personen wel floreren, omdat zij hun potentie optimaal inzetten, maar dat het geen goede mensen zijn – zij floreren op een slechte manier. Het lijkt mij een interessante vraag voor een discussie op scholen en de universiteit, een prachtig onderwerp voor P4C of een werkgroep in het vak educatie. Maar, om een voorschot te geven denk ik dat Richard Krauts theory van ‘developmentalism’ in dezen behulpzaam is. Deze theorie “does not begin with an a priori commitment to the idea that whatever nature gives us must be good for us” (2007, p. 146), maar dat wanneer we naar praktijken kijken die we menen dat goed zijn en onderzoeken wat kenmerkend is voor al die praktijken “we say that nature gave us something good in all these cases.” (2007, p. 147). Zijns inziens heeft de natuur ons capaciteiten gegeven waarvan we goed gebruik kunnen maken, niet dat deze in zichzelf altijd goed zijn.

andere voorstellingsvermogen, kunnen denken, lief kunnen hebben, praktisch kunnen redeneren, relaties kunnen aangaan en controle hebben over je omgeving²¹. Deugdtheoretici stellen in navolging van Aristoteles dat het kenmerkend is voor menselijk floreren dat mensen morele deugden zoals rechtvaardigheid, compassie, nederigheid en moed, intellectuele deugden zoals nieuwsgierigheid, intellectuele zorgvuldigheid en openheid van geest, en niet in de laatste plaats de deugd van praktische wijsheid ontwikkelen (zie bijv. Kristjánsson, 2015). De ontwikkeling van deze deugden wordt ook in de ‘positive psychology’ beschouwd als voorwaarde voor en kenmerk van het floreren van mensen: de ontwikkeling van sterke karaktereigenschappen draagt bij aan menselijk (psychologisch) welbevinden (zie bijv. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Als laatste een ander voorbeeld van wat mensen gemeen hebben, hun behoeften. De psychologen Ryan en Deci, de grondleggers van de self-determination theory (SDT), stellen, en hebben empirisch aangetoond, dat er naast fysiologische menselijke behoeften drie universele basale psychologische behoeften zijn²², namelijk aan autonomie, competentie en relaties (Ryan &

21 Nussbaum beschouwt haar lijst van tien, wat zij noemt, capabilities, als de voorlopig beste lijst, maar sluit niet uit dat er andere zijn die mensen zouden moeten kunnen ontwikkelen (zie o.a. 2006, p. 76,77). Capabilities definieert zij als “what people are actually able to do and be in a way informed by an intuitive idea of a life that is worthy of the dignity of human being.” (p. 2006, p. 70). De capability approach, die Nussbaum tezamen met Amartya Sen ontwikkelde en die zij daarna op verschillende manieren hebben uitgewerkt, is een rechtvaardigheidstheorie. Nussbaums lijst is een evaluatie-instrument van een samenleving (of de wereld): als alle mensen de mogelijkheid hebben om deze capabilities in vrijheid te kunnen ontwikkelen en uitoefenen, kan een samenleving haars inziens rechtvaardig genoemd worden.

22 Piet A. de Ruyter definieert een behoefte als “een aangeboren streving naar aanvulling van een tekort aan dat wat voor het leven van een mens noodzakelijk is.” (2015, p. 251). Hij onderscheidt zes soorten behoeften, namelijk receptieve en actieve vitale behoefte (de behoefte aan levensmiddelen en aan ontlading), receptieve en actieve functionele behoefte (de behoefte aan

Deci, 2000; Ryan & Deci, 2001; Ryan, Curren & Deci, 2013), die mensen bevredigen door hun capaciteiten daarvoor in te zetten.

Een lijst van menselijke capaciteiten zal in principe iedereen kunnen opstellen die goed kijkt naar mensen of op basis van zijn of haar eigen ervaring (zie Holma, 2007²³) en deze zal zeer waarschijnlijk algemene capaciteiten zoals fysieke, cognitieve, emotionele, sociale, morele, creatieve en spirituele capaciteiten bevatten²⁴. Deze kunnen preciezer beschreven worden in een veel langere lijst van menselijke capaciteiten, waarin dan bijvoorbeeld kunnen worden genoemd het vermogen om zich te verwonderen, zich iets te verbeelden, belangstellend te zijn, verontwaardigd te zijn, kritisch te denken, te creëren, zich in te leven en zorgzaam te zijn. Overigens, dat dit allemaal menselijke capaciteiten zijn betekent niet dat elk mens die in dezelfde mate heeft. Ook daarvoor hoeft je alleen maar goed naar mensen te kijken. Het is van belang dat leraren dat doen, niet alleen om zich af te vragen welke capaciteiten zij (willen) bevorderen, maar ook om te voorkomen dat capaciteiten van leerlingen niet worden gezien.

zekerheid en aan beheersing), en receptieve en actieve intersubjectieve behoefte (de behoefte aan een geborgenheid biedende, vertrouwenschenkende mens en aan het ontmoeten van de ander) (2015, p. 257).

23 Katariina Holma schrijft: “To take essentialism as our starting point allows us to define the things essential for good human life in the light of our experience. The most promising version of this idea takes as relevant experience not only one’s own experience as it happens to be now, but a more collective understanding of human experience derived from different eras and different cultures. Indeed in this way, it seems to be possible to discover features necessary for good human life.” (2007, p. 53, 54).

24 Dit is een brede lijst van menselijke capaciteiten, die in vormend onderwijs, meer of minder centraal staan. Zo kan getwist worden over de vraag of de ontwikkeling van fysieke capaciteiten wel een aspect is van vormend onderwijs (Reiss en White (2013) menen bijvoorbeeld dat dit niet het geval is, maar zie MacAllister (2013) en Thorburn en MacAllister (2013) voor een verdediging van bewegingsonderwijs als aspect van vormend onderwijs).

Het ontwikkelen van menselijke capaciteiten zelf is echter niet het doel van educatie. Het gaat erom dat mensen deze kunnen gebruiken om een goede invulling te geven aan levensdomeinen, namelijk het leven in kleinere en grotere sociale verbanden, werk en vrijetijdsbesteding. Mensen floreren indien zij hun capaciteiten kunnen inzetten om goede partners, ouders of kinderen van hun oude ouders te zijn, als zij op een goede manier kunnen participeren in gemeenschappen, verenigingen of hun buurt, en met andere burgers kunnen bijdragen aan een goede samenleving; zij floreren als zij hun capaciteiten kunnen gebruiken om zinvol werk te verrichten en hun vrije tijd op een goede manier te besteden²⁵. Deze typering van capaciteiten en levensdomeinen is algemeen, omdat ik het ook kenmerkend vind dat mensen de potentie hebben om op een eigen manier invulling te geven aan hun relaties, werk en vrije tijd, passend bij hun capaciteiten en meer of minder bepaald door een traditie of waarden van een gezin, gemeenschap of samenleving²⁶. Dit brengt mij bij het tweede deel van mijn omschrijving van floreren.

25 Dit betekent overigens ook dat zij af en toe niets doen.

26 Mijn conceptie van menselijk floreren is met andere woorden actor-afhankelijk (zie bijv. Rasmussen, 1999). Dat wil niet zeggen dat het daarmee ook een subjectieve theorie is. Actor-afhankelijke objectieve theorieën stellen dat er betere of slechtere manieren zijn om een leven te leiden en dat indien een persoon een slechter leven leidt dan zij zou kunnen, zij niet floreert. Een actor-afhankelijke theorie van floreren veronderstelt nog steeds dat er zaken zijn die goed zijn voor alle mensen, maar stelt dat er verschillende manieren zijn waarop deze ingevuld en vervuld kunnen worden. Een tweede reden om floreren als persoonsgebonden te beschouwen is dat het m.i. een noodzakelijke voorwaarde is om te zeggen dat iemand floreert wanneer die ook tevreden is met het leven dat hij leidt. Hierin verschilt mijn opvatting van die van bijvoorbeeld de neo-Aristotelische opvoedingsfilosoof Kristján Kristjánsson. Zijns inzien zijn positieve emoties de kers op de taart, maar ze zijn niet de ware essentie van floreren (2015, p. 13).

Deze tevredenheid van de personen over het leven dat zij leiden moet niet verward worden met dat zij zich voortdurend gelukkig voelen of positieve emoties hebben. Het leven dat zij leiden moet echter zin- en waardevol voor hen zijn.

2. Een zinvolle en waardevolle invulling van levensdomeinen

Ervaren van zin in het bestaan wordt beschouwd als een behoefte of een natuurlijke neiging van mensen (Frankl, 1985, Baumeister, 1991) en gezien als een kenmerk van een florerend leven (bijv. Steger, Shin, Shim & Fitch-Martin, 2013). In een eerder artikel heb ik geschreven dat een zinvol leven leiden betekent dat mensen doelen in hun leven kunnen nastreven en activiteiten kunnen verrichten die zij waardevol vinden²⁷ en dat zij ervaren dat zij en wat zij doen er toe doet²⁸ (De Ruyter, 2002). Een leven krijgt zin wanneer mensen activiteiten kunnen ondernemen en relaties kunnen aangaan in overeenstemming met waarden en idealen die zij zelf onderschrijven, maar ook met hun capaciteiten en biologische en persoonlijkheidskenmerken. In zo'n geval kunnen mensen hun leven van binnenuit leven, zoals Harry Brighouse het noemt (2007); zij kunnen staan voor de doelen die zij stellen en activiteiten die zij verrichten (zie ook Ricoeur, 1992²⁹)³⁰. De toevoeging

27 Zin is dus een constructie of een interpretatie van ervaringen gebaseerd op een heuristisch raamwerk van doelen en waarden, wat dan ook vraagt om het hebben van zo'n raamwerk om zin en betekenis aan ervaringen (en het leven in z'n geheel) te kunnen geven (zie Frankfurt, 1999, p. 85).

28 Dit kan verkregen worden door bevestiging van anderen, maar ook doordat de dingen die zij doen leiden tot verbetering, bijvoorbeeld dat een auto veiliger wordt of minder vervuילend is of dat zij zelf merken dat zij beter worden in dingen (zie bijv. Smith, 2009)

29 "... between our aim of 'a good life' and our particular choice a sort of hermeneutical circle is traced by virtue of the back-and-forth motion between the idea of the 'good life' and the most important decisions of our existence (career, loves, leisure, etc.). Next, the idea of interpretation adds to the simple idea of meaning that of a meaning for someone (...). On the ethical plane, self-interpretation becomes self-esteem." (Ricoeur, 1992, p. 179).

30 Dat wil niet zeggen dat alle activiteiten die mensen ondernemen altijd intrinsiek zinvol moeten zijn – sommige activiteiten kunnen instrumenteel zinvol zijn. Zo kan iemand een baan hebben die haar weinig zin oplevert, maar waarmee zij wel middelen verwerft om haar gezin te onderhouden, haar hobby's te kunnen doen, etc. Zij leeft met andere woorden niet voor

van biologische kenmerken is hier overigens niet onbelangrijk. De passendheid van de invulling die iemand aan zijn leven kan geven en de zin die hij daaraan ontleent wordt ook door deze aspecten bepaald. Iemand kan bijvoorbeeld zeer deugdzaam zijn in zijn relatie met zijn partner, maar als die partner een vrouw is terwijl hij eigenlijk een relatie met een man zou willen hebben, dan floreert die persoon mijns inziens niet. Het geldt net zo goed voor mensen die een opleiding moeten volgen die niet bij hen past. De invulling van de levensdomeinen kan zeker zinvol zijn, maar is dat alleen als een persoon dat zelf ook zo ziet³¹. In de tweede plaats betekent een zinvol leven leiden dus dat mensen ervaren dat het ertoe doet wie zij zijn en wat zij doen³². Deze zin in het leven is zowel afhankelijk van de persoon zelf – zij moet het zelf zien – als van anderen. Anderen moeten haar of wat zij doet ook zien. Hoe, daarop zal ik zo nog terugkomen.

Waardevolle activiteiten en relaties kunnen verschillende vormen hebben, niet alleen omdat er verschillende soorten waarden zijn (bijvoorbeeld morele, religieuze, sociale, economische, esthetische waarden), maar ook omdat mensen verschillende waarden hebben en zaken verschillend waarderen. Er is dus diversiteit in concepties van een waardevol leven (zie bijv. Raz, 2003). Echter, bij floreren passen niet alle interpretaties die mensen daaraan geven – niet alle manieren van leven die mensen zinvol vinden zijn waardevol.

Ik stel daaraan twee grenzen. De eerste is dat mensen weinig van hun eigen leven maken of in hun leven alleen gericht zijn op hun eigen genoeg. Hier denk ik aan mensen die hun dagen doorbrengen achter (online) gokmachines of voor de TV of hun leven louter besteden aan

haar werk, maar haar werk maakt het mogelijk een zinvol leven buiten dat werk te leiden.

31 Dit komt overeen met wat de self-determination theory de behoefte aan autonomie noemt.

32 Dit komt overeen met de twee andere behoeften van de self-determination theory, namelijk competentie en relaties hebben.

consumeerderden. Zij vinden dit misschien zinvol en waardevol, maar deze kunnen niet als voorbeelden van een florerend leven dienen (en ik denk dat leraren dit ook niet zullen stimuleren, zie noot 9). Hierin volg ik Susan Wolf (2010) die in haar theorie over zin in het bestaan het idee van ‘passende vervulling’ introduceert en stelt dat een activiteit zinvol is of dat zinvolheid ontstaat wanneer mensen dingen doen die niet alleen subjectieve maar ook objectieve³³ waarde hebben. Dit vat zij kernachtig samen als “when subjective attraction meets objective attractiveness.” (o.a. 2010, p. xii)³⁴. Dat wat objectief aantrekkelijk is, is overigens wel divers, het kan van esthetische, intellectuele, morele of religieuze aard zijn, bijvoorbeeld een wetenschappelijke doorbraak, een mooi schilderij of een daad van barmhartigheid. Dat past mijns inziens bij floreren als doel van vormend onderwijs: leerlingen zouden moeten leren dat zij zich in hun activiteiten niet alleen op plezier of hun eigen belang richten, maar ook op buiten henzelf gelegen waarden³⁵.

Mensen kunnen er voor kiezen om weinig van hun leven te maken, maar het is ook mogelijk en niet denkbeeldig dat zij geen gelegenheid hebben om dat te doen. Ik zei al telkens dat floreren betekent dat mensen hun capaciteiten *kunnen* ontwikkelen of een zinvol en waardevol leven *kunnen* leiden. Kunnen floreren vereist niet alleen

33 Objectief wordt door Wolf overigens louter als niet-subjectief geïnterpreteerd.

34 Dit is haars inziens ook een behoefte of een belang van mensen: dat zij dingen doen waardoor zij niet alleen zeer tevreden of gelukkig worden, maar waarvan de waarde groter is dan het genoegen voor henzelf (2010, p. 29).

35 Dit sluit ook aan bij het tweede aspect van zinvolheid dat ik onderscheidde, namelijk dat mensen ervaren dat hun leven ertoe doet. Als zij activiteiten ondernemen die ook van waarde zijn voor anderen of waardevol zijn in zichzelf, dan verwacht ik dat zij ook ervaren dat zij er toe doen. Dat kan overigens door omstandigheden of hun psychische kenmerken teniet gedaan worden. Vincent van Gogh is hiervan een duidelijk voorbeeld, maar we kunnen ook denken aan mensen wel erkenning ontvangen van anderen maar niet van degenen die voor hen belangrijk zijn (hun ouders of hun partner, bijvoorbeeld).

negatieve vrijheid, dat wil zeggen dat zij niet belemmerd worden door andere mensen of overheden om een goed leven te leiden. Floreren vraagt ook om positieve vrijheid, dat wil zeggen dat mensen de mogelijkheid gegeven wordt om een zinvol en waardevol leven te leiden. Vormend onderwijs draagt daaraan bij, maar zij moeten ook leven in een samenleving waarin zij door andere burgers en de overheid in staat gesteld worden om te kunnen floreren en dat betekent op zijn minst dat die hen deze mogelijkheid door bijvoorbeeld discriminatie of onderdrukking niet ontnemen.

De tweede grens aan het floreren van een mens is dan ook het floreren van anderen. Deze interpreteer ik op twee manieren. In de eerste plaats dat hun floreren andere mensen niet ernstig schaadt. Leden van activistische extreem rechtse of linkse organisaties of fundamentalistisch religieuze organisaties vinden hun activiteiten zinvol en waardevol, maar ik denk dat het tamelijk oncontroversieel is om te stellen dat deze niet waardevol zijn, omdat hun activiteiten leiden tot schade aan anderen. In de tweede plaats moet de samenleving aan minimale standaarden van rechtvaardigheid voldoen, zodat alle mensen in een samenleving de mogelijkheid hebben om te kunnen floreren.

Leerlingen zouden daarom twee morele principes of deugden moeten leren, namelijk het principe of de deugd om geen activiteiten te ondernemen die ernstige schade berokkenen aan anderen en het principe of de deugd van rechtvaardigheid^{36,37}. Dit zijn weinig verras-

36 In termen van John Rawls (1993) leren leerlingen een conceptie van het goede leven en een conceptie van rechtvaardigheid.

37 Een vraag die mij tevens bezig houdt is welke plichten en deugden en daarmee verbonden principes en waarden *alle* leerlingen zich eigen zouden moeten maken, omdat deze kenmerkend zijn voor een mens/ het goed is dat alle mensen deze hebben, en (in contrast daarmee) of specifieke plichten en deugden gecultiveerd mogen of moeten worden die samenhangen met de specifieke capaciteiten van leerlingen dan wel de mogelijkheden die zij op basis van hun achtergrond hebben.

sende doelen en alle redelijke mensen onderschrijven deze principes. Echter, wanneer er sprake is van schade, wat het betekent om mensen gelijk te behandelen en wat een rechtvaardige verdeling van goederen is, is, zoals bekend, een bron van stevige debatten, ook in onderwijs-instituten. Dat laatste is een goede zaak, want daardoor leren leerlingen niet alleen dat er verschillende opvattingen zijn, maar kunnen zij ook oefenen om daarmee op een goede manier om te gaan en te gaan staan voor hun eigen opvattingen.

Samenvattend: Ik verdedig op basis van menselijk floreren als doel van educatie dat educatie ertoe bijdraagt dat a) elke leerling de mogelijkheid heeft om te kunnen floreren, en b) leerlingen zich ontwikkelen tot morele burgers die de wens en de wil hebben dat alle burgers de mogelijkheid hebben om te kunnen floreren (zie ook Reiss & White, 2013)³⁸.

4. De bijdrage van educatie – levensbeschouwelijke en morele burgerschapsvorming

Nu zal ik ingaan op de bijdrage van vormend onderwijs aan de mogelijkheid dat alle leerlingen kunnen floreren en presenteer ik tegelijkertijd enkele onderzoeksplannen van de leerstoelgroep Educatie. Zoals gezegd is er sprake van vormend onderwijs als leerlingen hun menselijke capaciteiten kunnen ontwikkelen. Ik richt mij nu specifiek op de bijdrage die het kan leveren aan de mogelijkheid dat leerlingen een zinvol en waardevol leven kunnen leiden. Daarbij zal ik de meeste aandacht geven aan het vormingsgebied dat samenhangt met de tweede grens die ik zojuist beschreef, namelijk morele burger-

³⁸ De vraag of menselijk floreren niet omvat dat zij ook moreel zijn stelde ik al aan de orde in noot 20. De vraag waarom we moreel zouden zijn is eeuwenoud en is met behulp van ethische theorieën verschillend beantwoord. Ik vind het een moeilijke vraag en maak het mijzelf gemakkelijker door te stellen dat het één van de twee ultieme doelen is van educatie naast het persoonlijk floreren van elke leerling.

schapsvorming, maar ik begin met een korte uiteenzetting in relatie tot de eerste grens (dat mensen iets goeds van hun leven maken)³⁹.

Levensbeschouwelijke vorming – zin, idealen en waarden

De persoon die mensen worden, wat zij zinvol en waardevol vinden, wordt beïnvloed door de omgeving waarin zij opgroeien en leven. Mensen pikken gewoonten, waarden en idealen op in gezin, gemeenschappen en de samenleving. Actoren, zoals ouders, leiders en leden van groepen en gemeenschappen, overheden en bedrijven, hebben ook de intentie dat mensen waarden, opvattingen of gewoonten overnemen of zich daardoor laten inspireren⁴⁰. Onderwijsinstituten zouden die intentie moeten hebben. Als zij leerlingen vormend onderwijs bieden om ertoe bij te dragen dat leerlingen kunnen floreren, dan is levensbeschouwelijke vorming vanzelfsprekend een onderdeel daarvan. Dit doen zij door leerlingen in te leiden in waardevolle tradities en opvattingen, door goede en ideale invullingen van de levensdomeinen te presenteren, daarover met leerlingen kritisch te reflecteren en het debat over waarden, idealen en de zin in het leven tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leraren te stimuleren.

39 Deze twee vormingsgebieden zijn overigens noch theoretisch noch in de praktijk strikt van elkaar te scheiden (zie ook Van der Kooij, De Ruyter & Miedema, 2015).

40 Actoren of instituten in de omgeving deel ik grofweg op in tweeën, namelijk actoren die erop gericht zijn dat mensen de mogelijkheid hebben om te kunnen floreren en actoren die die intentie niet hebben (wat niet wil zeggen dat ze de intentie hebben om floreren te ondermijnen, maar floreren is niet het primaire motief). Van educatieve professionals mogen we verwachten dat zij tot de eerste groep behoren. Zij willen met hun vorming en onderwijs ertoe bijdragen dat mensen voor wie zij werken kunnen gaan floreren. Zij hebben daarmee een belangrijke opdracht om een tegengewicht of tegengelyd te bieden tegenover de vele stemmen die bijvoorbeeld gericht zijn op het zo succesvol mogelijk verkopen van producten of om mensen te overtuigen van hun eigen opvattingen, waarvan we in beide gevallen kunnen zeggen dat deze niet altijd corresponderen met zaken die objectief goed zijn.

Zelf zou ik willen onderzoeken welke spanningen leraren ervaren in de diversiteit van waarden en idealen in hun onderwijsinstituut en de samenleving en op welke manier zij daarmee om kunnen gaan. Dit betreft ook de mogelijke spanning tussen het doel van ontplooiing van capaciteiten van leerlingen enerzijds en anderzijds het dreigende gevaar van nadruk op individueel succes en concurrentie, welke gepaard kan gaan met een te beperkte aandacht voor kwetsbaarheid en voor de waardering van verscheidenheid in capaciteiten van leerlingen⁴¹. Voor welke waarden en idealen staan leraren zelf en op welke manier maken zij deze kenbaar aan de leerlingen? Wanneer gaat het voorleven van waarden over in manipulatie of indoctrinatie?

Ook zou ik willen onderzoeken wat de grenzen van de waarden en idealen zijn die getolereerd kunnen worden in onderwijsinstellingen. De verheldering van deze grenzen en de manier waarop daarmee omgegaan wordt vraagt om blijvend theoretisch en empirisch onderzoek, aangezien waarden en idealen door de tijd heen en in de samenleving veranderen. Ook verandert de samenleving waardoor tijdloze en universele waarden en idealen telkens weer geïnterpreteerd moeten worden. Tot slot wijzigt ook de samenstelling van de leerlingpopulatie in onderwijsinstellingen, wat leraren telkens voor nieuwe uitdagingen stelt (zie bijv. Eidhof, 2018).

Een diversiteit aan waarden en idealen in onderwijsinstellingen leidt zoals gezegd tot debatten en die zijn waardevol voor de brede ontplooiing van leerlingen, maar kan ook pesten, uitsluiting en discriminatie tot gevolg hebben. Gesprekken en discussies vragen om

⁴¹ Wat betreft de diversiteit in capaciteiten en de manier waarop de verschillende potenties gewaardeerd worden, kan het onderzoeksproject dat we onder leiding van Anneke Sools (Universiteit Twente) hopen te kunnen uitvoeren als voorbeeld dienen. In dit project ontwikkelen en evalueren we een nieuw metacognitief kunstprogramma om leerlingen in het vmbo, die vaak kampen met een gebrek aan aantrekkelijke toekomstperspectieven die zij vooral ervaren op het gebied van werk, te leren reflecteren op de manieren waarop zij hun toekomst kunnen vormgeven.

een veilig schoolklimaat en leraren die goed oog houden op de inhoud en de kwaliteit van de inbreng van leerlingen. Ook zouden leraren ertoe moeten bijdragen dat alle leerlingen hun opvattingen naar voren kunnen brengen, ook al zijn die anders dan van de meerderheid. Dat blijkt uit verhalen van leerkrachten echter gemakkelijker op papier gezet dan in praktijk gedaan. Leraren gaan soms liever moeilijke discussies uit de weg en vakdocenten kunnen zich daarbij beroepen op de noodzaak de stof voor toetsen door te moeten nemen. Hoe dit anders kan, zou ik graag met leraren onderzoeken.

Morele burgerschapseducatie⁴²

De verscheidenheid aan manieren waarop mensen als persoon floreren betekent *qualitate qua* dat er sprake is van een diverse samen-

42 Moreel burgerschap kan worden onderscheiden van formeel burgerschap. Met name in kritische reflecties op moreel burgerschap als integratiemiddel en als voorwaarde voor formeel burgerschap wordt moreel burgerschap ter discussie gesteld (zie bijv. Saharso, 2017; Schinkel, 2010). Op deze thematiek kan ik nu niet ingaan. Wel vind ik het van belang om op te merken dat ik bewust 'moreel burgerschap' en niet 'cultureel burgerschap' gebruik. Daarmee wil ik niet het belang van een bepaalde vorm van cultureel burgerschap ontkennen. Ik plaats moreel burgerschapsvorming naast culturele burgerschapsvorming indien dat opgevat wordt als een gedeelde democratische cultuur, waarin leerlingen leren over de culturen die in hun land aanwezig zijn, de geschiedenis van het land maar ook van de landen of gemeenschappen van de huidige bewoners die niet in het land zelf geboren zijn, de principes en waarden van de democratie en de cultuur van een liberale samenleving. Ik plaats deze echter tegenover of als alternatief voor culturele burgerschapsvorming opgevat als een dik gevulde nationale cultuur en de vorming van leerlingen tot de Nederlandse burger, die zich de Nederlandse waarden en gebruiken moet eigen maken, omdat deze noodzakelijk zouden zijn voor een florerende Nederlandse samenleving.

Het is noodzakelijk voor een liberale democratische samenleving en het floreren van de mensen die erin leven dat burgers in staat zijn om met elkaar te communiceren (en dat vraagt om gedeelde culturele gebruiken en taal), zich verbonden weten met een samenleving en vraagt om gerichtheid op

leving. In navolging van Steven Vertovec (2007)⁴³ wordt Nederland ook wel getypeerd als superdivers (bijvoorbeeld Crul, Snejder & Lelie, 2013; Severiens, 2014). Daarmee wordt bedoeld dat inwoners op vele manieren van elkaar verschillen – niet alleen in etnische of religieuze achtergrond, maar ook wat betreft bijvoorbeeld hun gender, seksuele oriëntatie, persoonlijkheidseigenschappen, sociale rollen en sociale status en dat zij verschillende opvattingen hebben over het goede leven. De termen ‘divers’ of ‘superdivers’ hebben ten opzichte van ‘multicultureel’ of ‘multi-etnisch’ als voordeel dat er geen exclusieve focus is op cultuur of etniciteit. Dit vermindert de kans dat mensen geïdentificeerd worden met één aspect van wie zij zijn (zie bijv. Appiah, 2005; Fukuyama, 2018; Sen, 2006; Young, 2000). Het nadeel van de typering superdiverse samenleving is echter, net zoals diverse, pluriforme of pluralistische samenleving overigens, dat deze de nadruk legt op de verschillen tussen mensen. Dit lijkt te suggereren dat hun verschillen meer (moreel) relevant zijn dan hun overeenkomsten waardoor het gevaar van negatief wij-zij of ik-jij denken, uitsluiting en disrespect op de loer liggen. Daarmee pleit ik er niet voor om dat woord weer in de kast te doen, maar wel dat dit mogelijke gevaar onderkend wordt.

algemeen belang. Hieruit kan echter niet logisch worden afgeleid dat er één gevulde Nederlandse cultuur overgedragen zou moeten worden. Ik zou het tegenovergestelde willen verdedigen: het is in het licht van het belang voor leerlingen om gezamenlijk in de toekomst een florerende samenleving te vormen van grotere waarde om hen de morele en politieke handvatten te geven om dat te doen, dan de toekomst voor hen vast te leggen met specifieke culturele opvattingen van de huidige generatie (zie ook hoofdstuk hierover).

43 Vertovec (2007) introduceerde deze term om aandacht te vragen voor het feit dat er niet alleen een toename is van etnische groepen in West-Europese landen door immigratie, maar dat etniciteit slechts één aspect is van diversiteit: migrants also have “differential legal statuses (...), divergent labour market experiences, discrete configurations of gender and age, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents. The dynamic interaction of these variables is what is meant by superdiversity.” (p. 1025).

Wat zouden leerlingen moeten leren om de waarschijnlijkheid te vergroten dat zij goed kunnen samenleven? Morele burgerschapsvorming bespreek ik in twee delen, namelijk ten eerste wat betreft de omgang van burgers met elkaar en ten tweede wat betreft de manier waarop burgers gezamenlijk vormgeven aan de politieke dimensie van de samenleving en bijdragen aan het algemeen belang.

Voordat ik daarmee begin, wil ik nog eens benadrukken dat ik het van belang vind dat leerlingen die zaken leren waarmee een nieuwe generatie vorm kan geven aan de samenleving. De wereld en samenlevingen veranderen snel en op manieren die niet te voorspellen zijn. Leerlingen zouden daarom niet moeten worden vastgezet in nostalgie of manieren die passend zijn voor de huidige generatie (zie bijv. Arendt, 1954). Zij moeten die zaken leren waarmee zij zelf in de toekomst de samenleving op een goede manier kunnen vormgeven⁴⁴.

Morele burgerschapsvorming

De filosofe Iris Murdoch (1970) beschouwt ‘the fat, relentless ego’, als de grootste vijand van moraliteit: mensen zijn vooral op zichzelf gericht en stellen hun eigen opvattingen, waarden en oordelen voorop in de omgang met anderen. Ik ben het met Murdoch eens dat dit een grote vijand is. Daarnaast zie ik een andere ‘vijand’ in onze diverse samenleving, die ik de dominantie van sociale groepsidentiteit⁴⁵ noem. In dit geval wordt iemand primair gezien als lid van een bepaalde

44 Dat betekent dus dat onderwijsinstellingen leerlingen niet louter zouden moeten socialiseren, maar dat zij hen ook leren om kritisch te zijn op de manier waarop de samenleving is vormgegeven en te leren van hetgeen de huidige en vorige generaties goed en fout gedaan hebben.

45 Amélie Rorty en David Wong (1993) maken een onderscheid tussen vijf dimensies van identiteit, namelijk (a) somatische, proprioceptieve en kinesthetische disposities, (b) centrale temperaments of psychologische trekken; c) sociale rolidentiteit; d) sociale groepsidentiteit en e) ideale identiteit.

groep, bijvoorbeeld als een vrouw, blank, een lid van de elite, als een migrant, een moslim, een wetenschapper⁴⁶.

Mijns inziens is het een belangrijke kwaliteit van burgers in een diverse samenleving dat zij elkaar goed zien. Geïnspireerd door Murdoch⁴⁷, die stelt dat aandacht of aandachtig kijken de morele basis is van moraliteit⁴⁸, is mijn voorstel in reactie op de twee ‘vijanden’ dat alle leerlingen zouden moeten leren om elkaar te zien met een dubbele blik. De dubbele blik betekent een ander alternerend zien als een mens en een uniek persoon op hetzelfde moment: de dubbele blik is tegelijkertijd kleurenblind doordat je de ander ziet als een mens die dezelfde is als andere mensen en kleurrijk doordat je de ander ziet als een persoon met al zijn aspecten en niet alleen met een specifieke sociale groepsidentiteit, die zij mogelijk niet of maar ten dele kenmerkend vindt voor zichzelf⁴⁹. Dus, burgers zien niet een Henk of Ingrid,

46 Dit gebeurt overigens ook door degenen die een diversiteitspolitiek verdedigen of pleiten voor positieve discriminatie van mensen die tot onderdrukte of onrechtvaardig behandelde sociale groepen behoren, niet alleen door degenen die die groepen juist willen buiten sluiten (zie bijv. Rosenblum, 1994; Young, 2000).

47 Murdoch stelt overigens uitdrukkelijk een metafysische achtergrond van moraliteit te schetsen en niet een morele formule of imperatief. Ik vind haar theorie een belangrijke aanvulling op morele theorieën die de rede en de onafhankelijke wil als basis van moraliteit beschouwen, zoals bijvoorbeeld het Kantianisme, maar niet een alternatief voor deze theorieën. In hoeverre deze gecombineerd kunnen worden, bijvoorbeeld door te stellen dat een particularistische moraliteit meer relevant of passend is in directe interactie tussen personen en de universalistische voor het handelen zonder bijzijn van personen of in verhouding tot ‘alle mensen’, is vraag die te ver voert voor nu.

48 Zij beschrijft dit als “a just and loving gaze directed upon an individual reality” (1970, p. 34) (zie ook Blum, 1991, Corder, 2016).

49 De dubbele blik wordt bemoeilijkt of onmogelijk wanneer mensen elkaar zien en benaderen met achterdocht. Het vraagt dat mensen goed naar elkaar durven te kijken en om vertrouwen in zowel de intentie van de ander (dat die niet bedreigend is) als de oprechtheid in de manier waarop de ander zich presenteert. Dat impliceert (als keerzijde van de medaille) dat zij zelf ook

Mohammed of Esma, Sophie of Roderick, maar mensen en unieke personen. Mogelijk had u al een beeld van jongeren met deze namen. Als u langer de tijd heeft, heeft u misschien ook al een idee van hun gezinnen, de school waarop zij zitten en misschien zelfs over hun waarden en idealen. Dat laat zien hoe diepgeworteld de sociale groepsidentiteit is in onze manier van kijken naar anderen.

De dubbele blik is kenmerkend voor de manier waarop burgers elkaar zouden moeten zien^{50,51}. Deze werkt ook door in de manier waarop burgers vervolgens met elkaar omgaan; deze leidt tot zowel homogeen als diversiteits sensitief handelen. Zij behandelen elkaar als mens, maar vragen zich ook af welke waarde de ander hecht aan de verschillende aspecten van haar persoon-zijn en welke implicaties dat heeft voor hun eigen handelen. Een ander met de dubbele blik zien en bejegenen betekent overigens niet dat zij met alle aspecten van de

betrouwbaar en te vertrouwen zijn (zie bijvoorbeeld Baier, 1982, Ricoeur, 1992) en dat zij zich door ander laten erkennen en hun defensiemechanismen laten vallen (zie daarvoor bijvoorbeeld Cordner (2016) die verwijst naar Cavell, die stelt “... recognizing a person depends upon allowing oneself to be recognized by him” 1969”, p. 279).

50 Natuurlijk zien ze niet direct alle kleuren – het zou dan ook eerder als een negatief geformuleerd moeten worden: zie niet alleen de sociale groepsidentiteit.

51 De dubbele blik is ook van waarde voor de persoon zelf. Personen kunnen daardoor leren dat er veel meer verschillende constellaties van kenmerken van personen zijn dan zij wellicht hadden gedacht en die mogelijk ook inspirerend kunnen zijn voor henzelf. Ze leren ook over hun eigen vooroordelen en daarmee tevens over de manier waarop anderen naar hen kijken. Een interessante theorie, waarmee ik recent kennismaakte vanwege zijn er doctoraat aan de UvH, is de resonantietheorie van Hartmut Rosa. Resonantie heeft vier essentiële elementen: a-ffectie (de ervaring daadwerkelijk geraakt te worden), e-motie (de ervaring van responsieve self-efficacy), transformatieve kwaliteit en een intrinsiek moment van ongrijpbaarheid (het is niet controleerbaar of oproepbaar) (Rosa, 2017a, p. 450 & 2017b, p. 47). Zijn ideeën over resonantie als een conceptie van het goede leven wil ik nader bestuderen om na te gaan hoe deze zich verhouden tot mijn opvattingen over floreren en de dubbele blik.

andere persoon rekening zouden moeten houden. Er is een verschil tussen het erkennen dat iemand mens en persoon is enerzijds en het erkennen van de persoonskenmerken of de waarden en idealen van een persoon anderzijds⁵². Burgers kunnen en mogen elkaars opvattingen of levensstijl afkeuren of zelfs verachten, maar niet de mensen die deze opvattingen hebben en zij zouden hen ook moeten willen bejegenen als persoon met mogelijk diepgewortelde opvattingen waaraan zij veel waarde hechten.

Verschillen in de diverse samenleving leiden tot tegenstellingen en (verbale) strijdtonelen die positieve en destructieve gevolgen kunnen hebben voor burgers en de samenleving. Mijn pleidooi is dus dat morele burgerschapseducatie ertoe bijdraagt dat leerlingen leren dat die verschillen gezien en onderkend moeten worden, maar dat zij ook leren de overeenkomsten tussen mensen te zien. Ik veronderstel dat er verschillende burgerschapsdeugden zijn die samenhangen met de dubbele bik namelijk tolerantie en openheid van geest, nederigheid, geduld, compassie en ‘civility’ (betamelijkheid) (zie bijv. Arthur et al, 2017; Calhoun 2000; Curzer 2012). De vraag op welke manier deze gecultiveerd zouden mogen en moeten worden in het onderwijs hoop ik tezamen met Wouter Sanderse, wiens onderzoek naar karaktervor-

52 In een nadere uitwerking hiervan in vervolgonderzoek zal ik onder meer gebruik maken van de discussie tussen Axel Honneth en Nancy Fraser. Volgens Honneth hebben alle mensen behoefte aan zelfliefde, zelfrespect en zelfwaardering. Voor het laatste is het zijns inziens nodig dat een individu gewaardeerd wordt voor zijn specifieke kwaliteiten, waardoor hij in staat is om zichzelf volledig te identificeren met zijn kenmerken en zijn prestaties (2001, 2004). Deze waardering zouden individuen van andere burgers in een samenleving moeten krijgen, niet alleen van mensen binnen hun eigen gemeenschap: “each member of a democratic society must have the chance to be socially esteemed for his or her individual achievements.” (2001, p. 53). Fraser (2018) wijst er mijns inziens terecht op dat we niet alles van elk individu kunnen waarderen, bijvoorbeeld hun waarden (zie mijn verhandeling hierover eerder in de oratie) en pleit er daarom voor om erkenning te beschouwen als (erkenning van) gelijkheid in sociale status en gezien te worden als gelijke partner in het sociale/maatschappelijke leven.

ming daarvoor een belangrijke bron is (zie bijv. Sanderse, 2012), in de komende jaren ter hand te nemen. We zullen daarbij ook vanuit een kritisch perspectief onderzoeken wie er eigenlijk belang bij heeft dat leerlingen zich bepaalde deugden eigen maken en hoe dat de keuze voor of invulling van deugden beïnvloedt (zie bijv. Suissa, 2015). Dat brengt mij bij het andere aspect van morele burgerschapsvorming.

Morele burgerschapsvorming

Een rechtvaardige liberaal democratische samenleving doet volgens mij het beste recht aan de overeenkomsten tussen mensen en de verschillen tussen personen. In een samenleving die daadwerkelijk die naam verdient (in de buurt komt van het ideaal) hebben alle mensen de vrijheid en mogelijkheid om hun capaciteiten te ontplooien en een zinvol en waardevol leven te leiden (binnen de eerder genoemde grenzen), vormen zij een levendige *civil society* en hebben alle burgers de mogelijkheid om politieke invloed uit te oefenen op de inrichting en aansturing van gemeentes en het land en op de kwaliteit van de instituties. Voor het floreren van een rechtvaardige liberale democratie kunnen we dezelfde twee vijanden identificeren die ik zojuist noemde, namelijk dat burgers gericht zijn op hun eigen belangen en dat in de politieke arena met name de sociale groepsidentiteit als aspect van personen dominant is⁵³. Dit geldt ook voor de manier waarop groepen of gemeenschappen in een diverse samenleving met elkaar omgaan. Gebruikmakend van Robert Putnams bekende onderscheid tussen ‘bonding’ en ‘bridging’ (2007), kunnen we zeggen dat de neiging van

53 Dat wil niet zeggen dat burgers en politici die strijden voor een duidelijke Nederlandse cultuur en de aanpassing van iedere burger daaraan een bedreiging zijn voor de democratie. Hun wens om een gevulde gedeelde cultuur te hervinden en er via onderwijs voor te zorgen dat iedereen deze cultuur zal omarmen betekent echter wel dat niet alle burgers kunnen floreren wanneer hun manier van leven of hun waarden niet met deze Nederlandse cultuur verenigbaar zijn.

groepen om voor hun eigen belang op te komen en interne cohesie te bevorderen in balans gebracht zou moeten worden met het slaan van bruggen met andere groepen om gemeenschappelijke belangen te vinden en samenlevingscohesie te vergroten. Ik realiseer mij dat deze type-ingen erg beknopt zijn, maar ze volstaan om enkele thema's te beschrijven waaraan de leden van de leerstoelgroep en ik werken⁵⁴.

Ten eerste is het voor het floreren van een democratie van belang dat leerlingen burgers kunnen en willen worden die bevragen of instituties en politieke partijen recht doen aan het mens en persoon zijn van burgers en indien dit niet het geval is om via democratische middelen deze onrechtvaardigheden te adresseren. Isolde de Groot en Bram Eijdhof doen onderzoek naar de politieke *efficacy* van jongeren (zie ook De Groot, 2013). Zij willen inzicht verwerven in de factoren die het idee van jongeren dat zij verschil kunnen maken in politiek en samenleving positief en negatief beïnvloeden. Ook willen zij nagaan welke ondersteuning leraren aan leerlingen kunnen bieden bij het bevorderen en bevragen van hun kennis en vaardigheden en hun houding ten opzichte van politieke processen, zodat zij doeltreffend, moreel en zelf-beschermend kunnen handelen⁵⁵.

Ten tweede hoop ik dat we onderzoek kunnen gaan doen naar het inleiden van leerlingen in gedeelde democratische praktijken met

54 Een ander project dat ik, in aansluiting op Putnams onderscheid, nog wil noemen is de continuering van het onderzoek naar onderwijs aan nieuwkomerleerlingen. Isolde de Groot zal tezamen met Pabo's van de Radiant-hogescholen onderzoeken hoe leraren binnen deze klassen ertoe kunnen bijdragen dat leerlingen zich kunnen en willen verbinden aan elkaar, aan de leraren, de school en, met het toenemen van de leeftijd aan de steeds groter wordende omgeving (zie Van de Berg & De Groot (2018) voor het onderzoek, waarin de UvH samenwerkte met de Marnix Academie en de Ipabo, dat hieraan voorafging).

55 Daarvoor is het overigens ook noodzakelijk dat politici hun ideeën op voor burgers begrijpelijke manieren over het voetlicht brengen. Dat zij daartoe gedwongen worden zou ook een goede opbrengst zijn van de politieke betrokkenheid van groepen die zich nu om die reden afzijdig houden.

gemeenschappelijke principes die de overeenkomsten van mensen erkennen en de verschillen tussen personen mogelijk maken. Een belangrijke vraag daarbij is: zouden leerlingen daarvoor moeten worden ingeleid in een gedeelde cultuur en welke zou deze kunnen zijn? Is een dunne en meer formele cultuur bestaande uit democratische humanistische principes en waarden een passende invulling of is deze te mager en zouden leerlingen ook moeten worden ingeleid in een meer gevulde gedeelde cultuur die bestaat uit gedeelde gebruiken en een gedeelde geschiedenis?⁵⁶ Maar, is een meer gevulde gedeelde cultuur wel mogelijk in een diverse samenleving (zie bijv. Couldry, 2004) en hoe zou deze in onderwijsinstituten bevorderd kunnen worden?

Tot slot zijn we onder leiding van Elina Kuusisto begonnen met een onderzoek naar ‘civic purpose’, waarvoor we nog een goede Nederlandse vertaling zoeken. ‘Burgerschapszin’ heeft volgens sommigen teveel een spruitjeslucht, maar maatschappelijke betrokkenheid, zoals we het nu noemen is eigenlijk niet precies genoeg. Het idee van civic purpose is door William Damon met zijn groep in Stanford ontwikkeld en empirisch onderzocht. Zij definiëren dit als “a sustained intention to contribute to the world beyond the self through civic or political action” (Malin, Ballard & Damon, 2015, p. 103). Dit onderzoek willen wij in de komende jaren in Nederland en in andere Europese landen onder studenten en scholieren uitvoeren en zijn daarvoor recent met een online vragenlijst en interviews op de UvH begonnen.

5. De invloed van educatie – het belang voor leerlingen en leraren

Inmiddels ben ik aangekomen bij de laatste manier waarop we de betekenis van educatie kunnen begrijpen – de invloed van vormend onderwijs. Over de bijdrage van educatie aan de mogelijkheid dat alle

⁵⁶ Zie Joseph Raz (1993) voor een interessante invulling van een gedeelde cultuur in een diverse samenleving.

mensen kunnen floreren moeten we bescheiden zijn en niet alleen omdat zich in het leven van mensen ernstige tegenslagen kunnen voordoen of doordat leerlingen zich vormen in vele omgevingen, zoals hun gezin, vriendengroepen en gemeenschappen. Zoals gezegd bleek uit het recent verschenen rapport van de Onderwijsinspectie (2019) dat scholen er niet in slagen de kansenongelijkheid van leerlingen te verminderen⁵⁷. Ook lijken leerlingen door segregatie in het onderwijs minder mogelijkheden te hebben om in een diverse omgeving van elkaar te leren dan wenselijk is (zie Onderwijsraad 2018b)⁵⁸.

Echter, een bescheiden perceptie ten aanzien van de invloed van vormend onderwijs (zie ook Leeman & Wardekker, 2004; Merry, 2018) lijkt mij een *deugd* te zijn van leraren, leidinggevend en politici, en niet in de laatste plaats van ouders. Dat betekent dat er ook ondeugden zijn en hierbij denk ik niet aan hoogmoed⁵⁹, maar aan onverschil-

57 Alhoewel ik hierbij direct wil aantekenen dat floreren van mensen niet afhankelijk is van onderwijsniveau; het gaat erom dat leerlingen gelijke mogelijkheden hebben om hun capaciteiten op een bij hen passend onderwijsniveau te ontplooiën.

58 Hier zou ik ook een persoonlijke ervaring willen opvoeren. De UvH is ogenschijnlijk een weinig diverse universiteit. De studentenpopulatie bestaat vrijwel volledig uit autochtone Nederlandse studenten. Maar, alleen naar dat aspect kijken is een vorm van dominantie van sociale groepsidentiteit. De populatie is veel diverser als we beter kijken naar onze studenten. Ten eerste valt mij op dat studenten veel diverser in hun levensbeschouwelijke overtuigingen zijn dan je in eerste instantie zou verwachten. Ten tweede zijn de gezinnen waarin de studenten zijn opgegroeid ook behoorlijk divers. Ten derde is de UvH net zo divers als andere universiteiten waar het gaat om de capaciteiten van studenten en hun worstelingen een balans te vinden tussen studie, relaties, werk en vrije tijd en vragen rondom de zin van hun studie of het leven. De studenten van de UvH kunnen dus weliswaar getypeerd worden als een behoorlijk homogene groep in een bepaald opzicht, maar in lijn met mijn betoog om te kijken naar alle aspecten van personen blijkt deze behoorlijk divers.

59 Het idee van 'educationalization' of 'pädagogisierung' dat Marc Depaepe en Paul Smeyers bespreken (2008) komt overigens aardig in de buurt van hoogmoed, alhoewel het ook beschouwd kan worden als een ordinaire

ligheid, cynisme of fatalisme ten aanzien van wat vormend onderwijs vermag⁶⁰. De laatsten zijn immers niet denkbeeldig. We hoeven alleen maar te denken aan de stroperigheid van het invoeren van burgerschapsvorming in Nederlandse scholen. Ik hoop dan ook dat het onderzoek van de leerstoel ertoe kan bijdragen dat degenen die betrokken zijn bij het onderwijs enthousiast bescheiden kunnen blijven. In dit verband wil ik met name Gert Biesta noemen wiens werk hieraan een belangrijke bijdrage levert. Zijn publicaties over het belang van de leraar en de pedagogische dimensie van het onderwijs zijn voor velen in het onderwijs niet louter een kennisbron, maar vooral een bron van inspiratie. Dat is belangrijk, want de invloed van onderwijs wordt voor een groot deel bepaald door de leraren. Verhalen van leerlingen over die ene leraar die hen zag staan (maar ook precies tegenovergestelde verhalen) maken dat wel duidelijk.

Leraren dragen niet alleen bij aan de mogelijkheid van leerlingen om te kunnen floreren door de ontplooiing van hun capaciteiten te ondersteunen en leerlingen in te leiden in kennis, waarden en idealen, maar zij hebben ook een belangrijke voorbeeldfunctie. Het feit dat zij buitengemeen waardevol werk verrichten betekent dat zij een zinvolle invulling geven aan een van de levensdomeinen. Dat draagt bij aan hun floreren indien zij hun werk kunnen uitvoeren op een manier die ook waardevol en zinvol is voor hen. Met ons onderzoek hopen wij op onze beurt ertoe bij te kunnen dragen dat leraren kunnen floreren door onderwerpen die de kern van hun werk betreffen te adresseren⁶¹.

afschuiven van verantwoordelijkheid. Het idee van pedagogisering betekent dat maatschappelijke problemen op de schouders van het onderwijs worden gelegd in de verwachting dat het onderwijs deze zal kunnen oplossen.

60 David Halpin, die in 2003 een interessant boek heeft geschreven over het belang van hoop in onderwijs, beschrijft vier vijanden van de hoop die ook leerkrachten kunnen beheersen, namelijk cynisme, fatalisme, relativisme en traditionalisme.

61 Het belang van leraren voor leerlingen brengt mij ook bij een maatschappelijk en politiek thema dat ik graag zou agenderen. Dit is een thema dat de

Dankwoord

Aan het einde gekomen van deze oratie, wil ik graag degenen bedanken die ertoe hebben bijgedragen dat ik hier vandaag sta⁶². Allereerst bedank ik het College van Bestuur en de Raad van Toezicht van de Universiteit voor Humanistiek voor het door hen in mij gestelde vertrouwen. Vervolgens wil ik de collega's van de UvH bedanken voor hun onthaal wat het mogelijk maakte dat ik mij al heel snel een van ons voelde. In het bijzonder wil ik de leden van de leerstoelgroep Educatie (Isolde de Groot, Elina Kuusisto, Martien Schreurs, Wouter Sanderse, Bram Eidhof en Gert Biesta) noemen die door hun enthousiasme en inzet het werk tot een zinvolle en waardevolle bezigheid in mijn bestaan maken. Ook wil ik Wiel Veugelers hartelijk danken voor zijn adviezen en zijn inspanningen in de afgelopen jaren die ertoe hebben bijgedragen dat er een leerstoelgroep Educatie is. Mijn collega's van de faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen en in het bijzonder van de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de VU wil ik hartelijk danken voor de vijftien goede jaren die ik met hen had. De promovendi en studenten dank ik voor hun vernieuwende inzichten en de mogelijkheid om van hen te leren.

leerstoelgroep niet in haar eentje ter hand kan nemen, maar waaraan we wel graag zouden bijdragen en dit betreft de inrichting van het voortgezet onderwijs. Mijn hypothese is dat de versplintering van het voortgezet onderwijs een van de redenen is waarom morele burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming minder grote invloed hebben dan gewenst. Juist in de periode dat de persoonsontwikkeling en burgerschapsontwikkeling grote sprongen neemt en leerlingen kunnen profiteren van wijze volwassenen die hen goed zien en goed kennen, hebben zij te maken met minimaal tien vakdocenten en zien vakdocenten minimaal 300 leerlingen. Het lijkt mij wenselijk om te experimenteren met een andere opzet van de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de vakken te laten verzorgen door vijf of zes leraren en ik hoop dat het advies van de Onderwijsraad (Onderwijsraad 2018a), die ook in deze richting wees, daartoe zal leiden.

62 Jan Steutel, Trees Pels, Isolde de Groot, Wouter Sanderse en Bram Eidhof dank ik voor hun opmerkingen en suggesties bij een eerste versie van deze tekst.

Ik prijs mij gelukkig met mijn familie, vriendinnen en vrienden. Aan hun aandacht, zorg en leuke plannen is het te danken dat ik met meer in het leven bezig ben dan werken alleen en een zinvolle en waardevolle invulling kan geven aan mijn relaties en mijn vrije tijd. Tot slot had ik deze rede heel graag uitgesproken in het bijzijn van de liefde van mijn leven, Ben Spiecker. Bens wijsheid en scherpzinnigheid hadden mij zeker geholpen bij het schrijven van deze oratie, maar bovenal had het samenleven met hem ertoe bijgedragen dat ik in de afgelopen tien jaar ten volle had kunnen floreren.

Ik heb gezegd.

Literatuur

In deze literatuurlijst zijn alleen de titels opgenomen waarnaar verwezen wordt in de tekst. Uit de literatuurlijsten van mijn eigen artikelen blijkt dat ik op de schouders van vele anderen sta.

Aloni, N. (2007). *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Dordrecht: Springer.

Appiah, K.A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton: Princeton University Press.

Arendt, H. (1954). *The crisis in education*. Verkregen via: https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf

Aristoteles (1985). *Nicomachean ethics*. (T. Irwin, vertaling). Indianapolis: Hackett Publishing company.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.

Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 92(2), 231-260.

Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life*. New York: The Guildford Press.

van den Berg, B., & de Groot, I. (Red.) (2018). *De wereld ontdekken in de klas. Hoe nieuwkomerkinderen met elkaar en met leerkrachten een gedeelde wereld creëren*. Amsterdam: CEPM-RADIANT Uitgave.

Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor Pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Inaugurele rede Universiteit voor Humanistiek.

Blum, L. (1991). Moral perception and particularity. *Ethics*, 101(4), 701-725.

Brighouse, H. (2006). *On education*. London: Routledge.

Calhoun, C. (2000). The virtue of civility. *Philosophy and Public Affairs*, 29 (3). 251-275.

Carr, D. (2003). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.

Couldry, N. (2004). In the place of a common culture, what? *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 26(1), 3-21.

Cordner, C. (2016). Lessons of Murdochian attention. *Sophia*, 55, 197-213.

van Crombrugge (2011). Vorming tussen gisteren en morgen. In: Onderwijsraad (Red.) *Essays over vorming in het onderwijs* (pp. 17-22). Den Haag: Onderwijsraad.

Crul, M. R. J., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.

Curzer, H.J. (2012). An Aristotelian account of civility. In D.S. Mower and W.L. Robinson (Eds.) *Civility in politics and education* (pp. 80-98). London: Routledge.

Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58, 379-389.

Eidhof, B. (2018). *Het Wilhelmus voorbij. Over het ontwikkelen van burgerschap in het onderwijs*. Amsterdam: Van Gennep.

Foot, Ph. (2001). *Natural goodness*. Oxford: Oxford University Press.

Frankfurt, H.G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy*, 68(1), 5-20.

Frankfurt, H.G. (1999). *Necessity, volition and love*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frankl, V.E (1985). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press [oorspronkelijk gepubliceerd in Duitsland in 1946].

Fraser, N. (2018). Recognition without ethics? In C. McKinnon and D. Castiglione (Eds.) *The culture of toleration in diverse societies* (86-108). Online Publication. doi: <https://doi.org/10.7765/9781526137708.00011>.

Fukuyama, F. (2018). *Identity. Contemporary identity politics and the struggle for recognition*. London: Profile books.

de Groot, I. (2013). *Adolescents' democratic engagement: A qualitative study into the lived citizenship of adolescents in the Dutch democratic pluralist society*. Dissertation. Utrecht: University of Humanistic Studies.

Halpin, D. (2003). *Hope and education. The role of utopian imagination*. London: RoutledgeFalmer.

Haybron, D. M. (2008). *The pursuit of unhappiness. The elusive psychology of well-being*. Oxford: Oxford University Press.

Holma, K. (2007). Essentialism regarding human nature in the defence of gender equality in education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 45-57.

Honneth, A. (2001). Recognition or redistribution? Changing perspectives on the moral order of society. *Theory, Culture and Society*, 18(22-3), 43-55.

Honneth, A. (2004). Recognition and justice: outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351-364.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

van der Kooij, J.C., de Ruyter, D.J., & Miedema, S. (2015). Can we teach morality without influencing the worldview of students? *Journal of Religious Education*, 63(2), 79-93.

Kraut, R. (1979). Two conceptions of Happiness. *The Philosophical Review*, 88(2), 167-197.

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.

Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87-107.

Leeman, Y.A.M., & Wardekker, W.L. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

MacAllister, James (2013). The 'Physically Educated' Person: Physical education in the philosophy of Reid, Peters and Aristotle. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 908-920.

Malin, H. Ballard, P. & Damon, W. (2015). Civic Purpose: an integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58, 103-130.

Martens, E. (J.P. van Praag) (1940). Mythe en red. *Fundament* 7 (4), 1-10. Uit: P. Derkx en B. Gasenbeek (Red.) (1997) *J.P. van Praag. Vader van het moderne Nederlandse humanisme*. Utrecht: De Tijdstroom.

Merry, M.S. (2018). Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Online access via doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242.

Munniksma, A., Dijkstra, A.B., van der Veen, I. Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Murdoch, I. (1970). *The sovereignty of good*. London: Routledge.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M.C. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge: The Belknap Press.

Onderwijsraad (2011a). *Advies Onderwijs vormt, uitgebracht aan de Voorzitter van de Eerste Kamer der Staten-Generaal*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (red.) (2011b.) *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2018a). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2018b). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Den Haag: Onderwijsraad.

Peters, R.S. (1967). What is an educational process? In R.S. Peters (Ed.) *The concept of education* (pp. 1-23). London: Routledge & Kegan Paul.

Peters, R.S. (1979). *Authority, responsibility and education*. (revised version of original publication in 1959; fourth imprint). London: George Allen & Unwin.

Peters, R.S., Woods, J., & Dray, W.H. (1973). Aims of education – a conceptual inquiry. In R. S. Peters (Ed.) *The philosophy of education* (pp. 11-57). Oxford: Oxford University Press.

Putnam, R. D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137-174.

Rasmussen, D.B. (1999). Human Flourishing and the Appeal to Human Nature. In E. Frankel Paul, F.D. Miller Jr. & J. Paul (Eds.) *Human Flourishing* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.

Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.

Raz, J. (1993). *Multiculturalism: a liberal perspective*. Verkregen via: malikdolgozat.uw.hu/cikk/Raz_Multiculturalism.pdf

Raz, J. (2003). *The practice of value*. Oxford: Oxford University Press.

Reiss, M.J., & White, J. (2013). *An aims-based curriculum. The significance of human flourishing for schools*. London: IOE Press.

Rice, C.M. (2017). Minor goods and objective theories of well-being. *Journal of Value Inquiry*, 51, 221-231.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another* (K. Blamey, vertaling). Chicago & London: The University of Chicago Press.

Rorty, A., & Wong, D. (1993). Aspects of identity and agency. In O. Flanagan & A. Rorty (Eds.) *Identity, character and morality. Essays in moral psychology* (pp. 19-36). Cambridge, MA: The MIT Press.

Rosa, H. (2017a). Dynamic stabilization, the Triple A. approach to the good life, and the resonance conception, *Questions de communication* [Online], 31, 437-456.

Rosa, H. (2017b). Available, accessible, attainable. The mindset of growth and the resonance conception of the good life. In H. Rosa & C. Henning (Eds.) *The good life beyond growth. New perspectives* (pp. 39-53). London: Routledge.

Rosenblum, N.L. (1994). Democratic character and community. The logic of congruence? *The Journal of Political Philosophy*, 2(1), 67-97.

de Ruyter, D.J. (2002). The right to meaningful education: the role of values and beliefs. *Journal of Beliefs and Values*, 23(1), 33-42.

de Ruyter, D.J. (2004). Pottering in the garden? On human flourishing and education. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 377-389.

de Ruyter, D.J. (2007). Ideals, education and happy flourishing. *Educational Theory*, 57, 23-35.

de Ruyter, D.J. (2012). On optimal development and becoming an optimiser. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 25-41.

de Ruyter, D.J. (2015). Well-being and education. In J. Suissa, C. Winstanley & R. Marples (Eds.) *Education, philosophy and well-being: New perspectives on the work of John White* (Routledge Research in Education) (pp. 84-98). London: Routledge.

de Ruyter, D.J. (2018). Well-being and the upbringing and education of children. In P. Smeyers (Ed.) *Springer international handbook of philosophy of education* (pp. 937-950). Cham: Springer.

de Ruyter, P.A. (2015). *Een algemene orthopedagogiek. Een verhandeling over hulpverlening wanneer opvoeding stagneert*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Ryan, R.M., Curren, R.R., & Deci, E.L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. In A.S. Waterman (Ed.) *The best within us. Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 57-76). Washington: American Psychological Association.

Saharso, S. (2017). *Gloedvol samenleven in morele diversiteit*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Sanderse, W. (2012). *Character education. A Neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.

Schinkel, W., & van Houdt, F. (2010). The double helix of cultural assimilationism and neo-liberalism: citizenship in contemporary governmentality. *The British Journal of Sociology*, 61(4), 696-715.

Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1) 5-14.

Sen, A. (2006). *Identity and violence. The illusion of destiny*. New York/London: W.W. Norton & Company Ltd.

Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Smith, R. (2009). The long slide to happiness. In R. Cigman and A. Davis (Eds.) *New philosophies of learning* (pp. 191-204). Oxford: Wiley-Blackwell.

Steger, M.F. Shin J.Y., Shim, Y., & Fitch-Martin, A. (2013). Is meaning in life a flagship indicator of well-being? In A.S. Waterman (Ed.) *The best within us*.

Positive psychology perspectives on eudaimonia (pp. 159-182). Washington: American Psychological Association.

Steutel, J.W., & Spiecker, B. (1988). R.S. Peters: Filosofische analyse van 'Education'. *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoedkunde*, 65(10), 390-403.

Suissa, J. (2015). Character education and the disappearance of the political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117.

Thorburn, M., & MacAllister, J. (2013). Dewey, Interest, and Well-Being: Prospects for Improving the Educational Value of Physical Education. *Quest*, 65(4), 458-468.

Tiberius, V. (2013). Recipes for a good life: Eudaimonism and the contribution of philosophy. In A.S. Waterman (Ed.) *The best within us. Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 19-38). Washington: American Psychological Association.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Veugelers, W., Groot, I. de, & Stolk, V.J. (2017). *Research for CULT Committee - Teaching Common Values in Europe*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.

Waterman, A.S. (2013). Introduction: Considering the nature of a life well lived - Intersections of positive psychology and eudaimonist philosophy. In A.S. Waterman (Ed.) *The best within us. Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 3-18). Washington: American Psychological Association.

White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: a guide to making children's lives more fulfilling*. London: Routledge.

Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Colofon

De betekenis van educatie
De bijdrage aan menselijk floreren
in een diverse samenleving
Prof. dr. Doret J. de Ruyter

ISBN 978 908 253 5877
NUR 715

Vormgeving & illustratie omslag
Netty van Haarlem

Lettertype
Auto Pro

Deze oratie is online te vinden via de website van de
Universiteit voor Humanistiek: www.uvh.nl.

Wat zijn de uiteindelijke doelen van educatie? Wat zouden leraren moeten aanbieden en wat zouden leerlingen geleerd moeten hebben in de tijd die zij doorbrengen in onderwijsinstututen? Doret de Ruyter stelt in haar oratie dat educatie ertoe zou moeten bijdragen dat leerlingen de mogelijkheid hebben om te kunnen (gaan) floreren. Haars inziens floreren mensen als zij hun capaciteiten kunnen (blijven) ontplooiën waarmee zij activiteiten kunnen verrichten en relaties kunnen aangaan die zinvol en waardevol zijn. Mensen floreren op verschillende manieren en vormen daardoor een diverse samenleving. Zij legt uit dat zo'n samenleving vraagt om burgers die elkaar zien als mens die overeenkomstige capaciteiten en behoeften heeft als zij en als persoon die anders is dan zij. Ook vraagt deze om burgers die de wens en de wil hebben om een samenleving te vormen waarin alle burgers de mogelijkheid hebben om te kunnen floreren.

Doret de Ruyter is sinds 1 juni 2018 hoogleraar Educatie aan de Universiteit voor Humanistiek. Daarvoor was zij 15 jaar hoogleraar Theoretische Pedagogiek aan de Vrije Universiteit. Zij is associate editor van *Journal of Philosophy of Education* en *Theory and Research in Education* en lid van de redactie van *Pedagogiek*. Daarnaast zit zij in het bestuur van de *Philosophy of Education Society Great Britain* en is zij vanaf november 2019 drie jaar President van de *Association for Moral Education*.



Universiteit voor Humanistiek

