

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS



KOHNSTAMMLEZING

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

PAUL VERHAEGHE

 VOSSIUSPERS UvA

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Omslagontwerp: Kok Korpershoek, Amsterdam
Binnenwerk: JAPES, Amsterdam

© Paul Verhaeghe / Vossiuspers UvA, Amsterdam 2017

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

DE KOHNSTAMMLEZING

Opvoeding en onderwijs verlangen een kritisch en levendig publiek debat. De docenten en onderzoekers van het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam*, een coalitie van opleidings- en onderzoeksinstellingen, proberen maatschappelijke betrokkenheid te combineren met hoogwaardige opleidingen en gedegen onderzoek. Ze zetten daarmee een traditie voort die in 1919 begon, het jaar waarin Philip Kohnstamm met de rede *Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek* het ambt van bijzonder hoogleraar in de opvoedkunde aanvaardde.

In die oratie beargumenteerde hij dat de pedagogiek als wetenschap pas ‘waarlijk vrucht kan dragen’ indien ze in contact treedt met vragen van levensleer en wereldbeschouwing. Vanuit deze overtuiging ontwikkelde Kohnstamm concrete methoden om het rekenen en het lezen te verbeteren en was hij een praktisch voorstander van het individuele leren van het kind. Kohnstamm werd in hetzelfde jaar tevens directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, dat leraren in het voortgezet onderwijs en aan de kweekscholen een pedagogische scholing bood, en waar onderzoek werd verricht ten behoeve van de schoolpraktijk. Beide taken leven voort bij de instellingen die het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam* vormen.

Kohnstamm was een veelzijdig geleerde: filosoof, leerpsycholoog en theoloog. Opgeleid als natuurwetenschapper, volgde hij in 1908, op 33-jarige leeftijd, zijn leermeester Van der Waals op als buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica. Bij zijn inauguratie plaatste hij kanttekeningen bij het *dogma* van het determinisme. Maar het was meer dan intellectuele twijfel die Kohnstamm al voor de eeuwisseling aanzette tot maatschappelijke en politieke strijdlust, waarin liberale vrijzinnigheid en een diepgaande christelijke overtuiging samengingen. Kohnstamm was in zijn overtuigingen in geen enkel opzicht sektarisch; hij was een groot voorstander van het openbare debat met mensen van verschillende richtingen.

In de geest van het levenswerk van Kohnstamm zetten we de traditie voort van het ‘publieke debat over onderwijs en opvoeding’. De jaarlijkse Kohnstammlezing draagt daaraan bij. Voor de achttiende Kohnstammlezing, *Identiteit, autoriteit, onderwijs* geven we het woord aan Paul Verhaeghe.

KOHNSTAMMLEZING

Met autoriteit loopt er vandaag de dag heel wat verkeerd. Willen we een oplossing, dan moeten we eerst het probleem begrijpen. Hoe verhoudt identiteit zich tot autoriteit? Wat is het verschil met macht en welke veranderingen hebben er plaatsgegrepen? De centrale stelling van deze lezing luidt dat onze maatschappij zich in een spagaat bevindt tussen macht en autoriteit. Willen we het afglijden naar macht vermijden, dan moeten we een andere grond voor autoriteit installeren. Voor het onderwijs betekent dit het verlaten van de piramidale structuur en het uitbouwen van een horizontale hiërarchie. Het doel daarvan is dat elke leerkracht weer als gezagsdrager kan functioneren, omdat hij of zij gedragen wordt door anderen.

Prof. dr. Paul H.J. Verhaeghe (1955) is gewoon hoogleraar Klinische Psychodiagnostiek, Psychoanalytische therapie en Gender Studies aan de Universiteit van Gent. In 1978 studeerde hij af als licentiaat in de psychologie aan de Rijksuniversiteit Gent. Na zijn studies was hij eerst werkzaam als klinisch psycholoog-psychotherapeut in een centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg, daarna als klinisch psycholoog-psychotherapeut in de Bijzondere Jeugdzorg. In 1985 behaalde hij zijn doctoraat in de psychologie en in 1992 een speciaal doctoraat in psychodiagnostiek. In 1992 werd hij benoemd tot hoofddocent, in 1996 verwierf hij de rang van gewoon hoogleraar. Als hoofd van de vakgroep Psychoanalyse en raadplegingspsychologie motiveerde hij een nieuwe generatie psychoanalytisch geschoolde psychologen om empirisch en klinisch onderzoek te doen.

Sedert 2000 gaat zijn belangstelling vooral naar de invloed van maatschappelijke veranderingen op psychologische en psychiatrische moeilijkheden. Hij schreef zijn bevindingen neer in een drieluik, waarin de mens in diens verhouding tot de ander centraal staat. Het eerste deel, *Identiteit*, verscheen in 2012, het tweede, *Autoriteit* in 2015. Het derde en laatste deel, *Intimiteit*, is gepland voor 2018.

Prof. dr. Monique Volman (voorzitter), Afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

Prof. dr. Frans Oort, Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam

Drs. Guuske Ledoux, Kohnstamm Instituut UvA BV

Prof. dr. Ron Oostdam, Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam

KOHNSTAMMLEZING

Prof. dr. Doret de Ruyter, Afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen en
Universitair Centrum voor Gedrag en Bewegen, Vrije Universiteit

Secretariaat: Janneke Aben, Afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenoplei-
ding, Universiteit van Amsterdam

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

Ik steek van wal met een banale waarheid. Onderwijs in het algemeen en de school in het bijzonder zijn bij uitstek vatbaar voor maatschappelijke kwalen. Twee daarvan springen er tegenwoordig uit.

De eerste betreft autoriteit, en dan vooral het gebrek eraan. Mijn generatie heeft zich losgezongen van vaders en kerk in de overtuiging dat we zonder kunnen. Niet dus. Als trambestuurders in Amsterdam een spuugkit uitgereikt krijgen, dan weet je het wel. Onderwijzers ervaren op dagelijkse basis de veranderde houding tegenover autoriteit. Nog niet zo lang geleden hadden leerkrachten een vanzelfsprekend gezag; tegenwoordig is dat niet meer het geval, integendeel. De gevolgen daarvan noemen we met een treffende term ‘handelingsverlegenheid’. Leerkrachten beseffen dat ze moeten ingrijpen, maar ze kunnen of durven niet.

De tweede maatschappelijke kwaal betreft de toenemende sociaaleconomische ongelijkheid. Aanvankelijk kon men de verontrustende rapporten daarover wegzetten als linkse praat, maar ondertussen maken zelfs instanties als de Europese Centrale Bank en de OESO zich ernstig zorgen. Terecht. De geschiedenis leert dat een dergelijke maatschappij afstevent op populisme, geweld en revolutie. Dezelfde groeiende kloof tussen een boven- en een onderklasse zien we in het onderwijs. In Vlaanderen kennen wij de uitdrukking ‘watervalstelsel’, waarmee we aanduiden dat, hoe hoger de leeftijd van de leerlingen, des te meer er uit de onderwijsboot vallen. De school was ooit een gelijkmaker en een basis voor sociale mobiliteit, maar dat blijkt niet langer het geval te zijn.

Te weinig autoriteit, te veel ongelijkheid, als diagnose van onze maatschappij kan het wel tellen. Merkwaardig genoeg worden beide ontwikkelingen vaak aan het onderwijs gekoppeld.

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

Zo wordt het tekort aan autoriteit en de bijbehorende handelingsverlegenheid met enige regelmaat in de schoenen van de individuele leerkrachten geschoven. Het is hun schuld, zo zegt men, ze doen hun job niet goed.

Bij het tweede probleem is het de school die kritiek krijgt. Onderwijs kan mensen gelijkjer maken, het falen van het onderwijssysteem vergroot ongelijkheid. De volgende stap is snel gezet: de school moet het ongelijkheidsprobleem oplossen, en als ze daar niet in slaagt, dan schiet zij tekort.

De ideeën die ik in mijn lezing naar voren schuif, gaan daar voor een flink stuk tegen in en liggen mooi in het verlengde van wat Andrée van Es (2016) hier vorig jaar vertelde. Verwachten dat de school een antwoord kan bieden op maatschappelijke problemen waar zij zelf ook de gevolgen van draagt, is al te makkelijk. We hebben nood aan een maatschappelijke verandering waartoe het onderwijs zonder twijfel kan bijdragen, dat wel. Maar in het ideale geval zal die verandering vanuit de maatschappij zelf moeten komen, met als bonus dat de school opnieuw haar opdracht naar behoren kan uitvoeren.

Wat is haar opdracht eigenlijk? In mijn ouderwetse opvatting is die dubbel. Het meest voor de hand liggende doel is het aanleren van kennis, waarin naar mijn smaak het accent tegenwoordig teveel op ‘competenties’ ligt, en te weinig op *Bildung*. Het ruimere doel is het overbrengen van een bepaald mens- en maatschappijbeeld, met daarin een min of meer coherent geheel van normen en waarden.

Ik kan me voorstellen dat sommige mensen zullen steigeren bij dat tweede. Mijn antwoord daarop is heel eenvoudig: de school doet dat onvermijdelijk altijd. Je kan geen grote groep kinderen en jongeren vijf dagen per week samenbrengen onder leiding van een kleine groep volwassenen, zonder dat die volwassenen hun mens- en maatschappijbeeld overbrengen. De vraag is niet of het onderwijs normen en waarden doorgeeft, de vraag is of we ons ervan bewust zijn welk mens- en maatschappijbeeld overgedragen wordt. Ruimer gesteld: onderwijs en school kunnen niet anders dan invloed uitoefenen op de identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren.

Dat zijn meteen de twee thema’s van mijn uiteenzetting: identiteit en autoriteit, in relatie tot opvoeding en onderwijs.

IDENTITEIT

Over identiteit – ik bedoel onze psychologische identiteit – koesteren wij intuïtief twee opvattingen, samen te vatten als onveranderlijkheid en diepte. Er zijn goede argumenten om beide opvattingen om te keren: identiteit is een constructie die van buitenaf komt en voortdurend evolueert. Het meest overtuigende bewijs daarvoor is adoptie. Een baby geboren in Rajasthan, geadopteerd door oer-Hollandse ouders en opgevoed in Den Haag, wordt een Haagse mevrouw, geen Indiase. Mocht ik geadopteerd zijn door Indiase ouders, dan was ik iemand anders geworden.

De processen aan het werk bij de constructie van identiteit kennen we vrij goed. Het eerste is de identificatie, tegenwoordig vaak *mirroring* genoemd. Dit gaat kort na de geboorte van start. Elke baby laat luidkeels blijken wanneer er in zijn kleine lijfje iets verkeerd loopt; als bij toverslag verschijnt de moeder, die de baby niet alleen verzorgt maar ook vertelt wat er volgens haar scheelt, waarom dat het geval is en welke oplossing ze biedt. Ondertussen spiegelt ze met haar gezichtsuitdrukking wat zij denkt dat de baby ervaart. Dergelijke spiegelboodschappen vertellen ons wat we voelen, waarom we dat voelen, hoe we met ons lichaam (en later met dat van een ander) moeten omgaan. Ruimer: hoe we ons moeten gedragen, hoe we moeten denken, wie we zijn. Onze ouders zijn onze eerste spiegels binnen een spiegelpaleis dat voortdurend uitbreidingen krijgt. Het accent verschuift van spiegels naar woorden, naar het verhaal en recent opnieuw naar spiegels, deze van de beeldschermen. Eerst krijgt het kind het verhaal van het gezin en de familie te horen, vervolgens dat van het dorp, de streek, de natie, en kijk, daar staat hij, een jongen van Jan de Witt.

Het tweede proces gaat in tegen het eerste en toont onze eigen inbreng. Zelfs baby's laten al voorkeuren blijken: sommige spiegelingen zullen ze weigeren, andere nemen ze vlotjes over. De keuzemogelijkheid blijft groeien, waarbij bepaalde leeftijdperiodes berucht zijn – zo zal een puber vooral kiezen voor spiegelingen die zijn ouders niet willen. Een door Toon Hermans opgevoerde vader maakte daar strategisch gebruik van door het nieuwe vriendje van zijn puberdochter zoveel mogelijk lof toe te zwaaien: 'Ik prees hem regelrecht het graf in.' Dit tweede proces heet niet toevallig separatie, waarbij we afstand nemen van een dominante spiegeling en kiezen voor een andere.

In hun onderlinge combinatie verklaren identificatie en separatie waarom we zo goed op elkaar gelijken en toch verschillend zijn. Ze tonen ook hoezeer onze iden-

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

titeit gedetermineerd wordt door onze omgeving én hoe we daar desgevallend afstand van kunnen nemen. Kortom, het aloude existentiële koppel: determinatie en vrije keuze. Dat de school een belangrijke rol speelt bij de identiteitsontwikkeling, is onvermijdelijk, alleen al door de tijdsduur die kinderen daar doorbrengen, in aanwezigheid van hun leeftijdsgenoten en hun docenten.

Op grond van de twee genoemde processen krijgt mijn identiteit inhoud. De constructie ervan gebeurt in wisselwerking met andere mensen, dus ligt het voor de hand het resultaat te begrijpen in termen van verhoudingen. Op mijn eentje ben ik niets, ik besta slechts in relatie tot de ander. In mijn visie bestaat onze identiteit uit minstens vier bepalende verhoudingen ten opzichte van vier belangrijke anderen, met name het andere geslacht, de ander-gelijke, de andere die boven mij staat, en ten slotte de andere die ikzelf ben. Als heteroseksuele kleuter en jongetje kan ik mijn mannelijke identiteit alleen maar ontwikkelen in de verhouding tot de meisjes. De verhouding tot de ander-gelijke verwerf ik voortdurend door mijn interacties met broertjes en zusjes, leeftijdsgenoten en later collega's en burens. De verhouding tegenover mijzelf is een bijzondere, omdat ik over mijzelf kan nadenken en desgewenst bepaalde trekken kan proberen te corrigeren. De verhouding tegenover de gezagsdrager en dus tegenover de autoriteit is de belangrijkste, omdat zij in de drie andere relaties voortdurend terugkeert. De belangrijkste, omdat elk van die verhoudingen vol normen en waarden zit.

Een identiteit is nooit neutraal maar bevat een bepaalde mens- en maatschappijvisie. De manier waarop ik mijn genderidentiteit uitbouw, de manier waarop ik me verhoud tegenover mijn gelijken, tegenover mezelf en tegenover de autoriteit, zullen altijd een weerspiegeling bieden van wat mijn omgeving mij voorgehouden heeft en de keuzes die ik daarbij gemaakt heb. De mogelijkheid om te kiezen hangt af van het aantal aangeboden alternatieven en van de vrijheid om een keuze te mogen maken. Het onderwijs speelt daar een cruciale rol in, zowel door haar aanbod als door haar vertegenwoordigers. Velen onder ons herinneren zich een docent die door zijn of haar inbreng een aantal voorheen onbekende deuren deed opengaan.

Een cultuur evolueert, er komen nieuwe deuren en andere spiegels. Als de dominante spiegels ingrijpend veranderen, dan verandert onze identiteit ook. Wat betekent dat wij andere verhoudingen aannemen ten opzichte van de vier belangrijke anderen, met daarin andere normen en waarden. Dergelijke verschuivingen vinden meestal

geleidelijk plaats, zodat we ze nauwelijks opmerken. Wanneer ze wel zichtbaar worden, spreken we over een generatiekloof. Soms gebeuren de wijzigingen veel sneller, en beïnvloeden ze ongeveer iedereen. Dat is de laatste vijftientig jaar het geval, als gecombineerd effect van de digitale revolutie en een ideologische ommekeer. Het is mijn overtuiging dat onze huidige identiteit gebaseerd is op neoliberale spiegelbeelden, én dat de gevolgen daarvan steeds negatiever uitvallen, zowel voor het individu als voor de gemeenschap.

In minder dan veertig jaar hebben wij een radicale ommekeer doorgemaakt. Toen ik op de middelbare school zat, lag alle accent op verplichte conformiteit en uniformiteit. Mijn generatie is daartegen terecht in opstand gekomen. Vandaag de dag ligt het accent op het tegenovergestelde, met name op een hypercompetitief individualisme, met verwaarlozing van het sociale aspect. Denk maar aan typerende uitdrukkingen zoals: *Up or out*, en *Rank and yank*. Deze ommekeer toont zich voornamelijk op de arbeidsvloer en wie wij zijn wordt heel sterk bepaald door onze professionele identiteit. Je bent je werk en wie geen werk heeft, die telt niet echt mee. Waar we vroeger een spanningsveld tussen maatschappij en burger kenden, met wederzijdse rechten en plichten, beleven we in onze tijd een tegenstelling tussen organisaties en individuen. Het individu identificeert zich nog nauwelijks met de organisatie en is voornamelijk bezig met de eigen carrière. In omgekeerde richting is het individu voor de organisatie slechts een vervangbare *human resource*.

Deze verschuiving geldt niet alleen voor de bedrijfswereld, maar ondertussen ook voor onderwijs en zorg, en zelfs voor voetbalploegen die niet langer een team vormen, maar een tijdelijke verzameling van elf zzp'ers. De gevolgen op het vlak van de verhoudingen laten zich makkelijk raden: daling van de collegialiteit en solidariteit, een afnemende teamspirit, toenemende onzekerheid en angst, en vooral: een enorme stijging van het wantrouwen en dus van de eis tot controle.

Met dat laatste loopt het mis want de toenemende controle zorgt niet voor een toegenomen gevoel van veiligheid. Onze tijd mag dan wel een exponentiële groei van regelgevingen en contracten kennen (vermoedelijk het meest paradoxale product van het neoliberalisme), het resultaat is frustratie en onmacht, omdat we ons onderworpen voelen aan een anonieme, kafkaëske macht. Terzijde: de toename van regelgevingen heeft alles te maken met de afname van autoriteit, de tweede kwaal van onze tijd, waar ik straks op zal ingaan.

U zal zich ongetwijfeld afvragen wat dit alles met opvoeding en onderwijs te maken heeft. Het antwoord is even pijnlijk als eenvoudig: de spiegelingen die opvoeding en onderwijs voorhouden, hebben sterk bijgedragen aan onze huidige neoliberale identiteit. Inzake onderwijs is dit een tragische illustratie van het feit dat de beste bedoelingen een tegenovergesteld resultaat kunnen opleveren. Het is meteen ook een illustratie van mijn stelling dat onderwijs onvermijdelijk een mens- en wereldbeeld meegeeft, ook en misschien zelfs vooral als we denken dat niet te doen.

Kort samengevat: na de Tweede Wereldoorlog ontstond er een groeiende consensus om onderwijs waardenvrij te maken. De geschiedenis had overtuigend aangetoond hoezeer de school een plaats van indoctrinatie kon worden, met alle gevolgen van dien. De weg naar waardenvrij onderwijs leidde naar een focus op competenties, op verondersteld waardenvrije vaardigheden waarmee jongeren hun professionele leven succesvol zouden kunnen uitbouwen. Al snel werden die competenties uitgebreid met zogenaamde attitudes (De Block, 1973), en die waren al een flink stuk minder waardenvrij. De volgende stap was een onverbloemd pleidooi om de school zoveel mogelijk af te stemmen op het beroepsleven. Uiteindelijk moest ook het hoger onderwijs eraan geloven, waarbij universiteiten voornamelijk gefinancierd worden om inzetklare arbeidskrachten af te leveren. Dit is ondertussen het geval in het Verenigd Koninkrijk, waar de doelstelling van het hoger onderwijs als volgt gedefinieerd werd: “Higher education matters because it drives innovation and economic transformation. Higher education helps to produce economic growth, which in turn contributes to national prosperity” (Browne rapport, 2010, in Collini, 2012). Opleidingen in wat ginder *the humanities* heten, moeten studenten zelf bekostigen.

Michel Foucault (1975) heeft ons geleerd hoezeer ons taalgebruik illustreert welke macht ons domineert. *The humanities* – het humane – wordt geschrapt, andere woorden worden vanzelfsprekend, omdat het vertoog waartoe ze behoren aan de macht is. Dergelijke woorden sturen ons denken en onze identiteit. Inzake onderwijs zijn de volgende uitdrukkingen gemeengoed geworden: ‘Kennis is menselijk kapitaal.’ ‘Leren is een langetermijninvestering.’ Het ultieme doel van het huidige onderwijs heet zelfmanagement en ondernemerschap. In een persartikel las ik een tijd terug het volgende: ‘Jongeren moeten zichzelf beschouwen als een bedrijf, waarbij kennis en vaardigheden in eerste instantie een economisch belang hebben waarmee zij hun marktwaarde kunnen verhogen.’

De bedoeling is dat jongeren zich ontwikkelen tot competitieve individualisten voor wie samenwerking puur instrumenteel is in functie van het eigen succes.

Dat laatste – ‘succes’ – wensen we elkaar voortdurend toe. De keerzijde daarvan hoor ik in het meest gebruikte scheldwoord op het schoolplein van de lagere school: *loser*. Dat tienjarigen dit woord courant gebruiken, zegt veel over de spiegels waarin zij kijken. De opdracht die kinderen te horen krijgen, luidt: je moet het maken en het criterium daarvoor is financieel.

Daarmee is de geschiedenis op een pijnlijke manier rond: in een poging om de school te bevrijden van elke vorm van morele dictatuur, heeft het competentiegericht onderwijs het ideologisch gedachtegoed van het neoliberalisme ten volle geïmplementeerd in de scholing van onze kinderen. We hoeven dan ook niet verwonderd te zijn wanneer de eerste vraag van de modale jongvolwassene, bijvoorbeeld bij taakverdelingen, als volgt luidt: wat levert het op? Voor mij? Ze hebben de boodschap goed begrepen.

Hen daarop aanspreken is het paard achter de wagen spannen. In plaats van te zeuren over het dikke ik van onze jongeren dienen we dringend het onderwijs en ruimer, de bijbehorende visie in vraag te stellen. Ondanks het lovenswaardige vertrekpunt – weg met indoctrinatie – bevat de benadering die vanaf de zeventiger jaren opgang maakte, drie fundamenteel foute uitgangspunten.

Het eerste is het idee dat een kind zich van nature de ‘juiste’ normen en waarden zal eigen maken. Dat klopt niet, een kind neemt de ethiek van zijn omgeving over.

Het tweede sluit daarbij aan: de hoop dat een school waardevrij kan zijn, is een illusie. Elke vorm van onderwijs geeft waarden door, op grond van de dagelijkse interacties tussen docenten en leerlingen in combinatie met de voorgehouden idealen. Een maatschappelijke discussie over de mensvisie die we willen doorgeven is geen overbodige luxe. Verschillende schoolgemeenschappen kunnen daarover verschillende meningen hebben, op voorwaarde dat die verschillen kaderen binnen een *sensus communis* zoals beschreven door de Vlaamse hoogleraar Patrick Loobuyck (2016).¹

Het derde foute uitgangspunt sluit nauw aan bij het eerste, met name dat autoriteit overbodig is, dat kinderen spontaan zichzelf zullen leren beperken. Een dergelijk idee kan alleen maar uit de mond komen van iemand die nooit voor een klas heeft gestaan.

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

Ik keer even terug naar wat ik in mijn inleiding de twee kwalen van onze maatschappij genoemd heb. Zeker de toenemende sociaaleconomische ongelijkheid, met alle neveneffecten daarvan, is een rechtstreeks gevolg van het zogenaamde vrijemarktmodel. Vragen dat het onderwijs dit oplost terwijl we de school in hetzelfde keurslijf geduwd hebben, is wel erg cynisch. Ondertussen ontstaat er een groeiend maatschappelijk bewustzijn over de noodzaak voor verandering en opvallend genoeg leeft dat bewustzijn vooral aan de basis. Dat de veranderingen van onderaf zullen komen en dat die ook effecten zullen hebben op onderwijs en opvoeding, heeft te maken met mijn tweede insteek voor deze lezing. Ik bedoel autoriteit, en de historische ommekeer die we op dat vlak meemaken.

AUTORITEIT

Problemen met gezag zijn vandaag legio, gaande van het internationaal terrorisme tot de eerdergenoemde handelingsverlegenheid bij ouders en leerkrachten. Een vaak gehoorde verklaring stelt dat er vroeger te veel autoriteit heerste, vandaag de dag te weinig, met als oplossing het zoeken naar een beter evenwicht. Dat proberen we ondertussen al geruime tijd, maar de resultaten vallen tegen. Blijkbaar is het geen kwestie van meer of minder, er is iets anders aan de hand. Willen we een werkzame oplossing, dan moeten we eerst het probleem begrijpen. Wat is autoriteit eigenlijk en waarom lukt het tegenwoordig niet meer?

Een antwoord formuleren is niet eenvoudig, ook omdat het begrip voor veel mensen van mijn generatie een bijna viscerale afkeer oproept, iets uit vroegere tijden waar we beslist niet naar terug willen. Een neutrale lezing vond ik bij Hannah Arendt (1954), in een tekst geschreven in het midden van de vorige eeuw, na de grote wereldbrand en vóór de ingrijpende veranderingen van de zeventiger jaren. In een essay met als titel *What is authority?* beschrijft zij de functie van autoriteit als volgt: het regelen van de verhoudingen tussen mensen op grond van een vrijwillige onderwerping gebaseerd op een interne dwang. Ik voeg eraan toe: de verhouding tussen gelijken, tussen verschillende geslachten, tussen meerderen en minderen – autoriteit en identiteit dus. In haar benadering is macht een andere manier om de verhoudingen tussen mensen te regelen, in dat geval gebaseerd op externe onderwerping en externe dwang. Het moge duidelijk zijn dat haar voorkeur uitgaat naar autoriteit.

Het onderscheid tussen macht en autoriteit is erg bruikbaar om te begrijpen hoe autoriteit functioneert. Macht doet zich altijd voor tussen twee spelers, waarbij

de ene partij de andere tot onderwerping dwingt, omdat hij bijvoorbeeld lichamelijk of financieel sterker is. Macht is uitgesteld geweld. Autoriteit daarentegen berust op een driedelige structuur, waarbij iemand gezag heeft over iemand anders omdat beiden geloven in een derde gegeven, een grond voor of een bron van autoriteit die buiten hen twee ligt. Omdat ze gezamenlijk die bron erkennen, zijn ze bereid zich vrijwillig te voegen naar de *mores* die inbegrepen liggen in die bron. Vandaar dat autoriteit op een vrijwillige onderwerping berust en op een interne dwang.

Een bekend voorbeeld van een dergelijke bron is religie. Wie in een bepaalde godsdienst gelooft, is bereid zich te onderwerpen aan de vertegenwoordigers ervan. De verhoudingen tussen de gelovigen zijn gebaseerd op het wederzijds vertrouwen dat iedereen op min of meer dezelfde manier dezelfde normen en waarden deelt. Er bestaat dan ook een intrinsiek verband tussen de vrijwillige onderwerping op grond van autoriteit en een hoog sociaal vertrouwen. Als ik weet dat de anderen dezelfde normen en waarden volgen, dan zijn zij voorspelbaar en dus betrouwbaar.

In deze beschrijving zijn macht en autoriteit radicaal verschillend. Dat is natuurlijk niet helemaal juist. De vrijwillige onderwerping is nooit volledig en autoriteit moet afdwingbaar zijn, anders is zij een maat voor niets. Vandaar dat autoriteit altijd een stuk macht in zich moet dragen. Dit is de gewettigde macht, die slechts uitgeoefend mag worden door bepaalde mensen in bepaalde omstandigheden. We hebben het dan over personen die het gezag dragen omdat hij of zij daartoe een collectieve toestemming gekregen heeft. Binnen de gewettigde uitoefening van macht is de gezagsdrager de enige figuur van de gemeenschap die eventueel geweld mag gebruiken, met als meest voor de hand liggende voorbeeld een politieagent. Zoals Weber al wist: de overheid heeft een monopolie op geweld.

In de denklijn van Hannah Arendt zijn pure macht en autoriteit twee verschillende manieren om de verhoudingen tussen mensen te regelen. Het onderscheid laat me toe een hedendaagse misvatting inzake onderwijs uit de weg te ruimen. Een klacht die in Vlaanderen vaak te horen valt, luidt dat deze of gene leerkracht geen autoriteit bezit, en dat daar dringend iets aan gedaan moet worden. Een dergelijke uitspraak is onzin, omdat autoriteit daarin als een individueel kenmerk voorgesteld wordt, iets wat een individu in meer of mindere mate kan hebben. Dit is niet het geval. Een docent is een gezagsdrager die daartoe geautoriseerd wordt door de gemeenschap. Een leerkracht kan alleen maar autoriteit *dragen* als wij hem of haar die autoriteit ook *verlenen*, als hij door de ouders, door zijn collega's, door zijn directie gedragen wordt. Tegenwoordig gebeurt vaak het omgekeerde. Als een onderwijzer

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

een kind straft, is de kans groot dat hij of zij 's anderendaags boze ouders aan de telefoon heeft. Wanneer later de beschuldiging volgt dat docenten hun leerlingen niet in de hand kunnen houden, klinkt dit wel erg hol.

Een gelijkaardige en dus eveneens te corrigeren uitspraak luidt: 'Autoriteit moet je verdienen.' Ook dit is onjuist, nogmaals: autoriteit wordt verleend. Wat een individuele docent wel kan verdienen, is respect door de manier waarop hij of zij het gezag draagt.

Terug naar Hannah Arendt en het onderscheid tussen macht en autoriteit. In tegenstelling tot macht berust autoriteit op een externe grond waar een ruime groep mensen aan hecht. Opvallend hierbij is dat het geloof in de bron doorslaggevend is, niet de intrinsieke kenmerken van die bron zelf. Vierhonderd jaar voor Hannah Arendt waren filosofen zoals Etienne de la Boétie en Blaise Pascal reeds tot deze vaststelling gekomen: autoriteit kent geen natuurlijke grond, maar berust op een arbitraire bron. Vandaar dat Arendt uitgebreid op zoek gaat naar de grond van de westerse autoriteit.

Heel kort samengevat onderscheidt zij in die grond drie historische lagen, met als bovenlaag de christelijke leer zoals uitgewerkt door Sint-Augustinus, met daarin (als tweede laag) de klassiek Romeinse opvattingen over wetgeving en traditie. Als derde laag onderscheidt zij de nog oudere Platoonse ideeën over kennis en angst. Die drie lagen heb ik herleid tot de stelling dat de grond voor de Westerse autoriteit in het patriarchaat ligt, met zowel een filosofisch-psychologische, een traditioneel-wettelijke als een religieuze invulling. We hebben daar eeuwenlang in geloofd, en op basis daarvan waren we bereid ons vrijwillig te onderwerpen aan al wie een vaderlijke positie innam. Hannah Arendt beschrijft die geschiedenis zeer overtuigend, zodat het besluit in haar slotparagraaf des te harder aankomt. Zij stelt dat die traditionele grond voor autoriteit verdwenen is omdat we er niet langer meer geloof aan hechten. Het onvermijdelijke gevolg is dat de daarop gebaseerde autoriteit eveneens verdwijnt, met alle gevolgen van dien. De verhoudingen tussen mensen worden niet langer geregeld op basis van vrijwillige onderwerping en dat, zo schrijft ze *'means to be confronted anew (...) by the elementary problems of human living-together.'*

Over de oorzaken van de verdwijning van het patriarchaat als grond voor de autoriteit wil ik het hier niet hebben – het moge volstaan erop te wijzen dat dit verdwijningsproces van start ging met de Verlichting vanaf de zestiende eeuw. Ik zal me voornamelijk buigen over de gevolgen ervan. Op grond van mijn lezing over Hannah Arendt kan ik een correcte diagnose formuleren over onze tijd. Het probleem is

niet dat er tegenwoordig te weinig autoriteit heerst. Het probleem is dat de patriarchale autoriteit verdwenen is omdat we niet langer in de historisch gegroeide grond ervan geloven. Dit verklaart waarom alle herstellpogingen van de traditionele autoriteit tot mislukken gedoemd zijn. De mislukking wordt des te pijnlijker wanneer we vaststellen dat dergelijke herstellpogingen tot een toename van macht leiden – iets wat het merendeel onder ons niet wil.

De toename is duidelijk wanneer het brutale macht betreft, bijvoorbeeld militairen in het straatbeeld. Bij ons blijft dat een uitzondering; de vorm van macht waaraan wij in toenemende mate onderworpen worden, is minder zichtbaar, maar meer dwingend. Ik bedoel de exponentieel toenemende regelgeving die ons leven steeds meer gaat determineren, en waartegen we nauwelijks verhaal kunnen maken. Bij wijze van voorbeeld: toen ik student was aan de universiteit in Gent bedroeg het examen- en onderwijsreglement drie pagina's. Vandaag zijn dat er bijna honderd, er komen ieder jaar minstens vijf bladzijden bij en de nieuwe trend is dat geschillen uitgevochten worden voor de rechtbank.

Opvallend genoeg gaat een dergelijke toename van de regelgeving hand in hand met een daling van het vertrouwen. De verklaring daarvoor is niet zo moeilijk. Als er autoriteit aanwezig is, dan weet ik dat de anderen dezelfde grond onderschrijven zoals ik en zich daaraan onderwerpen. Valt die grond weg, dan ben ik daar niet langer zeker van. Dit is des te meer het geval wanneer ik moet vaststellen dat die regels om de haverklap betwist worden en vaak niet afdwingbaar zijn.

HANDELINGSVERLEGENHEID IN OPVOEDING EN ONDERWIJS

Met deze visie op autoriteit kunnen we nu terugkeren naar de school. Het onderwijs en ruimer, de opvoeding, is gedurende eeuwen een patriarchale aangelegenheid geweest. Bijgevolg is het geen toeval dat opvoeding en onderwijs tot de doelwitten behoorden van de zestiger jaren opstand, met bewegingen zoals de antiautoritaire opvoeding. In terugblik kan ik stellen dat mijn generatie toen vooral komaf wilden maken met de patriarchale autoriteit, en daar waren meer dan voldoende redenen voor. Wat we toen niet beseften, is dat autoriteit niet per definitie patriarchaal gegrond hoeft te zijn.

Het omverwerpen van de traditionele autoriteit lukte zeer goed – er was dan ook pakweg vijf eeuwen voorbereiding aan vooraf gegaan. In plaats daarvan kwam voorlopig niets, en in eerste instantie leverde dat verrassend weinig problemen op.

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

De normen en waarden van het patriarchaat waren nog stevig geïnternaliseerd, zodat het er even op leek dat onderwijs en opvoeding het inderdaad zonder autoriteit konden doen. Gaandeweg werd het steeds moeilijker om een gezagspositie in te nemen. Als ouder en leerkracht was het *not done* je te beroepen op het vader-weet-het-betermodel en wie dat wel deed, kreeg lik op stuk.

Op het vlak van opvoeding had dit tot gevolg dat er een generatie aarzelende ouders kwam die hun kinderen nog nauwelijks durfden te begrenzen. In een beperkt aantal gevallen vindt er zelfs een omkering plaats, en krijgen jonge kinderen een ouderlijk applaus voor gedrag dat vroeger verboden was. Wanneer die kinderen in de puberteit komen, loopt er van alles verkeerd en worden dezelfde ouders plots heel streng. In ideale omstandigheden liggen de zaken net omgekeerd. Jonge kinderen vragen duidelijke grenzen en verwerven daardoor veiligheid en zekerheid. Oudere kinderen vragen meer autonomie en kunnen die ook aan, tenminste, als ze een voorafgaandelijke begrenzing meegemaakt hebben en daardoor een overgang kunnen maken van een externe naar een interne dwang. Dat laatste is voor mij een opvoedingsdoel, waardoor er een vrijwillige onderwerping komt aan een aantal conventies. Het verband met autoriteit in de betekenis van Hannah Arendt is duidelijk.

De aarzeling van de ouders heeft een vervolg gekregen in de handelingsverlegenheid van de docenten. Vaak wordt de hete aardappel heen en weer geschoven. Het is de fout van de leerkrachten die te weinig autoriteit uitstralen en de jongeren niet meer in de hand kunnen houden. Of, omgekeerd, het is de schuld van de ouders die hun kinderen niet meer degelijk opvoeden. Een derde verklaring oogt neutraler, en stelt dat de moeilijkheden een effect zijn van de spectaculaire stijging van het aantal kinderen met een stoornis. Met deze verklaring wordt de oplossing het inschakelen van psychologen en psychiaters. Vroeger gingen mensen bij de therapeut om zich los te praten van hun al te strenge ouders. Vandaag worden jongeren naar de therapeut gestuurd om hen handelbaar te maken. Dat lukt niet al te best, en dus grijpt men steeds sneller naar medicijnen voor problemen die in se maatschappelijk zijn.

Onderwijs en opvoeding zijn in hetzelfde bedje ziek als de maatschappij waar zij deel van uitmaken. Het reduceren van die problemen tot individuele stoornissen of tot een gebrek aan de nodige competenties bij individuele ouders of leerkrachten, gaat voorbij aan de ruimere oorzaak.

De verdwijning van de traditionele autoriteit in de school en de opvoeding heeft hetzelfde gevolg als op maatschappelijke vlak, meer bepaald een toename van macht. Concreet betekent dit dat er meer een-op-een confrontaties komen, leerling

tegenover docent, kind tegenover ouder, telkens met de vraag wie er de sterkste is. De poging om dit via regels aan banden te leggen lukt nauwelijks omdat de vrijwillige onderwerping ontbreekt. Het gevolg daarvan is dat scholen steeds meer dwingende sancties opleggen, in Vlaanderen meestal in de vorm van het tijdelijk of zelfs definitief wegsturen van bepaalde leerlingen. Die groep blijft de laatste jaren groeien, samen met het aantal jongeren dat om psychosociale redenen uit huis geplaatst moet worden. In de meer extreme gevallen gaat het over kinderen die opgroeien in een omgeving waar enkel macht centraal staat. Vaak komen zij in instellingen terecht, met als ernstig risico dat hun ‘behandeling’ na verloop van tijd een herhaling van het probleem oplevert. Waarmee ik bedoel dat het ook in die instellingen tot duale confrontaties op grond van macht komt (‘laat ze maar eens voelen wie de baas is’), telkens met een winnaar en een verliezer, met als gevolg een escalatie en een spiraal van geweld.

Het besluit is duidelijk: we hebben een andere oplossing nodig, één waarbij autoriteit opnieuw gegrond wordt – tenminste, als we ervan uitgaan dat de verhoudingen tussen mensen bij voorkeur op een vrijwillige en convenabele manier geregeld worden. Binnen het perspectief dat ik hier ontwikkeld heb, zijn er twee mogelijkheden. Ofwel herstellen we de klassieke grond en daarmee de traditionele autoriteit; ofwel gaan we op zoek naar een nieuwe bron voor autoriteit, waardoor er een nieuwe vorm van gezag komt. De eerste oplossing lijkt me zowel onmogelijk als ethisch onwenselijk. Bijgevolg is de uitdaging voor onze tijd het vinden van een nieuwe grond waar een meerderheid in kan geloven en bijgevolg bereid is zich er vrijwillig aan te onderwerpen.

AUTORITEIT ALS HORIZONTAAL NETWERK

Ik bedoel wel degelijk: een nieuwe grond, en niet een nieuwe figuur. Dat laatste hoort thuis in de traditionele autoriteit, waar we om de zoveel tijd de gezagsdrager aan de kant schoven en vervingen door een andere. *‘The King is dead, long live the King.’* Tegenwoordig werkt dat niet meer, kijk maar naar het politieke toneel. Ofwel mislukken de nieuwe ‘koningen’ (zie Hollande, Cameron...), ofwel ontpoppen ze zich tot machtshebbers (zie Putin, Erdogan...).

Het zoeken naar een nieuwe grond verplicht ons na te denken over een andere organisatiestructuur. De voorstelling van de traditionele gezagsstructuur is een-

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

voudig: een piramide, met iemand aan de top die absolute macht en autoriteit in zijn figuur bundelt. Lager in de piramide wordt de autoriteit dunner en meer verspreid over meerdere figuren. Willen we een nieuwe autoriteit, gebaseerd op een nieuwe bron, dan hoort daar ook een andere structuur bij.

Ik heb me heel lang het hoofd gebroken over deze vragen. Welke bron voor autoriteit kunnen we vinden die door een grote groep gedeeld wordt? Welke organisatievorm sluit daarbij aan? Zoals wel vaker ligt het antwoord in de vraag zelf besloten. Het antwoord luidt: de groep zelf zou de bron van autoriteit moeten vormen, waarbij ik de groep begrijp als een horizontaal netwerk met daarin knooppunten waartussen het gezag verschuift.

De traditionele autoriteit daalde op ons neder, via God en koning; de nieuwe autoriteit stijgt op vanuit de grond, bottom-up. Autoriteit vindt haar huidige grond in netwerken, dat wil zeggen: bij een verzameling autonome individuen die in onderling overleg en volgens intern afgesproken regels beslissingen nemen met het oog op een gemeenschappelijk project. Ze maken zelf deel uit van de grond waarin zij geloven.

Een dergelijk idee zal voor veel mensen een hoog utopisch gehalte hebben, een nieuwe geitenwollensokkendroom.² Toch zien we netwerken die op een dergelijke manier functioneren overal aan het opduiken. De beste illustratie daarvan vinden we in velden die niet zonder autoriteit kunnen. Arbeidsorganisatie is er een van, opvoeding een ander. Aangezien de traditionele opvoeding uitdrukkelijk op patriarchale leest geschoeid was, is opvoeding meteen een uitstekende toetssteen voor de verandering die wij meemaken.

Dat opvoeding een dergelijke toetssteen is, illustreert dat er geen natuurlijke autoriteit bestaat. Een dergelijke opvatting verwijst nagenoeg altijd naar de verhouding tussen ouders en kinderen, waarbij de biologische band en het leeftijdsverschil de verklaring zouden bieden voor het verondersteld natuurlijke aspect. Opvallend genoeg wordt dit idee door de klassieke denkers (Plato, Aristoteles) geweigerd, omdat een dergelijke opvatting impliceert dat de verhouding tussen gezagsdragers en de mensen over wie ze gezag uitoefenen, dezelfde is als deze tussen ouders en kinderen. In de Griekse democratie was zo iets ondenkbaar.

Opvoeding heeft onder meer als doel kinderen en jongeren binnen te leiden in de gangbare sociale verhoudingen van de gemeenschap, zodat ze – eens volwassen – zich autonoom kunnen bewegen binnen die verhoudingen. Als kind hebben ze die autonomie niet, en hen dat zelf laten uitzoeken is een vorm van verwaarlozing, ook

als het in naam van vrijheid en progressiviteit gebeurt. Zoals een vriend me onlangs zei, na een paar jaar ervaring als vader van twee jonge kinderen: ‘Ik heb het niet meer zo begrepen op democratie met vijfjarigen.’

De traditionele opvoeding kan ik samenvatten in een uitdrukking die kinderen in de patriarchale tijd vaak te horen kregen: ‘Wacht maar tot papa thuiskomt.’ Dat was destijds afdoende, vandaag werkt dat niet langer, en gelukkig maar. Hoe verloopt het binnenleiden in de gangbare verhoudingen vandaag de dag? Ik geef graag een voorbeeld uit mijn eigen kring: ik ben de trotse grootvader van Luce, een parmantige kleuter van tweeënhalf. Op maandag is Luce bij ons, op dinsdag bij de andere grootouders; drie dagen per week gaat ze naar de crèche, op zaterdag en zondag is ze bij haar voltijds werkende ouders.

Wie voedt haar op?

Het antwoord is even eenvoudig als verrassend: een horizontaal netwerk, met daarin knooppunten waartussen het gezag verschuift. Een netwerk dat steeds meer moet overleggen, want in tegenstelling tot bijvoorbeeld de dorpsgemeenschap van weleer hebben de leden van het netwerk niet altijd dezelfde opvattingen. Hoe zit het met het middagdutje, mag ze wel op de iPad en zo ja, hoe lang, krijgt ze eten tussendoor? Terzijde: als ik aan Luce zo rond half zes zeg dat haar papa eraan komt, maakt ze een vreugdedansje.

De overgang van een traditionele piramidale autoriteit naar een netwerkautoriteit is al geruime tijd aan de gang, met als resultaat een generatie jongvolwassenen die niet langer omhoog kijken, maar naar links of rechts als ze instemming of afkeuring zoeken. Eenzelfde wijziging is ondertussen ook in het onderwijs merkbaar. De verdwijning van het traditionele gezag had tot gevolg dat de verhoudingen een zaak van macht werden, met terugkerende duale confrontaties tussen leerlingen en docenten. Duale confrontaties eisen een onmiddellijke gehoorzaamheid, met een winnaar en een verliezer; de kiem voor de volgende botsing wordt daar gelegd, vaak met escalaties; als gevolg daarvan gaan de twee partijen elkaar meer en meer mijden, waardoor het wederzijds onbegrip toeneemt.

Daartegenover staat een nieuwe aanpak die ondertussen in verschillende varianten zichtbaar wordt in het werkveld zelf. Daarbij daalt het gezag niet langer vanuit de directie neder, maar stijgt het op vanuit een netwerk rond de leerling, waarin docenten en bestuurders in het ideale geval samenwerken met de ouders en de sociale omgeving. Volwassenen die naast elkaar staan en die naar elkaar verwijzen, maar hiërarchisch wel boven het kind of de jongere staan.

IDENTITEIT, AUTORITEIT, ONDERWIJS

Dit is een nieuwe vormgeving van autoriteit waarin de noodzakelijke driedelige structuur aanwezig is. Het gezag berust op een externe grond, een onderwijsproject met daarin een geëxpliciteerde mensvisie. Het project wordt gedragen door een netwerk waarin mensen naar elkaar verwijzen en naar wat zij delen. Confrontaties met jongeren maken plaats voor aanwezigheid bij jongeren, zij het dan gebaseerd op afstand en verschil. Bij conflicten wordt het netwerk gemobiliseerd, en het doel ligt nooit in het onmiddellijke (verplichte onderwerping), zoals bij macht, maar op middellange termijn (vrijwillige onderwerping). Dat doel behelst onder meer dat de jongeren zelf ook een stem krijgen in dit netwerk.

BESLUIT

Bij wijze van besluit wil ik het historische karakter van deze door Hanna Arendt aangekondigde verandering onderstrepen. In 1890 schreef mijn stadsgenoot en latere Nobelprijswinnaar Maurice Maeterlinck *Les Aveugles*, een toneelstuk over een groep blinden die wachten op de terugkeer van hun gids.

Dat hij dood in hun midden zit, ontdekken ze pas na verloop van tijd. Aan het einde van het stuk beelden ze zich in dat er een andere leider aankomt. Eindelijk, de redding!

Wat ze horen, is slechts de wind in verdord gebladerte.

De blinden is een metafoor voor onze tijd, met een heel duidelijke waarschuwing: de klassieke leider is dood en zijn terugkeer is pure inbeelding. We zullen het zelf moeten doen.

NOTEN

1. Ik kan me vinden in wat Montaigne vijfhonderd jaar geleden schreef: 'Men moet de pupil leren wat weten en niet weten is; wat moed is en matigheid en rechtvaardigheid; wat het verschil is tussen eerezucht en hebzucht, tussen dienstbaarheid en onderworpenheid, tussen losbandigheid en vrijheid; aan welke tekenen men een waar en blijvend geluk herkent; in hoeverre men bang moet zijn voor sterven, pijn, lijden en schande; welke drijfveren ons in beweging brengen en wat de herkomst van al die verschillende innerlijke roerselen is. Want het lijkt me dat de eerste leringen waarvan men zijn geest moet doordringen die moeten zijn welke zijn gedrag en oordeel vormen, die hem leren zichzelf te kennen en goed te sterven en goed te leven.' (*Essays*, boek I, hoofdstuk 26).
2. Voor alle duidelijkheid: dit is geen pleidooi voor 'directe democratie' waarin iedereen gelijk is, als onderdeel van een allesomvattend netwerk. Autoriteit berust op hiërarchie; bovendien zijn er vanaf een bepaalde groepsomvang teveel leden om nog tot overleg te kun-

nen komen. Een representatief netwerk kan beslissingen nemen voor een ruimere gemeenschap. Dit is ook politiek zeer goed denkbaar en realiseerbaar, zoals aangetoond door veel hedendaagse politieke denkers zoals de Franse Rosanvallon en de Belgische Van Reybrouck. Dit mag niet verward worden met het huidige populisme, gebaseerd op angst, waar machtshebbers handig gebruik van maken. Dat laatste vindt een pijnlijke bevestiging in de mooie lezing van Herta Müller, *Als knecht wil ik nooit meer leven* (lezing gegeven in Brussel, gepubliceerd in *De Standaard*, 6 januari 2017).

BIBLIOGRAFIE

- Arendt, H. (1954). *What is authority?* Te downloaden van: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEArendtWhatIsAuthorityTable.pdf>
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Books.
- De Block, A. (1973). *Algemene didactiek. Vooral in verband met de vorming van leerlingen van 10 tot 18 jaar.* Zevende herziene uitgave. Antwerpen/Amsterdam: Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij.
- Etienne de la Boétie (1576) *Vertoog over de vrijwillige onderdanigheid of tegen Eén.* Zie: <https://verbodengeschriften.nl/html/het-vertoo-over-de-vrijwillige-onderdanigheid.html>
- Foucault, M. (1975). *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.* Paris: Gallimard.
- Loobuyck, P. (2016). Gedeelde normen en waarden? Hoeft niet. In: *De Standaard*, d.d. 1 oktober 2016, http://www.standaard.be/cnt/dmf20161001_02496021
- Maeterlinck, M. (2014 [1890]). *De blinden.* Vertaald door Erwin Mortier. Berchem: Epo.
- Montaigne, Michel De (1993 [1593]). *Essays.* Vertaling Frank De Graaff. Amsterdam: Boom.
- Müller, H. (2017). Als knecht wil ik nooit meer leven. Lezing gegeven in Brussel, gepubliceerd in *De Standaard*, d.d. 6 januari 2017, <http://www.standaard.be/plus/20170106/bijlage/let/optimized>
- Pascal, B. (2009 [1669]). *Gedachten.* Vertaling en aantekeningen Frank de Graaff. Amsterdam: Boom.
- Van Es, A. (2016). *Liever onverschrokken dan handelingsverlegen.* Kohnstamm-lezing 2016. Amsterdam: Vossiuspers UvA.