

## Duurzaamheid in het onderwijs: agenda of principe? Een pleidooi voor realiteitszin<sup>1</sup>

Gert Biesta

Universiteit voor Humanistiek & National University of Ireland at Maynooth

Het onderwijs kan niet meer om duurzaamheid heen. Maar hoe het onderwijs de uitdaging van duurzaamheid het beste op kan pakken, is nog geen uitgemaakte zaak. In deze bijdrage pleit ik ervoor dat het onderwijs de hand ook in eigen boezem steekt en begint bij de vraag of het huidige onderwijs zelf misschien nog te veel wordt bepaald door het beheersingsdenken dat ten grondslag ligt aan de ecologische crisis.

### Inleiding

Er is de laatste tijd veel discussie over duurzaamheid en het lijkt erop dat die discussie aan urgentie wint en dat het aantal mensen dat van die urgentie overtuigd is, snel toeneemt. Terwijl in de jaren '80 van de vorige eeuw duurzaamheid – toen nog onder de naam van 'mileuproblematiek' – vooral de aandacht had van 'alternatieven', is duurzaamheid tegenwoordig grotendeels een 'mainstream' thema geworden. Dat is niet alleen in het geval in beleid en politiek; ook de groene economie ontwikkelt zich snel, en er is eigenlijk geen bedrijf meer dat zich nog langer kan veroorloven om *geen* duurzaamheidsparagraaf te hebben (wat overigens nog niet betekent dat zo een paragraaf onmiddellijk tot andere manieren van doen leidt).

Dat het zo lang heeft moeten duren, is in zeker opzicht opzienbarend, ofschoon het ook iets van de traagheid van dit soort bewustwordingsprocessen laat zien. Maar eigenlijk weten we al een hele tijd dat de aarde aan het bezwijken is onder de activiteiten van haar menselijke bewoners. Het rapport van de Club van Rome getiteld *Grenzen aan de Groei* dateert al weer van 1972 en was in ieder geval voor mijn generatie een belangrijk markeringspunt. Ook voor het onderwijs ligt er een uitdaging, en over die uitdaging wil ik in deze bijdrage een aantal opmerkingen maken. Die hebben, zoals ik zal laten zien, minder te maken met hoe we de duurzaamheidsagenda een plek kunnen geven in het huidige onderwijs, en meer met de vraag wat het zou betekenen als we duurzaamheid zien als een centraal principe voor de vormgeving en uitvoering van het onderwijs.

### De oplossing in zeven stappen

Één manier waarop we de duurzaamheidsparagraaf van het onderwijs zouden kunnen realiseren, is door leentjebuurtje te spelen bij wat er momenteel gebeurt in het domein van burgerschap. Met zeven stappen lijken we de klus te kunnen klaren. Dat ziet er ongeveer als volgt uit.

[1] Allereerst vragen we de minister voor een aanscherping van de duurzaamheidsopdracht voor het onderwijs en zorgen we ervoor dat dit wettelijk wordt verankerd. [2] Vervolgens vragen we curriculum.nu, waar men ommeteel druk bezig is om de contouren van het curriculum van de toekomst te formuleren, om de bijbehorende leerdoelen voor de duurzaamheidsopdracht te formuleren. [3] Bij SLO, de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling, leggen we daarna de vraag neer om de leerdoelen om te zetten in duurzaamheidsleerlijnen. [4]

---

<sup>1</sup> Deze tekst is gebaseerd op een lezing die ik op 15 maart 2019 hield op de studiemiddag 'Ecologisch bevraagd en pedagogisch uitgedaagd'. Ik dank Maartje Janssens, George Lenkeek en Nicolien Montessori voor de zorgvuldige en aandachtige voorbereiding. Aan Cok Bakker ontleen ik de observatie waarmee ik de inleiding begin.

CITO krijgt dan het verzoek om valide duurzaamheidstoetsing te ontwerpen. [5] We stellen geld beschikbaar zodat het onderwijsonderzoek de impact en effectiviteit van onderwijsduurzaamheidsinterventies kan vaststellen. [6] We vragen – of eigenlijk: verplichten – het onderwijs om dit alles snel, daarkrchtig, effectief en doelgericht uit te voeren. [7] En we zetten de inspectie in om er op toe te zien dat dit deugdelijk gebeurt. En wie het allemaal niet zint, die ‘pleurt maar op,’ indachtig de woorden van de minister-president in de context van de discussie over burgerschap. Probleem opgelost!

Of misschien toch niet? Ik zie drie problemen.

### **Drie problemen**

Terwijl we bij burgerschap misschien diegenen die zich niet wensen te verbinden met de waarden die ten grondslag liggen aan de democratische rechtstaat inderdaad over de grens kunnen zetten – wat overigens de vraag opwerpt wie die grens trekt en bewaakt is dat bij de ecologische problematiek niet mogelijk. There is no *planet B*, zoals het zo treffend heet. We zitten allemaal in hetzelfde schuitje: moederschap aarde.

Een tweede probleem met de voorgestelde daadkrachtige oplossing is dat daarmee nog weer een maatschappelijke agenda aan het onderwijs wordt toevoegd, en het een reële vraag is of er in het onderwijs nog wel ruimte en tijd is om die agenda erbij te nemen. Duurzaamheid zal op zijn minst moeten concurreren met al het andere dat ook van het onderwijs wordt gevraagd; enerzijds met de ‘basics’ (lezen, schrijven, rekenen) en anderzijds met alle extra’s (burgerschap, veiligheid, anti-pestprogramma’s, enzovoorts).

Het derde probleem heeft te maken met het feit dat de hierboven geschetste ‘oplossing’ de rol van het onderwijs benadert vanuit wat we, in navolging van Bram De Muynck (2016), het beste kunnen aanduiden als een *beheersingsmotief*. De gedachtengang is immers dat als we het onderwijs beter in onze greep kunnen krijgen, middels een heldere agenda, effectieve interventies, een krachtig inspectieregime, enzovoorts, dit op zeker moment duurzame burgers zal gaan opleveren.

### **Ecologie en egologie**

En dat brengt me bij de vraag die ik in de discussie over onderwijs en duurzaamheid wil opwerpen. Was het immers niet zo dat de ecologische problematiek precies het resultaat is van een doorgesloten of, scherper gezegd, een uit de hand gelopen beheersingsmotief? Was het niet zo dat de ecologische problematiek de resultante is van het ‘ik’ dat diens wil oplegt aan de wereld en ‘vergeet’ om de wereld daarin een stem te geven? Een ‘ik’ dat de wereld niet tegemoet treedt als ‘broeder’ of ‘zuster,’ zoals Franciscus van Assisië deed (zie ook Francis 2015), maar als ding; als object in plaats van als subject. Zo bezien verschijnt de *ecologische* crisis als een *egologische* crisis, om een term van Emmanuel Levinas te gebruiken (zie Levinas 1969, 35; Biesta 2016), dat wil zeggen als een manifestatie van de logica van het ego dat zichzelf in ruimte, tijd en positie ‘boven’ en ‘voor’ de wereld plaatst (en misschien ook wel: boven en voor de wereld *waant*).

De egologische tijdsgeest is er een waarin iedereen maar al te graag zijn of haar zegje wil doen, maar we het steeds moeilijker zijn gaan vinden om ons iets te laten zeggen, om ons te laten begrenzen en onszelf te begrenzen. Een egologische tijdsgeest waarin we wel van alles willen leren, als het ons zint of uitkomt of als we gemotiveerd zijn, maar waar we niet zo graag meer

onderwezen willen worden en misschien zelfs wel verleerd zijn om nog onderwezen te *kunnen* worden.<sup>2</sup>

### **Een gebrek aan realiteitszin?**

Daarmee komen niet alleen andere vragen in beeld als het gaat om de relatie tussen onderwijs en duurzaamheid, maar dient zich ook een andere insteek aan om naar onderwijs en duurzaamheid te kijken. De andere vraag is hoe en in welke mate het moderne onderwijs *zelf* eigenlijk gevangen zit in de egologische ‘logica’ die ten grondslag ligt aan de ecologische problematiek. En de andere insteek is er een waarin het er niet om gaat de duurzaamheidsagenda een plek te geven in het onderwijs, maar te onderzoeken hoe het onderwijs zich kan bevrijden van het onderliggende beheersingsmotief. Het gaat dan niet, of in ieder geval niet in eerste instantie om de vraag welke agenda het onderwijs zou moeten uitvoeren, maar welk principe aandacht en verzorging behoeft.

Om welk principe gaat het hier? Kort gezegd gaat het om het realiteitsprincipe of, in pedagogische termen, het volwassenheidsprincipe, omdat het bij volwassen-proberen-te-zijn er niet om gaat simpelweg achter te eigen verlangens aan te lopen, maar die verlangens in dialoog te brengen met de wereld buiten ons: met de ander en het andere. Volwassen-proberen-te-zijn als het je proberen te verhouden tot de realiteit en de integriteit van de ander en het andere. Dat is geen kwestie van ongebreideld groeien en bloeien maar stelt grenzen aan de groei. Volwassen-proberen-te-zijn als een kwestie van zelfbegrenzing – geen ‘prestatie’ maar een zelfgekozen ‘irriatie’ (zie Biesta 2018). Wordt dat in het moderne onderwijs nog voldoende verzorgd? Of zou het zo kunnen zijn dat het het moderne onderwijs ontbreekt aan realiteitszin?

### **De onderwijsstructuur**

Wanneer we beginnen met een blik op de structuren van het moderne onderwijs, dan is er veel dat in de richting wijst van het beheersingsmotief – onderwijsbeleid en onderwijs(aan)sturing als beheersingskwesties.

We zien dat bijvoorbeeld in de sterke opkomst, wereldwijd overigens, van het effectiviteitsparadigma, waarbij onderzoek zich richt op het ontdekken van effectieve relaties tussen interventies en effecten – onder de noemer ‘wat werkt’ – en de onderwijspraktijk wordt aangespoord om ‘evidence-based’ te werken. We zien het in de sterke opkomst van de cultuur van het meten, zowel op het niveau van de individuele leerling, de klas en de school, als op het niveau van nationale onderwijssystemen waar, met name als gevolg van ranglijsten, onderwijs verstrikt is geraakt in een strijd rondom de eerste plaats op de ranglijst – met weinig aandacht voor de vraag wat de ‘prijs,’ financieel en humaan, van die ambitie is.<sup>3</sup> We zien het in de taal van opbrengstgericht werken, waarmee onderwijs tot een productieproces wordt gereduceerd waarin leeropbrengsten gegenereerd moeten worden, door de docent en de leerling. We zien het in de ‘naming and shaming’ van scholen die onvoldoende ‘presteren,’ en de snelle opkomst van de notie van ‘failing schools.’

Philippe Meirieu (2007) was een van de eersten – en misschien ook een van de weinigen; maar zie bijvoorbeeld ook Ravitch (2011) – die de verwachting dat door al deze maatregelen het

---

<sup>2</sup> Dit laat overigens zien dat er bij het pleidooi voor een ‘terugkeer van het lesgeven’ (Biesta 2017a) iets fundamenteelers op het spel staat dan triviale discussies over directe instructie of nostalgische verlangens naar het herstel van de autoriteit van de leraar.

<sup>3</sup> Vooral in culturen waar falen eigenlijk geen optie is – denk bijvoorbeeld aan Zuid Korea – richt dit enorme en fatale schade aan onder jongeren.

onderwijs perfect zou kunnen gaan functioneren als een *infantiele* verwachting identificeerde; een verwachting die geen rekening houdt met de realiteit van het onderwijs, namelijk, dat onderwijs mensenwerk is – van mensen, door mensen en voor mensen, gericht op hun mens-zijn (zie ook D’Agnese 2017). En hoe zit het met de moderne onderwijscultuur?

### **De onderwijscultuur**

Ook wanneer we naar de onderwijscultuur kijken en de vraag stellen hoe in die cultuur het ‘ik’ van de leerling in de wereld wordt ‘gezet,’ lijkt de logica van het ego te overheersen. En dat begint al bij het idee dat in het moderne onderwijs het toch vooral de leerling is die centraal zou moeten staan (voor een kritische discussie zie Onderwijsraad 2017).

Het moderne onderwijs is vooral gericht op leren, niet op onderwijzen; het is gericht op maken en construeren, op actief betekenis geven en begrijpen, op actief leren – waarbij vaak wordt neergekeken op de passiviteit van leerlingen in het Aziatische onderwijs. Het is gericht op personaliseren, zodat wie sneller kan sneller mag (en eigenlijk ook sneller moet) om met zo min mogelijk frictie aan het eind van de leerlijn te geraken. Het is gericht op expressie en identiteit, op jezelf kunnen (en moeten) zijn, op zelf kunnen (en moeten) kiezen, op eigenaarschap van het eigen leerproces, op het tot bloei laten komen van alle talenten, op het verwerven van 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden die het mogelijk maken om in een onzekere en snel veranderende toekomst te overleveren, op het bevredigen van zogenaamde psychologische basisbehoeften, enzovoorts. In dat alles staat het ‘ik van de leerling voorop en komt de wereld steeds maar weer op de tweede plaats – als die überhaupt in beeld komt en kan komen. Weinig rust, en vermoedelijk ook niet meer zoveel reinheid en regelmaat.

### **What is missing in this picture?**

Wat ontbreekt, de grote afwezigheid in al deze ontwikkelingen, is, kort gezegd, de realiteit. Wat ontbreekt in het plaatje is dat wat van de andere kant komt, dat wat ons letterlijk toe-komt (zie Borgman 2016). Dat wat ons leren, ons maken, ons construeren en ons begrijpen begrenst. Dat was (ons) frictie biedt en vertraagt. Dat wat mijn identiteit, mijns wens om vooral mezelf te zijn, bevraagt en onderbreekt. Wat ontbreekt, anders gezegd, is al datgene dat we precies *niet* te kiezen hebben: ons eigen leven, de andere mensen die ons levenspad kruisen, de wereld waarin we geworpen zijn en ons leven te leiden hebben. Wat ontbreekt in het plaatje zijn de behoeften van de ander en het andere. Het probleem van het moderne onderwijs is, zo bezien, de afwezigheid van transcendentie (zie Biesta 2017b): van het besef van transcendentie en zelfs van de mogelijkheid van transcendentie – van iets wat aan ons voorafgaat, ons overstijgt, aan onze keuze ontsnapt, maar waar we wel iets mee moeten.<sup>4</sup>

Daar lijdt het ‘ik’ van de leerling overigens ook onder, omdat dat ‘ik’ in het moderne onderwijs meer en meer zelf ook als een beheersingsprobleem verschijnt. Eigenaarschap, zelfsturing en zelfregulatie hebben de schijn van emancipatie – ze leggen de regie immers bij de leerling – maar draaien maar al te vaak uit op zelf-objectificatie, waar het zelf van ‘buitenaf’ door het zelf beheerst moet worden, om het complex maar nauwkeurig te zeggen. Naast transcendentie ontbreekt het daarom in het moderne onderwijs ook aan (aandacht voor) immanentie; aan aandacht voor en zelfs een besef van innerlijkheid, van de binnenruimte waarin we geraakt en aangesproken kunnen worden – de realiteit van de ziel waarvoor in het moderne neuro-behaviorisme dat ook in het onderwijs opgeld doet, geen plaats (meer) lijkt te zijn (zie Van Riessen 2013).

---

<sup>4</sup> Dit is overigens ook een probleem in veel moderne leertheorieën, vooral wanneer daarbij in de hersenen wordt gekeken in plaats van naar de wereld.

### **Realiteit ontmoeten**

Over de vraag wat (de) realiteit is en hoe we die zouden kunnen kennen, hebben filosofen boeken vol geschreven, en die discussie loopt nog steeds. Een belangrijke ‘kwaliteit’ van de ontmoeting met realiteit is dat realiteit geen idee is – we zouden ook kunnen zeggen: de realiteit kan niet gedacht worden – maar een eigen integriteit bezit. De ontmoeting met realiteit vraagt daardoor iets van ons, namelijk dat we ons verhouden tot die integriteit – iets wat misgaat, en daar vinden we de ecologische crisis, wanneer we realiteit louter aan onze wil willen onderwerpen zonder rekening te houden met de grenzen die de realiteit daarbij aan ons oplegt.

Een goed voorbeeld is de ontmoeting met een plant. Interessant aan die ontmoeting is dat we nog zo hard kunnen denken aan en over de plant maar dat die plant daar geen millimeter sneller van gaat groeien. De plant vraagt, zo bezien, om een andere (ver)houding – een van zorg en aandacht. Dat maakt tuinieren zo een interessant ‘vak’ voor het schoolcurriculum. De ontmoeting met het dier doet iets vergelijkbaars. Ook in die ontmoeting wordt iets van ons gevraagd, wordt een appèl op ons gedaan – een vraag om zorg en aandacht en respect voor de integriteit van het dier. Dat is een goede, en misschien wel de enige reden om ook dieren een plaats te geven in het curriculum.

En dezelfde kwesties spelen in de ontmoeting met de andere mens – ook die is niet louter ding voor onze behoeftenbevrediging maar vraagt iets van ons, om te beginnen een verhouding tot diens integriteit. En dit is ook aan de orde in de omgang met ons eigen lichaam en onze eigen lichamelijkeheid. Ook dat lichaam is niet zomaar alles wat we zouden willen dat het is, en ook daar hebben we ons toe te verhouden – wat een lastiger kwestie is in een tijd waar er veel geld wordt verdiend aan de belofte dat ook ons eigen lichaam aan onze ideeën en wensen ‘aangepast’ zou kunnen worden; het beheersingsmotief ‘losgelaten’ op dat wat ons het meest nabij is.

In plaats van (de) realiteit als object voor het ego te zien – en daar ligt de wortel van de ecologische problematiek – doet (de ontmoeting met de) realiteit een appèl op ons, in ieder geval het appèl om ons te verhouden tot de integriteit van de realiteit en daar niet willens en wetens overheen te walsen. Dit is, in de mooie Duitstalige formurling van Kate Meyer-Drawe (1999), de ‘Herausforderung durch die Dinge’ – het appèl dat de dingen op ons doen, voorbij onze neiging om er onze wil aan op te leggen. Het is de uitdaging om in de wereld te zijn zonder onszelf in het centrum van de wereld te wanen – wat overigens Philippe Meirieu’s omschrijving van volwassen-in-de-wereld-zijn is (zie Meirieu 2007, 96).

### **Conclusie**

Dat de ecologische crisis iets van het onderwijs vraagt, valt niet te betwisten. Wat ik in deze korte bijdrage heb geprobeerd aannemelijk te maken, is dat de echte uitdaging misschien niet is om duurzaamheid als agenda aan het onderwijs toe te voegen maar het onderwijs te bevragen op en te bevrijden van manieren van denken en doen die ten grondslag liggen aan de ecologische crisis als een ecologische crisis, een crisis die het gevolg is van een wereld die voornamelijk is georganiseerd rondom de logica van het ego. De Amerikaanse Paul Roberts auteur noemt zo een wereld overigens treffend een *impulse society* – een samenleving die zich niet meer afvraagt wat er mis zou kunnen zijn met ‘just getting what we want’ (zie Roberts 2014).

De echte, of op zijn minst eerste, uitdaging die de ecologische crisis aan het onderwijs stelt is de bevrijding van een doorgeslagen beheersingsmotief in het onderwijs zelf, inclusief de

Biesta, G.J.J. (2019). *Duurzaamheid in het onderwijs: agenda of principe? Een pleidooi voor realiteitszin. Waardenwerk. Journal of Humanistic Studies 78-79 (December 2019), 59-64. ISSN 2214-3149.*

manieren waarop we leerlingen vragen zichzelf tot object van beheersing te maken. Als het ons niet lukt om duurzaamheid tot principe van het onderwijs zelf te maken, kunnen we er nog zoveel agenda's aan toevoegen of op loslaten, maar is het maar zeer de vraag of we daarmee ooit bij de kern van de problematiek zullen komen,.

### **Auteursgegevens**

Gert Biesta is Professor of Public Education in het Centre for Public Education and Pedagogy, Maynooth University, Ireland, en Bijzonder Hoogleraar voor de Pedagogische Dimensies van Onderwijs, Opleiding en Vorming (de NIVOZ leerstoel) aan de Universiteit voor Humanistiek. Van 2005 tot 2018 was hij geassocieerd lid van de Onderwijsraad.

### **Literatuurlijst**

Biesta, Gert. 'The rediscovery of teaching: on robot vacuum cleaners, non-egological education, and the limits of the hermeneutical world-view' in *Educational Philosophy and Theory* 2016, 374-392.

Biesta, Gert (2017a). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.

Biesta, Gert. 'P4C after Auschwitz: on immanence and transcendence in education' in *Childhood and Philosophy* 2017b, 617-628.

Biesta, Gert (2018). *Tijd voor pedagogiek: over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. (Oratie.) Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Borgman, Eril (2016). *Leven van wat komt*. Zoetermeer: Meinema.

D'Agnese, Vasco (2017). *Reclaiming education in an age of PISA: challenging OECD's educational order*. London/New York: Routledge.

Levinas, Emmanuel (1969[1961]). *Totality and infinity: an essay on exteriority*. Pittsburgh, PA & The Hague: Duquesne University Press & Martinus Nijhoff.

Meirieu, Philippe (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Meyer-Drawe, Kate. 'Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozess' in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1999, 329-336.

Muynck, Bram de (2016). *Tijd voor verlangen: persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.

Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal?* Den Haag: Onderwijsraad.

Francis (2015). *Laudato si': On care for our common home*. Retrieved from [http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si\\_en.pdf](http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_en.pdf)

Ravitch, Dianne (2011). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.

Riessen, René van (2013). *De ziel opnieuw. Over innerlijkheid, inspiratie en onderwijs*. Amsterdam: Sjobbolet.

Roberts, Paul (2014). *The impulse society. What is wrong with getting what we want*. London: Bloomsbury.