



‘Discussie in de klas? Als alle standpunten gelijk zijn, leert niemand kritisch denken’

Michael Merry

Discussie in de klas mag geen doel op zich zijn, vindt onderwijsfilosoof Michael Merry (Universiteit Amsterdam). ‘Zonder oog te hebben voor de waarheid, bevordert een diversiteit aan perspectieven in de klas moreel relativisme.’

Nu het nieuwe schooljaar nadert, promoot een groeiend aantal onderwijswetenschappers met verve het idee dat leerkrachten controversiële onderwerpen moeten bespreken in hun lessen geschiedenis en maatschappijleer. Door dit te doen, zo stellen ze, kun je zowel redeneervaardigheden als ‘historische empathie’ bevorderen. Bovendien zal dit, aldus deze voorstanders, burgerschapsdeugd bij leerlingen cultiveren, hetgeen cruciaal is in een samenleving die steeds meer in de greep komt van politiek populisme en polarisatie.

Bijzonder in zwang is op dit moment het idee van ‘multi-perspectiviteit’, een kader dat het belang benadrukt van meerdere gezichtspunten of perspectieven. Voorstanders hameren daarbij op het belang van wat zij ‘causaal redeneren’ noemen, het proces van het identificeren en begrijpen van oorzaak-en-gevolgrelaties, en bovendien een praktijk om verhalen uit verleden en heden actief te interpreteren en te vergelijken. Leraren geschiedenis en maatschappijleer zouden hun leerlingen dan ook moeten

aanmoedigen om hun standpunten te onderbouwen met goede argumenten en daarbij alternatieve gezichtspunten te betrekken.

Vrijwel niemand zal het oneens zijn met de stelling dat leren redeneren, bewijs verzamelen en discussiëren met medeleerlingen belangrijke vaardigheden zijn om onder de knie te krijgen. Toch zijn er zowel principiële als praktische problemen met deze aanpak.

Laten we beginnen met een paar praktische problemen. Om te slagen moeten leerkrachten natuurlijk niet alleen [grondige kennis](#) hebben van de relevante onderwerpen; ze moeten ook over de vereiste [didactische vaardigheden](#) beschikken om leerlingen bij te staan in het voeren van moeilijke gesprekken die onvermijdelijk zullen ontstaan. Maar juist wat betreft het stimuleren van vaardigheden die nodig zijn om discussies over controversiële onderwerpen te faciliteren, blijkt dat de meeste [lerarenopleidingen](#) – vaak geleid door docenten met [beperkte ervaring](#) in de klas – in gebreke te blijven; ook bereiden ze jonge leraren niet voor op het voeren van verhitte gesprekken die snel kunnen uitmonden in het delen van persoonlijke ervaringen en meningen, of zelfs in woede en gekwetste gevoelens.

In plaats daarvan leren ze dat de lessen die ze moeten geven sterk voorgeschreven zijn en bovendien gericht zijn op het beantwoorden van gesloten en meerkeuzevragen. De meeste leraren blijven inderdaad lesgeven op een manier die voorspelbaar repliceert hoe *zij* zijn onderwezen, en – ja, zelfs in de Lage Landen – is die manier van lesgeven overweldigend test-gedreven georiënteerd.

“Maar we hebben het met succes zien gebeuren!” benadrukken voorstanders stelselmatig; en inderdaad, velen van ons herinneren zich minstens *één* leraar met een flair voor discussie. Het probleem is echter dat deze uitzonderingen slechts de regel bevestigen. Het is ook waar dat een paar dappere leerkrachten door de staat goedgekeurde leerplannen aanvullen met meer kritische perspectieven. Tegelijkertijd zijn er geen professionele prikkels om dit te doen – en veel redenen om het juist niet te doen.

Zelfs wanneer een zeldzaam bekwame leerkracht een omstreden onderwerp durft aan te snijden, is het onwaarschijnlijk dat ze getraind is – tenminste niet voor discussiedoeleinden – om onderscheid te maken tussen standpunten die de moeite van het overwegen waard zijn en standpunten die dat niet zijn. Waarom zou dit van belang zijn? Het is van belang als van leraren verwacht mag worden dat zij meer doen dan alleen maar een uitwisseling van persoonlijke meningen mogelijk maken – dus zonder daarbij rekening te houden met criteria om daarover te oordelen.

En dit brengt ons bij de principiële moeilijkheden van de onderneming, want nergens in deze multi-perspectivische literatuur worden studenten aangemoedigd om de [waarheid](#) prioriteit te geven in deze evaluaties; evenmin wordt van hen verwacht dat ze [moreel](#)

onderscheidingsvermogen tonen bij het uitpluizen van feiten en argumenten van tegengestelde kanten van een kwestie. Zo'n klassikale discussie verzand in de praktijk dus al snel in een platvloerse bevestiging van de ieder-zijn-eigen-waarheid mythe.

Je hoeft geen opruiende onderwerpen als seksualiteit, Gaza of immigratiebeleid aan te snijden, want zelfs als het gaat om koloniale geschiedenis van België in de Congo, of de Nederlandse rol in de Joodse Holocaust of de trans-Atlantische slavenhandel, worden studenten binnen dit kader niet aangemoedigd om de overtuigingen en activiteiten van de daders kritisch te evalueren. In plaats daarvan worden leerlingen eraan herinnerd dat “de positie van elk individu in zowel het heden als het verleden wordt bepaald door de context.”

Het probleem is dat ‘historisch determinisme’ eenvoudigweg neerkomt op een naturalistische drogreden, d.w.z. een redeneerfout die feiten over de wereld verwacht met onze epistemologische en morele evaluatie daarvan. Door alle historische figuren – inclusief onszelf – te zien als ‘producten van hun tijd’ of ‘slachtoffers van omstandigheden’, hebben morele verantwoordelijkheid noch morele vooruitgang enige betekenis.

Dit heeft als gevolg dat ‘multi-perspectiviteit’ actief moreel relativisme bevordert, waarbij de ene visie die in de klas wordt geuit – hoe overduidelijk onjuist of gevaarlijk ook – ogenschijnlijk net zo goed is als de andere, zolang leerlingen maar leren om verschillende standpunten te waarderen en te oefenen in het verwoorden van en luisteren naar die standpunten. Het is moeilijk om daar de educatieve waarde van in te zien.

Michael S. Merry is Hoogleraar Onderwijsfilosofie aan de Universiteit van Amsterdam.