

Bart van Klink\*

## De kunst van het converseren. Over de rol van vaardigheden in Michael Oakeshotts opvatting van *liberal learning*

Gepubliceerd in: C.G. Breedveld-de Voogd (ed.), *Signora Senatrice. Over recht, onderwijs en politiek. Opstellen aangeboden aan Ankie Broekers-Knol*, Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2011, p. 217-225.

### De vrijplaats van het leren

In de bundel *The Voice of Liberal Learning* karakteriseert de Britse filosoof Michael Oakeshott de wereld van de mens als een ‘place of learning’.<sup>1</sup> Met zijn bewustzijn probeert de mens betekenis te geven aan de wereld om hem. Zodoende creëert hij een geheel en al menselijke wereld, niet zozeer omdat deze wereld alleen zou bestaan uit mensen en hetgeen mensen voortbrengen, als wel omdat zij het product is van zijn betekenisgeving. De betekenis die de mens aan de wereld geeft, aan alles wat hij om zich heen waarneemt, is altijd voorlopig en onvolledig. Het leren volgt geen vooropgezet plan en heeft geen uiteindelijke bestemming. Het is een avontuur waarvan de uitkomst ongewis is: ‘This engagement is an adventure in a precise sense. It has no preordained course to follow: with every thought and action a human being lets go a mooring and puts out to sea a self-chosen but largely unforeseen course.’<sup>2</sup>

De mens is zijn hele leven lang bezig met leren. Binnen deze *education permanente* nemen scholen en universiteiten een bijzondere plaats in. Kenmerkend voor dergelijke onderwijsinstellingen is om te beginnen dat degenen die er deel van uitmaken, erkend worden en zichzelf erkennen als eerst en vooral leerlingen (‘learners’), ook al kunnen ze daarnaast nog iets anders en iets meer zijn dan dat (bijvoorbeeld muzikant, krantenverkoper of wielrenner). Vervolgens is een onderwijsinstelling gericht op het leren van iets specifiek. Het gaat om niet geestelijke ontwikkeling, ‘spirituele groei’ of het verbreden van de eigen horizon in algemene zin, maar om het verwerven van kennis over een bepaald onderwerp, binnen een bepaalde discipline, met behulp van de daarbinnen gangbare denk- en werkwijzen. De leerling dient het leren als een specifieke taak op te vatten, waarvoor aandacht, geduld en vastberadenheid nodig

---

\* Prof. dr. B.M.J. van Klink is hoogleraar Methoden en technieken van recht en rechtswetenschap aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

<sup>1</sup> Oakeshott (2001, p. 10). In deze bundel zijn de belangrijkste opstellen van Oakeshott over onderwijs verzameld. Oakeshott is het meest bekend om zijn opvattingen over politiek en de *Rule of Law* (onder meer uitgewerkt in Oakeshott 1975 en 1999; zie hierover mijn oratie: Van Klink 2010, hoofdstuk 2). Zoals Fuller (2001, p. xvi) in zijn inleiding aangeeft, sluit Oakeshotts onderzoek naar de filosofie van het onderwijs hierbij nauw aan.

<sup>2</sup> Oakeshott (2001, p. 9).

zijn. Hoewel leren in beginsel overal mogelijk is – zoals in een gesprek met een vriend of tijdens een strandwandeling –, gebeurt dat in scholen en universiteiten op een systematische manier. Ten slotte is leren in deze instellingen geen instrumentele bezigheid, maar een doel in zichzelf. Kennis wordt niet enkel verworven met het oog op het nut of het gebruik dat er elders, buiten de onderwijsinstelling, van gemaakt kan worden: ‘learning here is not a limited undertaking in which what is learned is learned merely up to the point where it can be put to some extrinsic use; learning itself is the engagement and it has its own standards of achievement and excellence.’<sup>3</sup> Het leren vindt plaats op een besloten plek die ver verwijderd is van de hectiek van het hier en nu en van onze alledaagse beslommeringen. Oakeshott spreekt in dit verband van ‘liberal learning’ of ‘liberal education’, waarbij ‘liberal’ betekent: ‘liberated from the distracting business of satisfying contingent wants.’<sup>4</sup>

Oakeshott ziet onderwijs als een transactie tussen de generaties, die bedoeld is om een nieuwkomer in te wijden in een ‘intellectual, imaginative, moral and emotional inheritance.’<sup>5</sup> Dit erfgoed krijgt gestalte in een voortgaande conversatie waarin mensen zichzelf en de wereld proberen te begrijpen. Om aan die conversatie te kunnen meedoen, moet de leerling eerst de taal leren waarin wordt gesproken en gevoelig worden voor de verschillende stemmen die hierbinnen te horen zijn. Elke wetenschappelijke discipline biedt een eigen taal met eigen regels waarmee bepaalde aspecten van de wereld en het mens-zijn ter sprake kunnen worden gebracht. De docent heeft tot taak de leerling de regels van deze taal bij te brengen en te laten zien hoe je met deze taal een eigen bijdrage kunt leveren aan het voortgaande gesprek. *Liberal learning* is een initiatie in deze kunst van het converseren.

## Vaardigheden en het ‘vrije’ leren

Door verschillende ontwikkelingen binnen en buiten het hedendaagse onderwijs wordt volgens Oakeshott de ‘vrije’ conversatie die de wetenschap voert, bedreigd. Hij stelt dat in het gewone leven vooral één taal wordt gesproken – de ‘language of appetite’ ofwel de taal van behoefte.<sup>6</sup> Het is een taal vol clichés, waarmee alleen in algemene termen, op een voor iedereen herkenbare en herhaalbare wijze, uitdrukking kan worden gegeven aan oppervlakkige indrukken en emoties.<sup>7</sup> Het gaat het er om zo snel, gemakkelijk en goedkoop mogelijk tot bevrediging van de onmiddellijke behoeften te komen. Voor reflectie en betekenisvolle ervaringen is er steeds

---

<sup>3</sup> Oakeshott (2001, p. 11).

<sup>4</sup> Oakeshott (2001, p. 15). Elders stelt Oakeshott (2001, p. 114) dat de universiteit ‘the gift of an interval’ biedt.

<sup>5</sup> Oakeshott (2001, p. 69).

<sup>6</sup> Oakeshott (2001, p. 33). Over wat de ‘language of appetite’ precies inhoudt, is hij weinig concreet. Hieronder volgt mijn eigen, enigszins vrij weergave.

<sup>7</sup> Dit doet denken aan het onderscheid dat Merleau-Ponty maakt tussen ‘langage parlé’ (versleten taalgebruik) en ‘langage parlant’ (levend taalgebruik). Merleau-Ponty geeft evenwel aan dat dit onderscheid niet absoluut is. Vgl. Corrias (2010, p. 71 ff.).

minder tijd en ruimte. De wereld wordt gezien als volledig kenbaar en maakbaar; ze bevat geen raadsels of mysteries meer. Oakeshott wijst met name op twee verschillende ontwikkelingen. Ten eerste krijgt het onderwijs steeds meer het karakter van algemene scholing ('general education'<sup>8</sup>). Algemene scholing is niet gericht op het leren van iets specifiek, maar op het bevorderen van intelligentie of zelfstandig denken in algemene zin. Onafhankelijk van een concrete context of vraagstelling worden intellectuele capaciteiten getraind, zoals logisch denken, aandachtig lezen of vlot spreken. Ten tweede wordt het onderwijs steeds meer toegepast van aard. Dat wil zeggen, dat het onderwijs in toenemende mate wordt gebruikt om leerlingen te socialiseren en op een bepaalde taak in de samenleving voor te bereiden. Voor *liberal learning* komt *instrumental learning*<sup>9</sup> in de plaats, waarbij het leren wordt gereduceerd tot het aanleren van een serie van technische functies. Onderwijs komt in dienst te staan van gedragsverandering: leerlingen moeten leren hoe ze met zaken als seksualiteit, drugs en zelfmoord moeten omgaan (onderwijs als voorlichting); waar ze hun normen en waarden vandaan moeten halen (denk bijvoorbeeld aan de hedendaagse burgerschaps cursussen of aan de toegepaste ethiek); hoe ze zich meer 'bewust' kunnen worden (*consciousness raising*) enzovoorts.<sup>10</sup> De school of de universiteit is hierdoor niet langer een vrijplaats van het leren.

Als symptoom van de tweede ontwikkeling, die een instrumentalisering van het onderwijs meebrengt, verwijst Oakeshott naar de toegenomen aandacht voor vaardigheden in het academische onderwijs. Steeds meer wordt ervan uitgegaan dat het de functie van een moderne universiteit is om vaardigheden over te brengen waarvoor een bijzondere training is vereist.<sup>11</sup> In verschillende terzijdes laat hij zich kritisch uit over vaardighedenonderwijs. Hij benadrukt dat het leren niet het aanleren van een 'kunstje' is, zelfs niet in het beroepsonderwijs. Om te weten *hoe* je iets moet doen, moet je eerst begrijpen *wat* je aan het doen bent.<sup>12</sup> Daarnaast voert hij aan dat de voor een bepaalde discipline kenmerkende denk- en werkwijzen geen zelfstandig object van studie en onderricht kan zijn. In het verleden werd de kunst van het converseren niet geleerd door conversatielessen te geven, maar door leerlingen te laten luisteren naar deze conversatie: 'Nobody then gave lessons in the art of conversation itself; that was to be learnt by listening to conversation (an activity for which it was assumed the undergraduate had already been prepared), and only a Sophist would have considered the art of conversation to be a separate

---

<sup>8</sup> Oakeshott (2001, p. 20-21). In eerder gepubliceerd essay bespreekt Oakeshott (2001, p. 73-78) een hiermee verwante ontwikkeling waarbij de zelfontplooiing van kinderen centraal komt te staan. Het gaat er hierbij niet langer om een bepaald begrip van de wereld over te brengen, maar de vrijheid en creativiteit van kinderen te stimuleren. Van lesgeven is niet langer sprake: 'Teaching is to be confined to hesitant (preferably wordless) suggestion; mechanical devices are to be preferred to teachers, who are recognized not as custodians of a deliberate procedure of initiation but as mute presences, as interior decorators who arrange furnishings of an environment and as mechanics to attend to the audio-visual apparatus' (Oakeshott 2001, p. 75).

<sup>9</sup> Oakeshott (2001, p. 13).

<sup>10</sup> Deze voorbeelden zijn ontleend aan Fuller (2001, p. xvii).

<sup>11</sup> Oakeshott (2001, p. 102).

<sup>12</sup> Oakeshott (2001, p. 13). Zie hierover verder in de hierna volgende paragraaf.

*techne*.<sup>13</sup> In het onderwijs gaat het er niet om technieken te leren waarmee een bepaald doel bereikt kan worden; het begrijpen van zichzelf – volgens het Oudgriekse adagium van *gnothi seauton* (γνώθι σεαυτόν, ofwel ken uzelf) – is een doel in zichzelf. Dit begrijpen vergt een langdurig leerproces waarbij men zich gaandeweg de kunst van het converseren eigen maakt. Dit leerproces kan niet met de toepassing van eenvoudige methoden worden ingekort.<sup>14</sup> Alleen door zich jarenlang ‘onder te dompelen’ in de praktijk van de wetenschap kan men een volwaardige deelnemer aan deze praktijk worden.

Oakeshott is bevreesd dat te veel aandacht voor de presentatie bij het doceren ten koste gaat van de inhoud en kwaliteit van het onderwijs. Onder impliciete verwijzing naar de Tweede Wereldoorlog stelt hij dat dynamiek zelfs een gevaarlijke eigenschap is: ‘And if there is a quack about the place, if there is an intellectual crook, you may be certain that he will not lack dynamism; I should have thought that we had had enough of that dangerous quality for the time being.’<sup>15</sup> Hij zegt een goede docent te prefereren boven een goed verstaanbare docent: ‘I would rather listen to Bury “drone from a dull manuscript in a voice inaudible beyond the front two benches,”<sup>16</sup> than to a self-conscious quack retailing some vulgar and trivial message.’<sup>17</sup> Als rolmodel voert hij zijn oude gymleraar op, die gymnastiek niet als lichamelijke opvoeding opvatte, maar als een intellectuele kunst en die indruk maakte niet zozeer door wat hij zei als wel door zijn manier van doen: zijn geduld, accuratesse, bondigheid, elegantie en stijl.<sup>18</sup>

## Enkele lessen

Betekent dit nu dat er geen enkele plaats is voor het trainen van vaardigheden in het ‘vrije’ leren? Die conclusie is zeker niet gerechtvaardigd. Uit Oakeshotts opvatting van *liberal learning* kunnen er enkele belangrijke lessen worden getrokken over de plaats en de inrichting van het vaardighedenonderwijs in het algemene curriculum. Ten eerste moet worden gewaakt voor een reductie van onderwijs tot vaardighedenonderwijs. Vaardigheden maken een onmisbaar onderdeel uit van elk curriculum, maar leren is meer dan het aanleren van een verzameling van (al dan niet eenvoudige) methoden en technieken. Volgens Oakeshott omvat kennis twee componenten: informatie en oordeelsvermogen.<sup>19</sup> Informatie bestaat enerzijds uit feiten (bijvoorbeeld informatie over wat wetten zijn en waar deze gevonden kunnen worden) en

---

<sup>13</sup> Oakeshott (2001, p. 147).

<sup>14</sup> De verwijzing naar ‘easy methods’ is te vinden in een essay over ‘political education’ (Oakeshott 2001, p. 179).

<sup>15</sup> Oakeshott (2001, p. 144). Het citaat is afkomstig uit het essay ‘The Universities’ uit 1949.

<sup>16</sup> Oakeshott doelt hier ongetwijfeld op de Britse historicus J.B. Bury, die als ‘Professor Dry-as-Dust’ bekend stond (vgl. Goldstein 1977, p. 897). De herkomst van het citaat is mij niet bekend.

<sup>17</sup> Oakeshott (2001, p. 144).

<sup>18</sup> Oakeshott (2001, p. 61).

<sup>19</sup> In het essay ‘Learning and Teaching’ zet Oakeshott (2001, p. 35-61) zet zijn genuanceerde, maar ook redelijk complexe opvatting van kennis uiteen. Hierna volgt mijn noodzakelijk enigszins versimpelde weergave.

anderzijds uit regels die aangeven hoe een bepaalde vaardigheid (zoals de uitleg van een wet) moet worden uitgevoerd. Oordeelsvermogen ('judgment') is de kennis die het mogelijk maakt om informatie te interpreteren en de relevantie ervan te bepalen en om vast te stellen welke regel in het concrete geval toegepast moet worden en welke handeling(en) deze regel voorschrijft. Zonder deze kennis is het niet mogelijk om een vaardigheid te leren of uit te voeren: 'Before any concrete skill or ability can appear, information must be partnered by "judgment," "knowing how" must be added to the "knowing what" of information.'<sup>20</sup> Een jurist heeft niet voldoende aan kennis van het positieve recht, hij moet ook weten wanneer hij in het concrete geval welke rechtsnorm hij moet toepassen en hoe hij die norm in casu moet uitleggen. Deze kennis kan niet in regels worden uitgedrukt ofwel in informatie worden omgezet. Ze helpt ons daar waar er geen concrete regels of methoden voorhanden zijn of we niet weten welke regel of methode we moeten toepassen. In het algemeen geldt dat bij het leren van een taal – of het nu gaat om bijvoorbeeld Engels of Spaans of om de taal van de filosofie of die van de rechtswetenschap – men niet kan volstaan met het leren van de regels. Een competente taalgebruiker is iemand die in staat is om zich op een manier uit te drukken die niet expliciet door de regels is voorgeschreven. Oordeelsvermogen kan niet worden geleerd, want het kan niet tot een zelfstandig object van studie worden gemaakt, maar het wordt in het leren impliciet overgebracht door *de manier waarop* de docent informatie verstrekt: 'It is implanted unobtrusively in the manner in which information is conveyed, in a tone of voice, in the gesture which accompanies instruction, in aside and oblique utterances, and by example.'<sup>21</sup> De leerling ontwikkelt zijn oordeelsvermogen door in de specifieke uitdrukkingwijze van de docent, in diens stijl, de individuele intelligentie te leren herkennen en waarderen. Omdat kennis dus meer omvat dan informatie, en informatie meer dan alleen vaardigheden, mag onderwijs niet tot vaardighedenonderwijs alleen worden beperkt.

Ten tweede is het van belang dat vaardigheden niet op zichzelf worden getraind, maar altijd in samenhang met de ontwikkeling van andere intellectuele (cognitieve en morele) capaciteiten. Kennis is, zoals Oakeshott aangeeft, een synthese van informatie en oordeelsvermogen. Beide componenten kunnen niet afzonderlijk, op verschillende momenten of in verschillende lessen, worden verworven. Ze worden tegelijkertijd geleerd, zij het op verschillende wijzen. De overdracht van informatie vindt plaats door middel van het geven van instructies ('instructing'), terwijl het oordeelsvermogen wordt ontwikkeld door overdracht ('imparting'), dat wil zeggen door het geven van het goede voorbeeld of van goede voorbeelden.<sup>22</sup> Dat betekent bijvoorbeeld dat de vaardigheid van het casus-oplossen niet als een afzonderlijke techniek getraind moet

---

<sup>20</sup> Oakeshott (2001, p. 49).

<sup>21</sup> Oakeshott (2001, p. 60).

<sup>22</sup> Op het onderscheid tussen 'instructing' en 'imparting' gaat Oakeshott (2001, p. 54) nader in. Over 'teaching by example', zie Oakeshott (2001, p. 60-61).

worden, maar tegelijk met de ontwikkeling van het oordeelsvermogen, zodat rechtenstudenten leren dat jurisprudentie, behalve kennis van het recht, ook altijd prudentie vereist.<sup>23</sup>

Het ‘vrije’ leren brengt, ten derde, mee dat vaardigheden niet in abstracto, als onderdeel van een algemene scholing, aangeleerd worden, maar in de context van een specifieke discipline. Elke discipline vormt een eigen taal waarin uitdrukking wordt gegeven aan een bepaald (en noodzakelijk beperkt) begrip van de mens en de wereld. Vaardighedenonderwijs maakt deel uit van en is dienstbaar aan de ontwikkeling van dit begrip. Het gaat er dus niet om een leerling argumentatie-, debat- of presentatietechnieken in algemene zin bij te brengen, maar om hem te introduceren tot een bepaalde wijze van argumenteren, debatteren en presenteren die kenmerkend is voor de discipline in kwestie. Het doel van het leren is uiteindelijk een leerling op te leiden tot een competente taalgebruiker die in staat is om zelfstandig uitingen voort te brengen, die niet door de regels zijn voorzien en waarmee hij een eigen bijdrage levert aan de voortgaande praktijk van het begrijpen.

### **Niet-instrumenteel vaardighedenonderwijs**

Dit zijn alle waardevolle lessen. Maar de grootste uitdaging waarvoor Oakeshotts opvatting van *liberal learning* docenten in het vaardighedenonderwijs stelt, is na te denken over vaardigheden en de training daarvan op een niet-instrumentele wijze. Eenvoudig is dat niet, want het vaardighedenonderwijs dankt zijn populariteit in de huidige tijd juist voor een groot deel aan de concrete en praktische resultaten die het belooft: *als u de volgende tips & trucs in acht neemt en deze stappen volgt, bent u in no-time een ware pleiter, een succesvol schrijver, een bekwaam wetenschapper* enzovoorts. Dit is een misleidende voorstelling van zaken, want bij het leren is er geen snelle en gemakkelijke weg naar succes; jarenlange inzet, concentratie en volharding blijven nodig. Bovendien is het een gevaarlijke voorstelling, want als blijkt dat snel resultaat uitblijft (wat onvermijdelijk is), dan is – vanuit dezelfde perfide instrumentele logica – de conclusie gemakkelijk getrokken dat vaardighedenonderwijs overbodig is.

Toch is het mogelijk om op een andere manier na te denken over vaardigheden, waarbij het belang van vaardighedenonderwijs overeind blijft maar anders dan gebruikelijk wordt ingevuld – niet langer in termen van direct nut maar als een onontbeerlijke bijdrage aan de intellectuele vorming van een wetenschapper. Daartoe is het nodig om op ten minste twee punten afstand te nemen van Oakeshotts opvatting. Om te beginnen dient de verhouding tussen het verstrekken van informatie (waarvoor ‘instructing’ is vereist) en de ontwikkeling van het oordeelsvermogen (die ‘imparting’ vraagt) als gelijkwaardig te worden opgevat. Oakeshott stelt dat het leren van

---

<sup>23</sup> Het betreft hier de soort kennis die Aristoteles (1999, p. 185-186) aanduidt als *phronèsis* (φρόνησις, dat wil zeggen praktische wijsheid of ‘verstandigheid’). Hij zegt hierover dat het geen vaardigheid betreft, maar een voortreffelijkheid op het gebied van meningen.

vaardigheden noodzakelijk oordeelsvermogen vooronderstelt, maar het omgekeerde is ook waar: wanneer een leerling niet over basale feitenkennis en vaardigheden beschikt, is hij ook niet in staat om zijn oordeelsvermogen te ontwikkelen. Om een competente taalgebruiker te worden, moet men de basisregels van de taal kennen. Met andere woorden, wil men zich de kunst van het converseren eigen maken, zal men eerst moeten leren spreken. Het gaat in mijn opvatting om parallele, elkaar versterkende leerprocessen. Vervolgens valt op dat onderwijs in Oakeshotts optiek voornamelijk eenrichtingsverkeer is: de docent draagt informatie over aan de leerling en bevordert diens oordeelsvermogen met goede voorbeelden. Leerlingen worden ingewijd in de kunst van het converseren door passief te luisteren naar betogen van volleerde meesters. Voor participatie of een zelfstandige bijdrage van de leerling aan de les lijkt bij Oakeshott geen enkele ruimte. Wanneer het er in het leren uiteindelijk om gaat dat de leerling een eigen stem en een eigen stijl ontwikkelt, dan is het juist van belang om hem ook zelf ook eens, bijvoorbeeld in het kader van een pleittraining, aan het woord te laten. Daarmee wordt in ieder geval voorkomen dat er docenten worden opgeleid die alleen voor studenten op de voorste twee banken van de collegezaal verstaanbaar zijn.

## Literatuur

Ankie Broekers-Knol & Bart van Klink (2005). *Pleitwijzer. Succesvol pleiten in de praktijk* (zevende, geheel herziene druk). Amsterdam: Bert Bakker.

Aristoteles (1999). *Ethica Nicomachea* (vertaald door Christine Pannier & Jean Verhaeghe). Groningen: Historische Uitgeverij.

Luigi Corrias (2010). *The Passivity of Law. Competence and Constitution in the European Body Politic* (diss. Tilburg). Zonder plaats: Proefschriftmaken.nl (de handelseditie verschijnt binnenkort bij Springer).

Timothy Fuller (2001). 'Introduction. A Philosophical Understanding of Education'. In: Michael Oakeshott (2001). *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund, p. xv-xxxv.

Doris S. Goldstein (1977). 'J.B. Bury's Philosophy of History. A Reappraisal'. *The American Historical Review*, p. 896-919.

Bart van Klink (2010). *Rechtsvormen. Autonomie van recht en rechtswetenschap* (oratie VU Amsterdam). Den Haag: Boom Juridische uitgevers.

Bart van Klink & Ankie Broekers-Knol (2009). *Juridisch wijzer. De staat, Europa en het recht* (eerste druk). Amsterdam: Bert Bakker.

Michael Oakeshott (1975). *On Human Conduct*. Oxford: Clarendon Press.

Michael Oakeshott (1999). 'The Rule of Law'. In: Michael Oakeshott, *On History and Other Essays*. Indianapolis: Liberty Fund, p. 129-178.

Michael Oakeshott (2001). *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund.