

# Indoctrinatie in opvoeding en onderwijs

B. SPIECKER\*

*Vakgroep Theoretische en Historische  
Pedagogiek van de Vrije Universiteit  
Amsterdam*

## Samenvatting

*In dit opstel wordt gepoogd de betekenis van de term 'indoctrinatie' nader te verhelderen. Het in kaart brengen van de condities waaronder deze term gebruikt wordt maakt het mogelijk 'indoctrinatie' te onderscheiden van 'socialisatie', 'opvoeding' en 'onderricht'. Achtereenvolgens worden de condities inhoud (doctrines), methode, intentie en doel besproken. Bijzondere aandacht wordt hierbij geschonken aan wat men onder 'doctrine(s)' verstaat; één van de definiërende kenmerken van dit begrip is, dat haar aanhangers de leerstellige overtuigingen afschermen zowel voor kritiek als voor de vraag naar de empirische, normatieve of conceptuele geldigheid van deze uitspraken. Gegeven dit inzicht wordt de stelling verdedigd dat een van de centrale noodzakelijke voorwaarden van 'indoctrinatie' omschreven kan worden als het actief onderdrukken van resp. het ontmoedigen van de uitoefening van de intellectuele deugden en rationele emoties. Mede vanuit deze noodzakelijke conditie kan begrepen worden waarom vroeg-kinderlijke initiatie en socialisatie – maar ook morele en religieuze opvoeding – niet zonder meer indoctrinatie genoemd kunnen worden.*

## 1 Inleiding

In het recente verleden hebben Nederlandstalige pedagogen weinig of geen serieuze aandacht geschonken aan het begrip 'indoctrinatie'.

Dit mag opmerkelijk genoemd worden, gegeven het veelvuldig gebruik van dit woord in alledaagse pedagogisch-onderwijskundige discussies. Wellicht kan het ontbreken van aandacht voor dit begrip mede begrepen worden vanuit de tot voor kort vigerende opvatting dat elke levensbeschouwelijke zuil haar eigen opvoedingsleer moest hebben. In het verlengde van het in de Grondwet verankerde recht op vrijheid van onderwijs accepteerde men stilzwijgend het recht van elke denominatie op een eigen pedagogie(k). In deze situatie lag onderzoek naar 'indoctrinatie' niet voor de hand. Hier komt nog bij dat dit begrip eerst sinds enkele decennia een uitgesproken pejoratieve betekenis heeft gekregen. In de middeleeuwen had 'indoctrinatie' dezelfde descriptieve betekenis als 'onderwijzen'. Menig dienstplichtig soldaat herinnert zich nog de verplichte, en ook zo genoemde 'indoctrinatielessen', alwaar hem duidelijk werd gemaakt wie onze vijand was en waarom.

De wijze waarop W. Meijer 'indoctrinatie' opvat is zo'n voorbeeld van de weinig serieuze wijze waarop dit begrip benaderd wordt. Daar opvoeding en onderwijs niet iets anders kan (lees: behoort te) zijn dan het inleiden in kennis, zijn alle andere vormen van beïnvloeding voor deze pedagoge per definitie niets anders dan 'indoctrinatie' of 'socialisatie' (1983, p. 32, 128, 129; zie ook: J. D. Imelman, 1982<sup>2</sup>, p. 109, 135, 306). Elders heb ik erop gewezen dat zelfs een gerenommeerd onderzoeker als L. Kohlberg serieus de stelling verdedigt dat opvoeders, willen ze kinderen moreel opvoeden, niet kunnen ontkomen aan indoctrinatie (Spiecker, 1986).

Een poging tot verheldering van dit begrip op ons taalgebied lijkt derhalve gewenst. De expliciete aandacht voor 'indoctrinatie' in de Angelsaksische literatuur heeft, zoals we zullen zien, geen eenduidig beeld opgeleverd van de condities waaronder deze term op correcte wijze wordt toegepast. In deze bijdrage wil ik een tot op heden vrijwel genegeerde conditie meer centraal stellen. Bovendien zal ik, meer dan dit het geval is in de Angelsaksische landen, waar de aandacht

\* Met dank aan Dr. J. W. Steutel voor zijn doorwrocht commentaar bij een eerdere versie van dit artikel.

voor 'indoctrinatie' ingegeven is vanuit het ideaal van een 'liberal education' en de relatie onderwijs-indoctrinatie centraal staat, in het bijzonder de verhouding tussen 'opvoeden' en 'indoctrineren' onder de loep nemen. Het is met name op het gebied van de morele en religieuze opvoeding (van jonge kinderen) dat het probleem van indoctrinatie zich doet gelden.

## 2 *Indoctrinatie en doctrines*

In de analyses van 'indoctrinatie' komen voortdurend een drie- tot viertal aspecten naar voren, die door de verschillende onderzoekers aangemerkt zijn als noodzakelijke condities: inhoud, methode, intentie en/of doel. De eerstgenoemde conditie betreffende de inhoud van het aangeboden, heeft de meeste aandacht gekregen. Ik begin dan ook met een bespreking van deze voorwaarde; zelf zal ik de stelling verdedigen dat een centrale conditie van 'indoctrinatie' gelegen is in het trachten te voorkomen (doelstelling) dat de opvoeding of leerling zich intellectuele deugden en rationele emoties eigen maakt, en dit ter wille van de onbetwistbaarheid van bepaalde leerstellige overtuigingen (inhoud).

Bij 'indoctrinatie' gaat het volgens velen om het overdragen of inprenten van een specifieke klasse van overtuigingen, de doctrines. Als dè voorbeelden van doctrines worden het marxisme en rooms-katholicisme genoemd. Doctrines zijn dan uitsluitend te vinden op gebieden als politiek, religie of godsdienst en moraliteit, waarbij men er dan aan toevoegt dat onderwijs *over* godsdiensten en morele opvattingen géén, en onderwijs *in* bepaalde godsdienstige en morele overtuigingen wél indoctrinatie genoemd moet worden. Leerlingen indoctrineren in algebra of meetkunde lijkt daarentegen op logische gronden uitgesloten. Deze opvatting klinkt plausibel en ze heeft tot voordeel dat dit (inhouds-)criterium opvoeders in staat stelt een grof onderscheid te maken tussen socialiseren enerzijds en indoctrineren anderzijds. Kleine kinderen 'nette' manieren leren, ze correct doen spreken is dan geveijwaard van de verdachtmaking 'indoctrinatie'. Gewoontevorming en aanleren van regel-geleide handelingen in de eerste levensjaren kan 'socialiseren' of 'initieren' genoemd worden, terwijl de term

'indoctrinatie' gereserveerd blijft voor het inprenten of onderrichten van een bepaalde klasse van overtuigingen ('beliefs'), de doctrines. Socialiseren gaat derhalve vooraf aan het (eventueel) indoctrineren.

Het meest succesvolle indoctrinatieprogramma, aldus A. Flew, vindt plaats in die vorm van (bijzonder) onderwijs, die haar onafhankelijke status handhaaft, enkel en alleen om haar leerlingen de doctrines van de rooms-katholieke kerk in te prenten: 'Any philosophy of education which is to be in our countries adequately relevant and realistic has got (...) to face this fact' (1972, 106). Voor J. Wilson, evenals Flew een verdediger van de *inhouds*-conditie – althans in 1962 – vormen het hersenspoelen van personen met het doel ze te maken tot aanhangers van de communistische overtuiging en het onder bedreiging en met behulp van martelingen 'bekeren' van mensen tot het christendom dè model-gevallen van indoctrinatie. Maar waarom, zo vraagt Wilson zich af, keuren we deze voorbeelden nu precies af? Zullen we even afkeurend staan tegenover een poging om een vierjarige kleuter onder hypnose de tafels van vermenigvuldiging bij te brengen, omdat er sprake is van indoctrinatie? In ieder geval spreken we niet over indoctrinatie in de Latijnse grammatica. Waarom niet? Omdat het gebruik van non-rationele methoden klaarblijkelijk geen voldoende voorwaarde is voor 'indoctrinatie'. Wilson meent dat politieke, religieuze en morele overtuigingen altijd in twijfel getrokken kunnen worden; er zijn op deze gebieden geen *algemeen geaccepteerde* bewijzen voorhanden. Als men indoctrinatie wil vermijden, moet men dus uitsluitend rationale overtuigingen onderwijzen, overtuigingen die in hoge mate waarschijnlijk zijn. 'What they *must* be is backed by evidence: and by 'evidence', of course we mean publicly accepted evidence, not simply what sectarians like to consider evidence...' (1962, p. 28). De hier aangeboden oplossing is van een aantrekkelijk eenvoud, maar helaas slecht te verdedigen. Het criterium '*publicly-accepted* evidence' verschaft nauwelijks enige helderheid. Een heel volk kan tenslotte dwalen; het lijkt niet correct een middeleeuwer, die een leerling leert dat de aarde plat is, te beschuldigen in indoctrinatie. Om aan deze onvruchtbare discussies over het criterium van voldoende be-

wijs te ontstnappen, omschrijft Flew 'indoctrinatie' als pogingen om een ander de overtuiging dat bepaalde doctrines waar zijn stevig in te prenten, terwijl vaststaat dat deze of onwaar zijn, dan wel het waarheidsgehalte ervan niet nader bepaald kan worden (1972, p. 85). Flew tekent hierbij aan – en dit is van belang in verband met de te bespreken voorwaarde 'intentie' – dat de indoctrinator in vele gevallen zelf de mening toegedaan is dat de betreffende doctrines waar zijn. Deze toevoeging is daarom interessant, omdat hieruit volgt dat non-intentionele indoctrinatie mogelijk is; de indoctrinator is geëxcuseerd. Op deze kwestie ga ik later in.

Zoals te verwachten was, heeft de discussie over het inhoudscriterium zich toegespitst op de betekenis van het begrip 'doctrine'. Zo merkt R. S. Peters, terugblikkend op de ontwikkelingen van de laatste twintig jaar op het gebied van de 'philosophy of education (in Great Britain)', met betrekking tot de discussies over 'indoctrinatie', het volgende op: 'To my mind the controversy would have been considerably clarified if what constitutes a "doctrine" had been more decisively determined...' (1983, p. 46). De Van Dale (1984) omschrijft 'indoctrinatie' als 'het onder druk bijbrengen of doen aanvaarden van zekere (politieke) leerstellingen'; een nadere verheldering van het begrip 'doctrine' (of 'leerstelling'), alsmede een meer precieze bepaling van de specifieke status van doctrines lijkt dus op zijn plaats.

Wanneer men de katholieke en communistische leerstellige beweringen of doctrines nader beschouwt, valt onmiddellijk op dat deze overtuigingen betrekking hebben op zaken die de mensheid van groot belang acht, zoals de plaats en bestemming van de mens, de wijze waarop een rechtvaardige samenleving ingericht dient te zijn. Een systeem van leerstellingen (of ideologie) is geen puur academische aangelegenheid; haar aanhangers voelen zich verplicht zich op een bepaalde wijze te gedragen en specifieke denkbeelden te belijden. Het marxisme-leninisme, aldus Gregory & Woods, dicteert de burgers wat ze behoren te doen – hoe ze hun kinderen hebben op te voeden, wat er op de scholen onderwezen wordt, welk type produkten musici, schilders, filmmakers en schrijvers moeten afleveren, op welke wijze de industrie en de landbouw georganiseerd dienen te worden

en welke natie, bevolkingsgroep of burgers tot de vijanden van de staat gerekend dienen te worden (1972, p. 166). Voor de volgelingen of gelovigen hebben de leerstellige uitspraken de status van universeel-geldige, niet falsifieerbare of geopenbaarde waarheden, die voor de mensheid van het allerhoogste belang zijn. Andersdenkenden en twijfelaars moeten dan ook het liefst met behulp van overreding overtuigd worden van de Waarheid. Een dissident of afvallige begaat niet zozeer een 'vergissing', maar schiet tevens ook in *moreel* opzicht te kort, hij begaat een 'doodzonde'.

Wat de kennistheoretische status betreft, moeten doctrines onderscheiden worden van (ware) proposities en manifeste onwaarheden. Een kenmerk van leerstellige uitspraken is dat personen die deze onderschrijven, de uitspraken *niet* aan een toetsingsprocedure, ter nadere bepaling van de empirische, normatieve of conceptuele geldigheid, *willen* onderwerpen. In de natuurwetenschappen pleegt men niet te spreken over doctrines, maar over theorieën (vgl. quantumdoctrine). En hoewel het gepast is de marxistische doctrines een *theorie* te noemen, is het ongebruikelijk gewag te maken van een katholieke of gereformeerde theorie. Een religie of wereldbeschouwing genereert geen hypothesen, die vervolgens getoetst dienen te worden; de handel en wandel van haar volgelingen worden, zo zou men kunnen zeggen, getoetst aan (uitvloeiels van) de leerstellingen. Een wetenschappelijke theorie moet *bepaalde* verschijnselen verklaren, terwijl met behulp van een systeem van doctrines 'alles' ('weg-') verklaard moet worden. Dit laatstgenoemde punt maakt duidelijk waarom de ultieme toets om te bepalen of de indoctrinatie met succes heeft plaatsgevonden, bestaat uit het gedemonstreerde vermogen van de geïndoctrineerde om alle contraargumenten van een ideologische tegenstander op onwrikbare wijze te weerstaan en te weerleggen (Gregory & Woods, p. 185).

Op grond van het voorafgaande kan een doctrine als volgt omschreven worden: 1. Het zijn overtuigingen ('beliefs') die in sterke mate de handel en wandel van haar aanhangers bepalen; deze overtuigingen geven aan hoe de mensen hun leven moeten inrichten; 2. de groep van personen die de leerstellingen onderschrijft *schermt* deze af voor kritiek,

voor de vraag naar de geldigheid van deze uitspraken. Doctrines worden in stand gehouden door bepaalde (niet-kritische) attitudes.

Nu is tegen de logische connectie tussen 'doctrine' en 'indoctrineren' ingebracht, dat doctrines niet alleen voorkomen op het gebied van politieke, religieuze en morele overtuigingen, maar eveneens in de natuurwetenschappen, en dat we nochtans niet spreken over het 'indoctrineren' van leerlingen in de natuurwetenschappen. Als doctrines opgevat worden als niet-falsifieerbare overtuigingen, dan treft men, aldus E. J. Thiessen, in de 'science' ook doctrines aan in de vorm van eerste orde principes en vooronderstellingen: 'If a characteristic of doctrines is that they are held in an incorrigible manner, then science too contains many doctrines' (1984, p. 32). En, ook wetenschappers trachten hun collega's en leken te overtuigen van de waarheid van hun doctrines (creationisten versus darwinisten) (p. 33). Zonder te willen ontkennen dat ook 'science' doctrines kan omvatten, wijs ik erop dat Thiessen onvoldoende oog heeft voor het onderscheid tussen het transcendentale karakter van de eerste beginselen of postulaten der wetenschap enerzijds, en het inhoudelijke karakter van toetsbare uitspraken anderzijds. In de wetenschapsbeoefening dienen ten principale de inhoudelijke, waaronder leerstellige, uitspraken getoetst te worden op hun empirische, normatieve of conceptuele geldigheid.

We kunnen de conclusie trekken dat het 'inprenten van doctrines' op zich een voldoende voorwaarde is om over 'indoctrinatie' te spreken. 'Voldoende voorwaarde', omdat, zoals we gezien hebben, het onderdrukken van de kritische vermogens (waarover later meer) een noodzakelijke voorwaarde is van 'doctrine'. Omdat echter in de pedagogische context de indoctrinator zich uitdrukkelijk ten doel stelt te voorkomen dat de opvoeding of leerling zich een kritische attitude eigen maakt, zal ik in dit opstel *intentie of doel* als afzonderlijke noodzakelijke conditie opvoeren en aan de orde stellen. Inhoud (als doctrines) en doel/intentie vormen dan te zamen een voldoende voorwaarde om (in pedagogische situaties) over 'indoctrinatie' te spreken.

### 3 Methode

Indoctrinators moeten op methodische en systematische wijze te werk gaan. Is een bepaalde methodische benadering een noodzakelijke conditie voor 'indoctrinatie'? Op deze vraag ga ik nu in.

Bij indoctrineren gaat het, zo hebben we gezien, om het *inprenten* van een bepaalde klasse overtuigingen. 'Inprenten' lijkt hierbij noodzakelijkerwijs te wijzen op het gebruik van non-rationele methoden, d.w.z. die wijzen van beïnvloeding waarbij het inzicht in de geldigheid van de redenen *systematisch* achterwege blijft. Het standpunt dat de methode het onderscheidend kenmerk en dus voldoende voorwaarde is van 'indoctrinatie' wordt verdedigd door Th. Green (in zijn *The Activities of Teaching*, 1971, vgl. ook Imelman en Meyer). Hoewel zijn these weinig plausibel is, ga ik uitvoerig op zijn gedachtengang in, omdat ik er enige vruchtbare aangrijpingspunten voor de nadere verheldering van ons centrale begrip in aantref.

Indoctrinatie is een activiteit die gericht is op het aanleren of inprenten van de 'juiste antwoorden' zonder daarbij aandacht te willen geven aan de 'correcte redenen'. Geïndoctrineerd zijn, aldus Green, heeft betrekking op de *stijl* waarmee, de *wijze* waarop men overtuigd is, en de mogelijkheid tot indoctrinatie doet zich derhalve op alle gebieden, inclusief de mathematica voor. Een persoon neemt volgens Green, en hij schetst hiermee een 'constructieve metafoer', altijd een attitude in ten opzichte van een overtuiging, waarbij de attitude weergegeven kan worden in een overtuiging: 'It is a belief about a belief'. De onderlinge relaties binnen zo'n systeem van overtuigingen zijn van tweeërlei aard. De ene overtuiging kan op meer gepassioneerde wijze aangehangen worden dan de andere; de eerstgenoemde is dan een overtuiging met de grootste psychologische kracht. Deze overtuiging kan echter afgeleid zijn uit een andere, in (quasi-)logisch opzicht, primaire overtuiging. De ene overtuiging kan de 'grond' of de 'reden' genoemd worden voor de andere, zonder dat daarmee gezegd is dat er ook sprake is van een goede of correcte reden (vandaar: quasi-logisch), of dat, indien deze reden vervalt, de op deze reden gegronde overtuiging ook vervallen wordt. We kunnen derhalve ergens van

overtuigd zijn zonder er redenen voor te hebben, of sterker nog, terwijl het indruist tegen bepaalde redenen. Welnu, bij indoctrinatie poogt men, volgens Green, een andere persoon van iets te overtuigen, zonder dat hierbij aandacht gegeven wordt aan de gronden van deze overtuiging: 'Indoctrination, in short, seems to differ from instructing in the sense that it is aimed at developing a *nonevidential* way of holding beliefs' (1971, p. 50, curs. Sp.). We kunnen dezelfde overtuiging derhalve op zowel gegronde als ongegronde wijze toegedaan zijn; laatstgenoemde mogelijkheid kan het gevolg zijn van indoctrinatie: 'It is possible to indoctrinate people into the truth'. Hier wordt duidelijk dat het criterium van de (non-rationele) methode leidt tot conclusies die strijdig zijn met de onderscheidingen die we aantreffen binnen de ruime kaders van onze omgangstaal. Wat belet ons, als we Green volgen, te spreken over het 'indoctrineren' van onze kinderen in de axioma's van de wiskunde? Het onderscheid tussen 'trainen', 'onderrichten', 'bijbrengen' en 'opvoeden' vervalt; de gehele vroegkinderlijke opvoeding is niets meer dan indoctrinatie omdat opvoeders nog niet rationeel-methodisch te werk kunnen gaan.

Nu merkt Green – haast terloops – op, dat concrete gevallen van indoctrinatie moeilijk te identificeren zijn. Een geïndoctrineerd persoon kan zeer wel redenen en bewijzen aanvoeren ter verdediging van zijn standpunten. Eerder heb ik erop gewezen dat dit zelfs als 'test' gezien kan worden voor een geslaagde beïnvloeding. Het aandragen van redenen bewijst op zich echter nog niet dat er sprake is van gefundeerde overtuigingen. De geïndoctrineerde *gebruikt*, volgens Green, redenen en bewijzen *op een oneigenlijke manier*; argumenten en kritiek zijn voor deze persoon geen instrumenten van onderzoek, maar middelen om zijn (ongefundeerde) overtuigingen af te schermen: 'He will use reason, not as a means of investigation, but as an instrument of persuasion' (p. 51). Wordt in het voorafgaande nu niet een *psychologische* typering van een bepaalde persoon gegeven? Dit lijkt me inderdaad het geval te zijn; nochtans lijkt de vraag in hoeverre het *doctrinair-zijn* van zowel de indoctrinator als van de geïndoctrineerde, een noodzakelijke conditie genoemd kan worden van 'indoctrinatie' een nader onderzoekje waard.

Is de met succes geïndoctrineerde noodzakelijkerwijs ook doctrinair, in de zin van 'streng, bekrompen en hardnekkig vasthoudend aan eenmaal aanvaarde leerstellingen' (Van Dale)? Ja, en geldt dit ook voor de indoctrinator? Dit laatste is niet altijd het geval. Een 'ruim-denkend' persoon, die zelf wars is van leerstellingen kan een kundig indoctrinator zijn; hij moet het doctrinair-zijn dan wel voorwenden. Het is zelfs niet uitgesloten dat deze persoon vaardiger is in deze vorm van beïnvloeding dan de doctrinaire, bekrompen persoon.

Opvoeding en onderwijs laten zich niet uitsluitend onder verwijzing naar non-rationele *methoden* van beïnvloeding onderscheiden van indoctrinatie. Anders gezegd: het gebruik van non-rationele methoden is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde. Op de vraag, of het nastreven (intentie) van een specifiek *doel*, dat ik hier voorlopig aangeduid heb met de (complexe) dispositie of attitude 'doctrinair-zijn', een noodzakelijke conditie is om over 'indoctrinatie' te spreken, ga ik in het volgende paragraafje nader in.

#### 4 *Intentie en doel der beïnvloeding*

Is intentie een noodzakelijke conditie om over 'indoctrinatie' te kunnen spreken? Is het mogelijk dat een leerkracht in een autoritair en doctrinair onderwijsinstituut, die niet per se de intentie heeft zijn leerlingen te indoctrineren in het socialistische bewustzijn en de proletarische cultuur, nolens volens met succes zijn bijdrage levert aan de geplande indoctrinatie? Deze vraag kan mijns inziens ontkennend beantwoord worden, aangezien intentie een noodzakelijke voorwaarde is. Kunnen we spreken over het per abuis, bij toeval of ongewild een medemens indoctrineren? Ik meen van niet. Het door Woods & Barrow (1975) gemaakte onderscheid tussen de intentie die men zegt te hebben en de 'echte' bedoeling, het feitelijk indoctrinerende gedrag, biedt mijns inziens in dezen geen uitkomst. Het gegeven dat in een doctrinair onderwijsinstituut de leerinhouden volledig vastgelegd worden door autoriteiten, kan door een leerkracht nooit als een *excuserende* omstandigheid opgevoerd worden. Hij zal zich immers ook actief en doelbewust moe-

ten inzetten om bepaalde disposties bij de leerlingen te onderdrukken; het is dit aspect dat ik later zal opvoeren als een van de meest centrale noodzakelijke voorwaarden van 'indoctrinatie'.

Opvallend is in dit verband dat we wel de intentie kunnen hebben onszelf te trainen in een vaardigheid, dan wel meer aandacht te geven aan de eigen algemene vorming. Of we deze intentie ook realiseren is zowel afhankelijk van disposties als wilskracht, intelligentie en nieuwsgierigheid als van reeds aanwezige vaardigheden en kennis. We lijken echter *niet* in staat tot het nastreven van 'zelf-indoctrinatie'. We kunnen onszelf niet indoctrineren; gegeven de descriptieve betekenis van 'indoctrinatie' is het, logisch gezien, onmogelijk. We kunnen onze eigen disposties niet zelf uitschakelen; dit moeten anderen voor ons doen. De externe condities waaronder opvoeding en indoctrinatie plaatsvinden zijn, aldus de wijsgerigpedagoog A. C. Kazepides, derhalve verschillend van aard: '... while the development of the preconditions of education in the young must be controlled by epistemological criteria (as they apply to the various terms of knowledge) and by moral criteria (dictating the manner in which human beings are to be treated), the criteria of indoctrination are exclusively determined by the doctrine(s) *into* which, or *with* which, a person is to be indoctrinated' (1972, p. 278).

Bij indoctrinatie is er sprake van een schending van pedagogische criteria en systematische manipulatie en controle, zoals het zich beroepen op een onaantastbare autoriteit, het schenden van de logische regels van het redeneren, het wegmoffelen van relevante bewijzen, het negeren van kritische vragen en het oproepen van angst- en schuldgevoelens ('hel en verdoemenis'). Indoctrinatoren kiezen als slachtoffers derhalve jongeren, wier kritische vermogens zich niet ten volle ontwikkeld hebben en verwarde en ontredde personen, die op zoek zijn naar warmte, veiligheid en geborgenheid.

Het gedrag van zeer jonge kinderen zal men voor een belangrijk deel vormen met behulp van non-rationele methoden, maar tevens streeft en verlangt men er naar dat deze personen-in-wording voor redelijke en zedelijke argumenten vatbaar worden; volwassenen spreken ze dan ook toe als waren het

reeds morele en rationele wezens. Welnu, het gebruik van non-rationele methoden kan leiden tot indoctrinatie, wanneer de volwassenen deze verwachting en dit verlangen niet koesteren, maar, integendeel, zichzelf actief inzetten om de ontwikkeling van de rationele en morele vermogens van de opvoeding te beperken.

Een dergelijk standpunt met betrekking tot 'morele indoctrinatie' wordt ingenomen door R. M. Hare. We indoctrineren een kind, aldus deze filosoof, indien we trachten te verhinderen, dat het zich gaat afvragen *waarom* het een ('goed') christen of communist behoort te zijn. Ik teken hierbij aan dat jonge kinderen en armen van geest, die (nog) niet beschikken over een kritische attitude, deze disposties bij anderen ook niet actief kunnen ontmoedigen. Dit doel of oogmerk van de indoctrinator, het onderdrukken of afbreken van de vermogens tot kritische reflectie, heeft gevolgen voor de keuze van de inhoud van het gepresenteerde. In tegenstelling tot de opvoeder tracht hij de kinderen 'klein te houden' ('... make them perpetual children'): '... indoctrination only begins when we are trying to stop the growth in our children of the capacity to think for themselves about moral questions' (1972, p. 52). In zijn verhandeling stelt Hare zich de vraag wat we dienen te verstaan onder *morele* indoctrinatie en het is vanuit zijn *formele*, prescriptivistische benadering, dat hij het kenmerkende van indoctrinatie niet zoekt in de inhoud, maar in het opzettelijk doen stagneren van de ontwikkeling van het vermogen tot moreel oordelen (de *vorm*). Nu meen ik naar aanleiding van Hares beschouwing een conclusie over de inhoud te kunnen trekken: bij indoctrinatie zal het met name om die klasse van overtuigingen of doctrines gaan, die een onderdrukking van de vermogens tot kritische reflectie mogelijk maken. Doctrines, die de hele existentie van de persoon raken, die bepalend zijn voor de interpretatie van de zin van leven en lijden, zijn – naar ik vermoed – meer geschikt om het doctrinair zijn, het onvermogen kritisch te reflecteren over overtuigingen in de hand te werken dan, bijvoorbeeld, waarnemingsuitspraken. Maar, zo kan men tegenwerpen, is het niet veeleer zo dat juist die overtuigingen die het hart van ons bestaan raken, bij uitstek geschikt zijn voor het opscherpen van onze kritische ver-

mogen? Deze tegenwerping acht ik zeker plausibel, alleen is er in die gevallen geen sprake van 'indoctrinatie'. Deze overtuigingen ('beliefs') zijn zowel geschikt om irrationele gevoelens op te roepen, als – en dit kan in de morele of religieuze opvoeding plaatsvinden – om de kritische vermogens uit te oefenen.

Om meer aannemelijk te maken dat er een logische connectie is tussen 'indoctrineren', het 'systematisch bevorderen van het doctrinair-zijn' (als doel), dan wel het 'onderdrukken van kritische vermogens' en (die specifieke) 'inhoud die het doctrinair-zijn mogelijk maakt', zal ik nader moeten ingaan op de vraag wat precies verstaan wordt onder 'doctrinair-zijn' en '(on)vermogen tot kritische reflectie'.

### 5 *Intellectuele deugden en rationele emoties*

Waarom heeft 'indoctrinatie' in tegenstelling tot bijvoorbeeld 'onderwijs' nu zo'n pejoratieve betekenis? Kennelijk mede omdat de medemens op een *moreel* onacceptabele wijze tegemoet getreden wordt. Een serieuze opvoeder of leraar weet zich bij zijn pedagogische werkzaamheden gebonden aan zowel bepaalde waarden als eerlijkheid, gewetensvolheid, integriteit, moed om voor de waarheid uit te komen, alsmede aan morele principes, zoals rekening houden met de belangen van anderen en respect hebben voor personen. Deze waarden en principes worden door een kundig indoctrinator bij de beïnvloeding niet alleen terzijde geschoven, *hij wil tevens voorkomen dat de opvoeding zich deze karaktertrekken of deugden*, met name met betrekking tot de inhoud van de over te dragen leerstellingen, *eigen maakt*. De toevoeging 'met name met betrekking enz.', is van belang, omdat het niet uitgesloten geacht moet worden dat de opvoeder of de leerkracht de ontwikkeling van het kritische vermogen op andere ken- of ervaringsgebieden wel degelijk nastreeft. In de USSR worden de mensen, zo merkt R. S. Peters op, sterk ontmoedigd te vragen naar de validiteit van morele en politieke overtuigingen, maar de prestaties op technologisch en schaakgebied (technische en mathematische rationaliteit) vinden hun weerga niet (1974, p. 349, 372).

'Het 'doen stagneren van kritische reflectie' en het 'bevorderen van doctrinair-zijn' heb ik in eerste ronde opgevat als het onderdrukken van bepaalde karaktertrekken of deugden<sup>1</sup>. Welnu, het lijkt mij meer in het bijzonder te gaan om de intellectuele deugden en rationele emoties (passies)<sup>2</sup>. Anders gezegd: de indoctrinator tracht, terwille van de ontwijfelbaarheid van bepaalde overtuigingen, de opvoeding intellectuele *ondeugden* en *irrationele* emoties (onlust-, angst- en schuldgevoelens) bij te brengen<sup>3</sup>. Intellectuele deugden zijn die disposities die ons ten dienste staan bij het onderzoeken van de geldigheid van uitspraken. Serieus kennis nemen van de feiten, onbevooroordeeldheid, zorgvuldigheid en de moed hebben je mening te herzien, dit alles zijn disposities of gezindheden, die aan elke redelijke of rationele activiteit ten grondslag liggen. Hetzelfde kan gezegd worden van de rationele emoties of passies; bepaalde motiverende emoties maken integraal deel uit van ons cognitief functioneren en hierbij kan men denken aan voorliefde voor accuratesse, waarheidsliefde, integriteit en zorgvuldigheid. Een fraai voorbeeld van het belang van de rationele of cognitieve emotie *verrast* of *verbaasd* zijn tref ik aan bij I. Scheffler. Er is sprake van verrassing indien er iets gebeurt dat niet strookt met onze verwachtingen; in de wetenschapsbeoefening kan dit leiden tot het reviseren van een theorie. De persoon die ontvankelijk is voor verrassing of verbazing kan lering trekken uit zijn ervaringen: 'It is thus that the testing of theories, no less than their generation, calls upon appropriate emotional dispositions' (1977, p. 182). Verrassingen op het gebied van de kennisverwerving vergen echter ook moed om de onzekerheden onder ogen te zien. Eén van de (niet-kritische) attitudes die men kan aannemen om aan deze (on-)aangename verrassingen te ontkomen is de *dogmatische* (of doctrinaire) instelling. Een dogmaticus vermijdt niet alleen het systematisch toetsen van zijn overtuigingen, hij ontkent bij voorbaat het mogelijk bestaan van negatieve bewijzen. 'He blocks surprise not by disclaiming responsibility for his doctrines, but rather by denying all experience that purports to contradict them (...). Theory-laden to the point of blindness, his observations are predictably positive, the joy he takes in verification thus

unearned and hollow' (p. 184).

De met deze intellectuele deugden en rationele emoties corresponderende ondeugden en irrationele emoties, als minachting voor de feiten, vooringenomenheid, onbetrouwbaarheid en vage onlustgevoelens, belemmeren de geïndoctrineerde zijn leerstellige overtuigingen ter discussie te stellen. Ook, wat Popper noemt, het *kleinzielige* kwaad, waar met name intellectuelen vatbaar voor zijn, rekenen we tot de intellectuele ondeugden: arrogantie, gelijkhebberigheid, betweterij en intellectuele ijdelheid. Dat er hier sprake is van ondeugden rechtvaardigt Popper aan de hand van een aantal principes die aan elke rationele discussie ten grondslag liggen en die zowel ethisch als kennistheoretisch van aard zijn (1982, p. 145, 148)<sup>4</sup>.

Als dus R. S. Peters morele indoctrinatie omschrijft als 'a process that drastically discourages the fundamental questioning of the validity which characterises the autonomous stage' (1974, p. 356), dan begrijpen we nu beter welke ondeugden en gevoelens het de betrokkenen mede onmogelijk maken om moreel-autonoom te functioneren.

Is het echter niet zo, dat een geïndoctrineerde persoon zeer kritisch staat ten opzichte van andersdenkenden? Om deze tegenwerping te weerleggen is het onderscheid tussen 'being critical' ('critical attitude') en 'critical ability' (zie: J. Passmore, 1975) van belang. 'Kritisch-zijn' of een 'kritische instelling hebben' is een karaktertrek of gezindheid en géén vaardigheid pur sang. Elke expert of ingewijde in een praktijk beschikt over het vermogen om aan de hand van vastgestelde maatstaven de verrichtingen van zichzelf en van anderen te bekritisieren. Zo leveren doctrinaire en autoritaire onderwijsinstututen veelal leerlingen af die in extreme mate kritisch staan ten opzichte van andersdenkenden. 'Kritisch' kan hier zelfs ontaarden in intellectuele ondeugden als pedanterie, querulantisme en arrogantie. Een kritisch vermogen, daarentegen, impliceert het alert zijn op de mogelijkheid dat gevestigde regels en normen zelf (ten dele) verworpen, dan wel aangepast dienen te worden. Passmores onderscheid wint aan helderheid, indien we de tegenstelling aanvullen met door mij weergegeven deugden en ondeugden. De tegenwerping kan nog op een andere wijze weerlegd worden. Kan een geïndoctrineerde zijn eigen

overtuigingen wel in een rationele discours verdedigen? Een rationele discussie wordt gedragen door o.a. het principe van feilbaarheid, een principe dat zowel kennistheoretisch als ethisch van aard is. Het dogmatisch of doctrinaire-zijn, het *krampachtig* en *halsstarrig* vasthouden aan eigen gelijk is niets anders dan het schenden van het principe van feilbaarheid, en derhalve kan de gestelde vraag ontkennend beantwoord worden.

Nu heb ik de bijwoordelijke bepalingen 'halsstarrig' en 'krampachtig' met opzet cursiveerd; hiermee wil ik aangeven dat ook de rationele emoties een centrale rol vervullen bij een verheldering van 'indoctrineren'. Een geïndoctrineerd persoon kan mede onder invloed van irrationele schuld- en angstgevoelens belemmerd worden in het kritisch reflecteren.

Ter illustratie van het bovenstaande geef ik een tweetal, vrij willekeurig gekozen voorbeelden. Het eerste ontleen ik aan een interview met J. A. van Delden van de Evangelische Hogeschool (in: *Ad Valvas*, Weekblad Vrije Universiteit, 8 februari 1985, p. 16). De Vrije Universiteit is, aldus de geïnterviewde, vrij geworden, vrij van de bijbel als norm voor denken en handelen. Ze is pluriform geworden en de hoogleraar Lever, een bioloog die de evolutietheorie serieus neemt, heeft zijn steentje hiertoe bijgedragen. Van Delden:

'Ik heb Lever een keer meegemaakt. Een beminnelijk mens die, denk ik, oprecht christen wil zijn. Het beroerde is alleen dat hij, door te tornen aan de historiciteit van de bijbel, het mes zet in het christelijk geloof. Dat is een uitermate gevaarlijke zaak. Hij prikt dan als het ware de dijken door. Dan kan je wel treuren dat er zoveel water binnenspoelt, maar daar heb je dan zelf de aanleiding toe gegeven. Je moet de dijk gesloten houden: je moet de bijbel aanvaarden als het woord van God'.

In dit citaat is het me te doen om de uitspraak 'Dat is een uitermate gevaarlijke zaak'; het is een oproep ons niet te wagen ('gevaarlijk') aan een kritische reflectie. Ook hier: angst- en onlustgevoelens werken intellectuele ondeugden in de hand. Even later merkt Van Delden op: 'De duivel werkt met handlangers. Dat zie je bij de moderne



kunst, de moderne muziek, de drugs'. Er is sprake van een ondoorzichtig complot en wie niet op zijn *qui vive* is verspeelt zijn eeuwig heil. Of de spreker zélf in belangrijke mate onderhevig is aan genoemde irrationele emoties en gevoelens, is niet uit de tekst af te leiden, wél dat hij bij anderen deze ondeugden en emoties tracht te bevorderen.

Nagenoeg hetzelfde kan gezegd worden van kardinaal A. J. Simonis, die in een interview (NRC/Handelsblad, 10 mei 1985, p. 2) het volgende antwoordt:

'Sommigen met al hun kritiek menen dat binnen de kerk zoïets als een "loyale oppositie" mogelijk is. Als bisschoppen zich liederlijk gedragen – ik ken zulken gelukkig niet – ja, dan is oppositie noodzakelijk, maar oppositie tegen leerstukken van de kerk of tegen haar seksuele moraal, die zo achterlijk zou zijn, dat gaat me te ver, dat kan niet, dat is niet loyaal, want dat gaat in tegen de authentieke christelijke leer'.

Wederom wordt er geappelleerd aan schuldgevoelens bij de gelovige vanwege het gebrek aan loyaliteit. De kardinaal is bovendien van mening dat protesteren tegen bisschopsbenoemingen niet toegestaan is, 'want tot zulke benoemingen wordt altijd met grote wijsheid en na veel bidden besloten'.

Het beoefenen van de intellectuele deugden met betrekking tot deze kwestie is derhalve niets anders dan een uiting van wantrouwen tegen de gevoerde dialoog tussen de plaatsbekleder van Christus op deze aarde en God. En hoe kan een twijfelaar anders reageren op zijn misplaatste wantrouwen dan met gevoelens van schuld, angst en wroeging?

De invloed van de intellectuele (on-)deugden en (ir-)rationele emoties laten zich vooral gelden in de levensovertuigingen, op de kennis- en ervaringsgebieden van religie, godsdienst, moraliteit en politiek. Dat deze gebieden het hart raken van ons bestaan, blijkt onder andere uit het gegeven dat, in tegenstelling tot wiskunde of schaakspelen, de mens zich niet, naar eigen goeddunken kan terugtrekken uit deze ervaringsgebieden (vgl. K. Baier, 1973). Het is tevens op deze gebieden dat opvoeding en onderwijs het meest 'indoctrinatiegevoelig' zijn.

De meest centrale condities waaronder 'indoctrinatie' van toepassing is, zijn, zo hebben we gezien, doctrine als inhoud en doel. Tussen beide condities bestaat bovendien een logisch verband: opdat de doctrines boven alle twijfel verheven zullen blijven, dienen de intellectuele deugden en rationele passies onderdrukt te worden; en: de ontwikkeling van intellectuele ondeugden en irrationele emoties wordt bevorderd door het inprenten van die leerstellige overtuigingen, die onze existentie raken.

Indoctrinatie is hiermee in vele opzichten geschetst als een *negatief* beeld van opvoeding; Crittenden spreekt derhalve over een vorm van 'miseducation' (1972). Of er in een bepaalde situatie sprake is van deze vorm van anti-opvoeding, kan alleen bepaald worden indien we rekening houden met ontwikkelingsniveau en -mogelijkheden van de opvoeding. Zo kunnen alleen die personen geïndoctrineerd worden, die de taal en vooral de concepten begrijpen, waarin de leerstellige overtuigingen geformuleerd zijn. En deze voorwaarde geeft op zich reeds aan waarom we zeer jonge kinderen en ernstig geestelijk gehandicapten niet kunnen rekenen tot de eventuele subjecten van indoctrinatie.

De initiatie in funderende overtuigingen of proposities, die door Wittgenstein in *Over zekerheid* (1977) ook getypeerd zijn als de rivier-bedding of de scharnieren van ons denken en handelen (denk aan: ik ben een mens; ik heb een vader en moeder; ik heb *redenen* voor mijn gedrag), geschiedt zonder eigen onderzoek, reflectie of rechtvaardiging; deze proposities worden niet *geleerd*. En deze funderende overtuigingen zijn dan ook geen kennis-claims (of doctrines); ze vormen de voorwaarden voor opvoeding en onderricht (zie: Spiecker, 1977).

Het initiëren en trainen van jonge kinderen in bepaalde sociale praktijken gaat vooraf aan het eventuele indoctrineren. Nadat het jonge kind deze voorwaarden voor socialisatie, opvoeding (in engere zin) en onderwijs bijgebracht zijn, kan het *gesocialiseerd* worden in specifieke regels, voorschriften en conventies, die of alleen in zijn directe omgeving, dan wel universeel geldig kunnen zijn ('je moet met twee woorden spreken'; 'je moet je belofte nakomen'). Kinderen moeten

zich, tenslotte, met behulp van ouderen (in opvoeding en onderwijs), de conceptuele netwerken en procedurele principes van de in hun culturen voorhanden ken- en ervaringsgebieden eigen maken. Ze leren op deze wijze participeren in de verschillende rationele praxes (wiskunde, politiek, esthetica, moraliteit, enz.).

De drie modi van opvoeding (in ruime zin) corresponderen met het ontwikkelingsniveau van de opvoeding; non-rationele beïnvloeding of socialisatie kan derhalve niet opgevat worden als indoctrinatie (vgl. W. Meyer, 1983). Indoctrinatie vooronderstelt in vele gevallen de verschillende ken- en ervaringsgebieden; we spreken per slot van rekening over *morele*, *religieuze* en *politieke* indoctrinatie. Indoctrinatie, zo heb ik betoogd, is het nastreven van een *gestagneerde* ontwikkeling op één (meerdere) gebied(en). Elders heb ik (1984) door twee niveaus van moraliteit te onderscheiden – de concrete morele regels en conventies enerzijds en de procedurele morele principes, die een reflectie op en rechtvaardiging van de morele regels mogelijk maken, anderzijds – geschetst hoe *morele* indoctrinatie, als het opzettelijk doen stagneren van de morele ontwikkeling, begrepen kan worden als het pogen de opvoeding ervan te weerhouden zich zowel de procedurele principes als de meer algemene intellectuele deugden en rationele emoties eigen te maken.

De opvoeding maakt zich deze (algemene) intellectuele deugden en rationele emoties eigen door instructie en training. De vorming van deze vermogens en gezindheden is niet gebonden aan één specifiek ken- en ervaringsgebied. En hier wordt de indoctrinator geconfronteerd met een levensgroot probleem: wil hij op 'indoctrinatie-gevoelige' gebieden als moraliteit en politiek een kritische attitude onderdrukken, dan zal hij ervoor moeten waken dat zijn pupillen zich deze disposities niet eigen maken tijdens het onderricht in de mathematica of natuurwetenschappen. Hiermee is de bijna onbreekbare macht van de opvoeder gegeven: in de persoonlijke relatie met kinderen kan bijna niemand hem belemmeren een kritische attitude te stimuleren, of het gesprek nu gaat over mens, aarde, heelal of hemel.

## Noten

1. J. Wilson heeft, evenals R. S. Peters (1974) en J. W. Steutel (1984), op het belang van de intellectuele deugden of algemene vermogens in de opvoeding gewezen. '... we necessarily import features of another kind – power of the mind, "motivational factors", character traits, and so on – into our picture of education; and now, these will be as "logically fundamental" as the forms of thought. In plainer English, we shall have to say that an educated person must not only be able to study sciences, history, etc., but must *want* to do them – out of curiosity, a desire to make sense of the world, ... Having and using these powers will now be, not a sort of precondition or essential piece of "motivation" for *getting* educated, but part of the concept of *being* educated;...' (1979), p. 125, 126).
2. Voor de relatie tussen motiverende emoties en deugden zie: J. W. Steutel, 1984, pp. 254-258.
3. Uiteraard zijn onze emoties niet per definitie irrationeel; het tegendeel is het geval. Voor het onderscheid tussen (rationele) *emoties* en irrationele *gevoelens*, zie: B. Spiecker, 1984, pp. 236-246.
4. De principes die Popper noemt zijn o.a.: 1. het principe van de feilbaarheid: mensen, en dus ook wetenschappers, kunnen niet anders dan fouten maken; 2. het principe van de redelijke discussie: in een rationele discussie, waarin we uitgaan van de fundamentele eenheid en gelijkgerechtigdheid van alle mensen, verkrijgen we een beter inzicht in een aantal van onze dwalingen; 3. het principe van het benaderen van de waarheid: het betreft hier een regulatief principe; door een rationele discussie komen we steeds dichterbij de waarheid (zie: K. R. Popper, 1982, p. 148, 149).

## Literatuur

- Baier, K., Indoctrination and justification. In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments*. London: 1973, 74-89.
- Crittenden, B. S., Indoctrination as mis-education. In: I. A. Snook (Ed.), 1972, 131-152.
- Flew, A., Indoctrination and doctrines. In: I. A. Snook (Ed.), 1972, 67-93.
- Flew, A., Indoctrination and religion. In: I. A. Snook (Ed.), 1972, 106-107.
- Green, Th., *The Activities of Teaching*, New York: 1971.
- Gregory, I. M. M. & R. C. Woods, Indoctrination: inculcating doctrines. In: I. A. Snook (Ed.), 1972, 162-190.
- Hare, R. M., Adolescents into Adults. In: R. M.

- Hare, *Applications of moral philosophy*. London: 1972, 48-66.
- Imelman, J. D., *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen 1982<sup>2</sup>.
- Kazepides, A. C., The Grammar of 'Indoctrination'. In: *Philosophy of Education 1973* (Proceedings). Normal, Ill., 1974, 273-283.
- Kazepides, A. C., Two levels of indoctrination: A reply to Andrew Blair. In: *Philosophy of Education 1983* (Proceedings). Normal, Ill., 1984, 335-339.
- Meyer, W. A. J., *Leren in opvoeding en communicatie*. Nijkerk: 1983.
- Passmore, J., On teaching to be critical. In: R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and Reason*. Part 3 of *Education and the Development of Reason*. London: 1975<sup>2</sup>, 25-43.
- Peters, R. S., *Psychology and Ethical Development*. London: 1974.
- Peters, R. S., Philosophy of education. In: P. H. Hirst (Ed.), *Educational Theory and its foundation disciplines*. London: 1983, 30-62.
- Pincoffs, E.L., On avoiding moral indoctrination. In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments*. London: 59-74.
- Popper, K., Verdraagzaamheid en intellectuele verantwoordelijkheid. *Wijzgerig Perspectief*, 1982, 22, 5, 144-149.
- Scheffler, I., In Praise of the Cognitive Emotions. *Teachers College Record*, December 1977, Volume 79, Number 2, 171-186.
- Smart, P., The concept of indoctrination. In: G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education*. London: 1973, 33-46.
- Snook, I. A. (Ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: 1972.
- Spiecker, B., 'Meedoen en zeker weten' als pedagogische categorie. In: B. Spiecker (red.), *Mee-doen en zeker weten*. Pedagogisch-antropologische opstellen. Meppel: 1977, 65-83.
- Spiecker, B., Opvoeding van (morele) emoties. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 236-247.
- Spiecker, B., Niveaus van moraliteit als opvoedingsdoel. In: J. W. Steutel (red.), 1984, 15-38.
- Spiecker, B., 'Indoctrinatie' in Kohlbergs theorie van de morele ontwikkeling. *Ned. Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1986, nr. 1.
- Steutel, J. W., Opvoeding, deugden en motieven. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 247-261.
- Steutel, J. W. (red.), *Morele opvoeding*. Theoretisch- en historisch-pedagogische opstellen, Meppel: 1984.
- Steutel, J. W., Deugdzaamheid als opvoedingsdoel. In: J. W. Steutel (red.). 1984, 39-67.
- Steutel, J. W., Education, motives and virtues. Verschijnt in: *Journal of Moral Education*, 1986, nr. 4.
- Thiessen, E. J., Indoctrination and doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 1982, 16 (1), 3-17.
- Thiessen, E. J., Indoctrination and Religious Education. *Interchange*, A Quarterly Review of Education. Volume 15, Number 3, 1984, 27-43.
- Wilson, J., Education and indoctrination. In: T. H. B. Hollins (Ed.), *Aims in Education*. The philosophic approach. Manchester University Press: 1964, 24-46.
- Wilson, J., *Preface to the philosophy of education*. London: 1979.
- Wittgenstein, L., *Over zekerheid*. Meppel: 1977.
- Woods, R. G. & R. St. C. Barrow, *An Introduction to Philosophy of Education*. London: 1975.

### Curriculum vitae

B. Spiecker (geb. 1943) studeerde pedagogiek aan de Vrije Universiteit en is sinds 1970 werkzaam in de vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek aan de V.U., vanaf 1976 als lector, sedert 1980 als hoogleraar.

Adres: Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek V.U., De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam

Manuscript aanvaard 12-11-'85

### Summary

Spiecker, B. 'Indoctrination and education' *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 111-121.

In this essay another effort is undertaken to elucidate the meaning of the term 'indoctrination'. Special attention is given to the term 'doctrine'; one of the necessary conditions of this term is the non-critical attitude of the disciples towards the political, moral or religious beliefs. It is this condition that helps the author to formulate an often overlooked central necessary condition of 'indoctrination', viz. that the indoctrinator explicitly aims at the suppression or arrest of the development of the intellectual virtues and rational emotions. It is this condition that not only stops us from regarding early-childhood initiation and socialisation as equivalent with indoctrination, but also enables us to identify situations in which children are subjects of moral or religious indoctrination.