

Het kind terug in de tijd

Willem Koops

Rede uitgesproken (in verkorte vorm) bij de aanvaarding van het ambt van Universiteitshoogleraar aan de Universiteit Utrecht op vrijdag 18 april 2008 te Utrecht.

Universiteit Utrecht



“De volwassene had geen fraaie houding als hij neerhurkte om ter hoogte van het kind te zijn.”

Uit: 'Bint. Roman van een zender.' door F. Bordewijk, 1934, blz. 111, Utrecht: De gemeenschap.

Mijnheer de rector magnificus, dames en heren,

De Westerse mens is een Kind van de Verlichting. En dus moet ik, die over kinderen wil denken, spreken en schrijven, mij verstaan met die Verlichting. Je zou overigens, vooral dankzij postmoderne Franse filosofen, geneigd kunnen zijn te veronderstellen dat de prachtige ideeën van de Verlichting inmiddels hun tijd gehad hebben.

Niet Postmodern

Jacques Derrida (1930-2004), wel ongeveer de beroemdste postmodernist, waarschuwde voor een heilloos streven naar zekerheid dat volgens hem hand in hand gaat met de Verlichtingstraditie, een streven dat hij afkeurend “*logocentrisme*” noemde. “Derrida’s denken ontwikkelt geen *eigen* stellingen, maar ontsluit thema’s en strategieën die de Westerse traditie van binnenuit *ondermijnen*”, lees ik op een website¹, bedoeld voor scholieren. *Deconstructie* is de term voor dit soort filosofie; Derrida *deconstrueert*. Roland Barthes (1915-1980) die als eerste “de dood van de auteur” verkondigde, beweerde dat teksten multi-interpretabel zijn, en nog erger, hij impliceerde dat er *nooit* goede gronden zijn om sommige interpretaties juist te achten dan andere (zie Postman, 2000). Hoe postmodern! Maar het zijn niet alleen Franse filosofen; zo is er ook het sociale constructivisme van de Amerikaanse psycholoog Kenneth Gergen (1991) “Woorden zijn geen weerspiegelingen van de werkelijkheid, maar uitingen van groepsconventies.” (blz. 119).

Zeer opvallend is dat menige postmoderne Franse filosoof graag gebruik maakt van complexe redeneringen uit de fysica en de wiskunde. Ze lijken dit vooral te doen om te imponeren, want auteurs noch lezers kunnen er veel van begrepen hebben. Gelukkig is dat inmiddels doeltreffend aan de kaak gesteld.

Een eerste boek dat een aanval inzette tegen deze verwerpelijke diepzinnigheid was: “*Higher superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*” van Gross en Levitt (1994, 1996). De eerste druk van 1994 leidde tot een conferentie van de *New York Academy of Sciences* in 1995 met de titel “*The Flight from Science and Reason*”, waarvan het verslag in boekvorm verscheen (Gross et al., 1996). Alan Sokal, als natuurkundige verbonden aan de Universiteit van New York, besepte door het lezen van deze publicatie dat het postmodernisme op absurditeiten is gebaseerd (Hulspas, 1998). Hij verzamel-

¹ <http://dravvvu.uvt.nl/~ljansen/filosooof/gesch/index.htm>

de een groot aantal onzinnige citaten uit postmodern wijsgerig werk en lijnde ze aan elkaar tot een lijvig nep-artikel, dat hij indiende bij het tijdschrift *Social Text*. Zijn artikel had de mooie postmoderne titel: “*Transgressing the Boundaries: towards a transformative hermeneutics of Quantum Gravity*” (Sokal, 1996a). De redactie van het tijdschrift was er zeer mee ingenomen en publiceerde het artikel zonder slag of stoot. Het was voor hen een soort Godsgeschenk voor een themanummer, bedoeld om kritiek van natuurwetenschappers op het postmodernisme te pareren. Sokal had tevoren bij de notaris laten vastleggen wat zijn intentie was geweest en kwam dezelfde dag dat het artikel verscheen met een toelichting in een veel gelezen academisch tijdschrift *Lingua Franca*, waarin hij verklaarde dat zijn *Social Text*-bijdrage een gedrocht van aaneengeregen modieuze postmodern klinkende onzin was (Sokal, 1996b). Sokal had als geen ander de postmoderne kleren van de keizer aan de kaak gesteld, of als u wilt: *de deconstructie gedeconstrueerd*. Het werd een enorme rel, waarvan de echo’s tot op vandaag, meer dan 10 jaar later, nog naklinken. Aanvankelijk reageerden de betreffende Franse filosofen niet of nauwelijks, maar dat veranderde nadat Sokal samen met Bricmont, het boek “*Impostures Intellectuelles*” (1997) had gepubliceerd, waarin nog eens breed werd uitgemeten welke natuurkundige onzin er zoal in teksten van zeer veel postmodernisten is aan te treffen. Dit boek was een groot succes en werd in diverse talen gedrukt en herdrukt (o.m. Sokal & Bricmont, 1997, 1998a,b, 1999). Toen *Le Monde* er aandacht aan besteedde brak de hel los: niet bepaald ter meerdere glorie van de Franse postmoderne filosofen, zoals met name: Jacques Lacan, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Bruno Latour, Jean Baudrillard, Gilles Deleuze, Felix Guattari en Paul Virilio.

Het is misschien goed er voor het evenwicht aan toe te voegen dat het niet per se uniek is voor een tijdschrift als *Social Text* dat de redactie een nep-artikel accepteert. U zou het vooroordeel kunnen hebben dat zoiets vooral kan gebeuren in het domein van de sociale wetenschappen. Ik moet dat met kracht weerleggen. Het kan óók in het domein van bijvoorbeeld de natuurkunde. Zo is er de Bogdanov affaire². De tweelingbroers Igor en Grichna Bogdanov schreven een zestal artikelen over theoretische fysica en kregen die artikelen geplaatst in *peer reviewed* tijdschriften als *Annals of Physics* en *Classical and Quantum Gravity*. Ze werden geaccepteerd, soms na enige bijstelling van details, waarover zogenaamde *peer reviewers* gevallen waren. Maar ze waren

² http://quantumfuture.net/quantum_future/bogdanov1.htm

weloverwogen *compleet* “nep”. Deze affaire laat zien dat redactioneel falen niet is voorbehouden aan tijdschriften als *Social Text*, maar evenzeer in andere wetenschappelijke disciplines kan voorkomen. Laat ik met huiver en nadruk vaststellen: geloof *nooit* in het gezag van een geleerde of een wetenschappelijk tijdschrift, maar bestudeer met kritisch wantrouwen zelf de teksten die je wilt gebruiken en verklaar wat je niet begrijpt tot *onhelder* en dus *onbruikbaar*.

Verlichting: Kant en Rousseau

Met deze oproep zijn we terug bij de grootste Verlichtingsfilosoof, Immanuel Kant (1724-1804). Van hem komt de uitspraak: “... zelf denken betekent de hoogste toetssteen van de waarheid in zichzelf (dat is in zijn eigen rede) zoeken; en de grondregel, steeds zelf te denken, is de Verlichting.” Herlees zijn pamflet “*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*” uit 1784 (zie Kant, 1799): “Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!”. “*Sapere aude!*” Zelfs, voeg ik er eigentijds aan toe, als het gaat om beweringen in zogenaamde *peer reviewed* toptijdschriften.

U kunt uit het voorgaande wel ongeveer afleiden dat ik graag mijn inspiratie vind in de Verlichting en me weinig tot niets aantrek van de post-modernisten die ik niet begrijp. Aangezien ik mij in mijn wetenschappelijk werk bezighoud met kinderen, zal ik mij nu verder in de te beschrijven historische gang vanaf de 18^e eeuw richten op het nadere begrip van de kinderlijke ontwikkeling en de kinderlijke opvoeding. Laat ik dan maar de bewondering van Kant voor Rousseau als uitgangspunt nemen. De “*Émile, ou de l'Éducation*”³ uit 1762 van Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) werd door Kant “de geboortekte van de pedagogiek” genoemd (zie Prins, 1963, blz. 139) later gevolgd door een niet geringer enthousiasme van Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) – “het natuurevangelie van de opvoeding” – en Johann Gottfried von Herder (1744-1803) en Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) – “Goddelijk werk” – (zie Soëtar, 1989, blz. 144).⁴ Ik ben van mening dat geen enkele pedagoog of ontwikkelingspsycholoog die naam met ere kan dragen zonder de eigen positie tot Rousseaus *Émile*

³ Verder aan te duiden als de *Émile*.

⁴ Over nauwelijks één andere filosoof is zoveel geschreven als over Rousseau, waaronder een omvangrijke literatuur over de Rousseau-receptie als zodanig (o.a. L'Aminot, 1992). Klassieken over Rousseau zijn: Cassirer (1932, 1955), Burgelin (1952), Rang (1959). Een toegankelijke en rijk geïllustreerde biografie is Soëtar (1989). Goede Nederlandse inleidingen zijn: Roland Holst (1918), Brugmans (1951), van der Velde (1967). Voorts is er de doorlopende reeks *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* vanuit Genève (vanaf 1905).

bepaald te hebben. Tot zo'n 50 jaar geleden zouden mijn collegae dat probleemloos beaamd hebben. Ik ben bang dat ze nu ironisch de schouders zullen ophalen: want wat heeft de moderne empirische onderzoeker nog met geschiedenis te maken?

Wat was het dat Rousseau ons te melden had? Hij stelde dat de pedagogiek kind-gericht moet zijn, dat er leeftijdsgebonden fasen zijn, waarop de bejegening van het kind, ook dus de pedagogische en onderwijskundige, afgestemd moet worden. En verder dat het kind alleen kennis moet worden aangeboden als het daaraan behoefte heeft. Bovendien moet kennis vooral voortvloeien uit eigen exploraties door het kind, uit concrete ervaringen, liever niet uit boeken. Tot een jaar of 12 beslist geen boekenwijsheid! Ondanks alle enthousiasme van o.a. Kant moeten wij Rousseaus boek toch in de eerste plaats zien als een revolutionaire Verlichtingstekst en *niet* als een handboek pedagogiek. Zijn boek was een werk uit de traditie die door Jonathan Israel *Radical Verlichting* is gedoopt (Israel, 2001, 2005). De kernfiguur van deze radicale Verlichting is bij Israel: Baruch de Spinoza (1632–1677), onze Spinoza. De “*Epiloog*” van Israel's boek is getiteld: “*Rousseau, radicalisme, revolutie*”. Spinoza mondt via Denis Diderot (1713–1784) uit in Rousseau en de Franse revolutie. Inderdaad is de *Émile* radicaal. Met de *Émile* maakte de auteur duidelijk dat hij niet alleen in opstand was gekomen tegen de toestand van de Franse maatschappij, maar ook en vooral tegen de reproductie ervan (Soëtard, 1989, blz. 97). Het kind moest van Rousseau “terug naar de natuur” (deze uitdrukking komt overigens in de geschriften van Rousseau niet voor⁵), dat wil zeggen zo ver mogelijk verwijderd van de Parijse decadentie. Het kind moest zelf leren denken, zonder door de Franse cultuur de verkeerde kant te worden opgestuurd, zonder boekenwijsheid van anderen te volgen. Die Verlichtingsgedachte is de radicale uitdrukking van het primaat van het autonoom denkende individu. Dat was wat Kant aansprak. En Rousseaus *Émile* is dan ook een boek voor filosofen en *niet* voor pedagogen, vaders en moeders, zoals Rousseau nadrukkelijk waarschuwde (Bloom, 1979, blz. 28). Het mocht niet baten!

De 4 eerste boeken (delen) van de *Émile* beschrijven de fasen van de cognitieve en morele ontwikkeling van het kind; en tevens hoe de opvoeder met die fasen rekening moet houden en er als het ware op dient aan te slui-

5 *Wel schreef Rousseau in het voorwoord van zijn werk over de mens als een plant: “On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation.”*

ten. Opmerkelijk is de overeenkomst met de theorie van de latere grondlegger van de ontwikkelingspsychologie, Jean Piaget (1896-1980), bij leven directeur van “l’ Institut J.-J. Rousseau” te Genève. Het Instituut was door Piagets onderzoek van de cognitieve ontwikkeling het grootste deel van de 20^{ste} eeuw het meest prestigieuze centrum voor pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch onderzoek ter wereld. Piagets fasentheorie lijkt als twee druppels water op die van Rousseau. Dat lijkt op het eerste gezicht misschien niet vreemd: Rousseau kwam uit Genève en het Geneefse Instituut zal wel niet voor niets naar hem genoemd zijn. Maar dat is *te* eenvoudig. Met moet zich realiseren dat Piagets fasentheorie het resultaat geacht wordt te zijn van ongekend grootschalig en wereldwijd, zij het vooral Westers, empirisch onderzoek. Vooral ook de observatie van Piagets eigen vijf kinderen was een rijke bron voor wetenschappelijke ideeën. Daartegenover heeft Rousseau zijn 6 kinderen onmiddellijk na de geboorte te vondeling gelegd; hij hield helemaal niet van kinderen van vlees en bloed. Het jongetje Émile is gewoon een literair verzinsel van achter de schrijftafel. Men moet zich dus echt afvragen: hoe kan het zijn dat Piaget met empirisch wetenschappelijke middelen vindt wat Rousseau al schrijvend had verzonnen? Ik denk dat het antwoord eenvoudig is: in Europa heeft men de opvoeding, met name die via het Volksonderwijs in de school, ondanks Rousseaus waarschuwingen, vorm gegeven volgens Rousseaus ideeën. Ik beschrijf in het volgende in vogelvlucht die geschiedenis.

De *Émile* en het Volksonderwijs

De belangrijkste bron van de Rousseauiaanse opvoeding is te vinden in Dessau, Duitsland. Aldaar bevond zich het door de pedagoog Johann Bernard Basedow (1724-1790) gestichte *Philantropinum*, een modelschool, tevens kweekschool voor onderwijzers. In het feit dat deze pedagogen zich “mensenvrienden” noemden kwam een pedagogisch enthousiasme tot uiting, dat, geheel Rousseauiaans, vertrouwen had in het goede van de menselijke natuur. Zij zetten zich in voor de “natuurlijke opvoeding” en stelden zich ten doel “... de mogelijkheden van het kind zoveel mogelijk vrij te laten ontplooiën, een opgewekte ontwikkelings- en leersfeer te scheppen, tot zelfstandig denken aan te sporen, een op het heden ingestelde wereldoriëntering en praktische levenshouding mogelijk te maken.” (Reble, 1977, blz. 62).

De door deze Filantropijnen geïnspireerde pedagoog die in Zwitserland Rousseau volgde bij de inrichting van opvoeding en onderwijs was Johann Friedrich Pestalozzi (1746-1827). Zijn vrouw Anna en hij lezen en becommentarieerden de *Émile*, hun zoon Jacob riepen ze bij voorkeur aan met Jean-Jacques. Pestalozzi wees de *Émile* weliswaar af als een “onpraktisch droomboek” (Noordam, 1975, blz. 227), maar hij was er wel degelijk verregaand door beïnvloed. Hij legde evenals Rousseau de nadruk op zelfwerkzaamheid van het kind, op spontaniteit en natuurlijke ontwikkeling. De door hem beïnvloede pedagogiek wordt algemeen aangeduid met de kreet “*Vom Kinde aus*” (Gläser, 1920) en wordt zeer pregnant uitgedrukt in het volgende citaat van Pestalozzi: “Alles was du bist, alles was du willst, alles was du sollst, geht von dir selber aus.” (geciteerd in Van der Velde, 1967, blz. 39).

De ideeën van de Filantropijnen en Pestalozzi beïnvloedden niet alleen elkaar, maar kwamen ook aan bij de moderne gegoede burgers thuis. Een mooi voorbeeld is de opvoeding van Otto van Eck, waarover Baggerman en Dekker (2005, 2006) gerapporteerd hebben. In het Verlichte milieu, waarin Otto rond 1800 opgroeide in den Haag, had men kennisgenomen van de modernste opvoedingsmethoden. Het dagelijks leven van dit jongetje, toegankelijk gebleven via zijn dagboeken, ziet er uit zoals dat van *Émile*. Hij heeft een eigen tuintje, waarin hij zaait en poot en oogst, hij loopt rond met zijn schoffeltje, met een geit, en met hamer en beitel. Het is duidelijk dat zijn vader, patriot en Bataafse revolutionair, veel van Rousseau had opgestoken. Zijn zoontje Otto moest vooral worden opgevoed op het land, dicht bij de natuur, ver weg van wat Rousseau “de riolen van het mensenras” (zie Baggerman en Dekker, 2006, blz. 39) had genoemd. De Filantropijnen hadden deze principes van Rousseau overgenomen, maar ze wel verder verburgerlijkt. Rousseau maakte als radicale Verlichter met zijn *Émile* duidelijk hoezeer hij de decadentie van de heersende Franse cultuur afwees, daarmee de Franse revolutie voorbereidend. De Filantropijnen echter brengen hun op te voeden kinderen niet zoals Rousseau met *Émile* deed naar de diepste wouden, zo ver mogelijk weg van de stad, maar ze leggen schooltuintjes aan in het stedelijk gebied waar hun school staat.⁶ Eenvoudig handwerk werd door Rousseau veel belangrijker geacht dan wat hij laatdunkend boeken-

6 Ook de Nederlandse schooltuin heeft haar oorsprong in Dessau. Schrijver dezes heeft zo'n 10 jaar geleden vanuit zijn werkamer in de Vrije Universiteit kunnen waarnemen hoe een van de laatste Amsterdamse schooltuinen ten prooi viel aan het “prestigieuze” Zuidas-project.

wijsheid noemde. Zo dachten ook de Filantropijnen er over. Maar zij zetten hun scholieren niet meer zelf aan het werk. In plaats daarvan maakten ze excursies naar werkplaatsen, boerderijen en fabrieken. We kunnen wel zeggen dat Rousseaus radicaal Verlichte opvoedingsideeën via de Filantropijnen verwerden tot burgerlijke varianten; het gaat bij hen al om geürbaniseerde variaties, en om door boeken gestuurde reflectie. Deze bijgeschaafde variaties op Rousseau ziet men voor zich, wanneer men – met dank aan Baggerman en Dekker – een blik mag werpen in de dagboekjes van Otto van Eck. Dit voorbeeld van de opvoeding van Otto maakt ook duidelijk hoe bij de burgerij geleidelijk een voedingsbodem ontstond voor de gedachte om Volksonderwijs te organiseren.

In de tweede helft van de 18^e eeuw was er in Pruisen een begin gemaakt met de inrichting van Volksscholen (de Swaan, 2004). De inspiratie kwam van zowel de Filantropijnen uit Dessau, als van Pestalozzi uit Zwitserland. In Nederland kwam het belangrijkste initiatief van de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*⁷, een in 1784 te Edam gestichte organisatie⁸ (zie Mijnhardt en Wichers, 1984). Oprichter was Jan Nieuwenhuyzen (1724–1806), doopsgezind predikant te Monnikendam, hierbij terzijde gestaan o.a. door zijn zoon Martinus. Auctor intellectualis achter de schermen was waarschijnlijk Johan Hendrik Wildens (1745–1809), vurig patriot en hoogleraar te Franeker, wiens denkbeelden men bij *Het Nut* terugvindt: een streven naar algemeen volksonderwijs, opleiding tot democratisch staatsburger en opvoeding in een algemeen christelijke geest van verdraagzaamheid en liefde voor het vaderland. *Het Nut* stichtte vele lagere scholen en enkele kweekscholen, het gaf talrijke boeken uit voor het onderwijs en het nam de vertaling en bewerking van buitenlandse pedagogische werken ter hand (vooral ook die uit Dessau en Pestalozzi's Zwitserland). Verder richtte het leeszalen en spaarbanken op en gaf cursussen voor volwassenen, met systematische voorlichting over levensvragen en algemene ontwikkeling. In 1796 legde het aan de Nationale Vergadering een plan voor om het onderwijs centraal te regelen en een algemene nationale school te stichten. In deze geest kwamen de eerste Nederlandse schoolwetten voor lager onderwijs van 1801, 1803 en 1806 tot stand. Afzonderlijke vermelding verdient het in 1918 op initiatief van Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951) gestichte Nutseminarium voor

7 *Verder aan te duiden als Het Nut.*

8 <http://www.nutalgemeen.nl>

Pedagogiek te Amsterdam. De natuurkundige Kohnstamm werd bijzonder hoogleraar pedagogiek vanwege *Het Nut*, en wordt algemeen beschouwd als de vader van de Nederlandse pedagogiek. Al vind ik er veel voor te zeggen om daarvoor toch maar de eerste privaattoecent in de pedagogiek in de Utrechtse Universiteit, Johannes Hermanus Gunning Wzn. (1859-1951) te nemen, die vanaf 1898 in Utrecht privaattoecent pedagogiek werd. Gunning, die in 1900 over zijn vak de hoogst actuele opmerking maakte "... dat zij vele bedillaars telt en twijfelaars, die over haar het hoofd schudden" (Gunning 1900). En, niet weinig ironisch, noemde hij zijn vak in 1907 een "*ars conjecturalis*" (een "gis-kunst") (Gunning, 1911, blz. 297). Van 1923-1929 was hij buitengewoon hoogleraar pedagogiek in Utrecht.

Ik vat mijn vogelvluchtimpresies van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs tot dusverre aldus samen: het is de op Rousseau terug te voeren Duitse, Zwitserse en Nederlandse moderne pedagogiek uit de 19^e eeuw, die via een Rousseauiaanse inrichting van de Volksschool (een in eerste instantie Pruisisch initiatief) de schrijftafelideeën van Rousseau over kinderlijke ontwikkeling heeft geïnstitutionaliseerd en cultuurhistorisch heeft waargemaakt. Zozeer, dat in de 20^{ste} eeuw het onderzoek van Piaget een ontwikkelingsgang blootlegt, dat als twee druppels water op de prototypische ontwikkeling van Rousseaus *Émile* lijkt.

Vooruitgang in Verlichting en Romantiek

Op één punt hebben de critici van de Verlichting - inclusief de postmodernisten - gelijk: De Verlichting was doortrokken van een ongerechtvaardigd Vooruitgangdenken. Het monumentale werk van de Verlichting, de Encyclopedie van Diderot, d'Alembert c.s. luidde: "... de nakomelingen meer ontwikkeld en tegelijkertijd deugdzamer en gelukkiger te maken."⁹ ("Kennis is deugd", zei men in kringen van *Het Nut*). Zowel de geschiedenis als Rousseaus *Émile* werden geacht getypeerd te zijn door een spontane, natuurlijke ontwikkeling-ten-goede. Twee bezwaren zou ik naar voren willen brengen: wetenschap leidt niet automatisch tot een hoger moreel niveau; en er is geen reden te veronderstellen dat de werkelijkheid zich natuurwetmatig voortdurend ontwikkelt tot iets mooiers en beters. Deze bezwaren zijn inmiddels zozeer algemeen aanvaard dat de Verlichting door veel hedendaagse intellectuelen als overwonnen wordt beschouwd. Met

9 Hier geciteerd in de vertaling van Prins (1963).

behulp van een scherpzinnig en vlammend essay van de filosoof Alain Finkielkraut wil ik daartegen ten stelligste protesteren, om te voorkomen dat het kind met het badwater wordt weggegooid.

In “*La défaite de la pensée*” heeft Finkielkraut (1987, 1988) laten zien welke treurige gevolgen de introductie van het begrip *Volksgeist* in 1774 door Johann Gottfried von Herder (1744-1803) heeft gehad. Alvorens iets gedetailleerder op het desastreuze denken van Herder en de Duitse Romantiek in te gaan is het goed om te beseffen hoe die Duitse Romantiek haar motivatie ontleende aan de nederlaag die Pruisen leed in de slag bij Jena in 1806. Het was in Jena waar de Pruisen (ook nog gesteund door geallieerde legers) tegen Napoleon een verpletterende en onvoorziene nederlaag leden. Niet voor niets sprak Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) van “het einde van de geschiedenis” (zie Fukuyama, 1989, 1992). Hij bedoelde dat de geschiedenis voltooid was met de definitieve vestiging van de principes van de Franse Revolutie, van de liberale democratische staat.¹⁰ In Pruisen trokken de intellectuelen zich als reactie terug in de vooral op Herder gebaseerde Romantiek, als een tegenbeweging tegen de Franse Verlichting. Een tegenbeweging die de unieke Duitse *Volksgeist* vereerde. Een tegenbeweging tegen de Franse Verlichting, die tegelijk toch ook op het sentimentalisme van Rousseau gebaseerd was. In die verhevigde post-Jena Romantiek werd het geromantiseerde Kind als hoop op een betere toekomst zeer centraal gesteld. De mooiste samenvatting van dit nieuwe wezen is de verloren gegane tekening van Philipp Otto Runge (1777-1810) uit 1809, afgebeeld op de cover van dit geschriftje. Volgens de kunsthistoricus Robert Rosenblum (1988) is deze tekening *het* symbool van het Romantische Kind, zoals Leonardo da Vinci’s tekening van een naakte man in een cirkel en vierkant het symbool is geworden voor de Renaissance mens. We zien hier het kind “... in een oer-staat van natuurlijke onwetendheid en religieuze zuiverheid, zodanig dat de visie op een geheiligd begin van een stralende nieuwe en magische wereld onze verbeelding binnenkomt dankzij de op die imaginaire wereld gefixeerde blik van de baby.”¹¹

10 In 1989 zou Francis Fukuyama ten tweede male verklaren dat het einde van de geschiedenis daar was: met het vallen van de Muur was definitief, en niet alleen in Europa, maar wereldwijd, sprake van een definitieve overwinning van het economische en politieke liberalisme (Fukuyama, 1989, 1992).

11 Dit is een vrije weergave in het Nederlands van: “... this drawing of 1809 can also be seen to evoke a state of natural innocence and religious purity so primal that the vision of a sacred beginning to a radiantly new and magical world can hover in our imagination above the baby’s fixed gaze.” (Rosenblum, 1988, blz. 9).

Hoe mooi de Duitse Romantiek ook geklonken heeft, wij moeten vooral, met Alain Finkielkraut, buitengewoon beducht zijn voor de ideologische kern ervan. Finkielkraut werd, zoals zijn naam laat zien, geboren in Elzas-Lotharingen en heeft - zo suggereert hij - als geen andere filosoof, toegang tot de unieke leefwereld van dit bijzondere gebied dat zozeer de botsing tussen de Duitse Romantiek en de Franse Verlichting representeert. Na Herder, zo stelt Finkielkraut, is het begrip cultuur *niet* langer verbonden met wetenschap, het begrip verwijst niet meer naar het terugdringen van vooroordelen en onwetendheid, maar drukt de onherleidbare eigenheid van de unieke ziel van het volk uit (Finkielkraut, 1987, blz. 13 e.v.). Herders Germaanse Romantiek leverde wat Finkielkraut plastisch “De nestwarmte van vooroordelen” (blz. 27) noemde. De *Volksgeist* werd “de gevaarlijkste springstof van de moderne tijd”¹² en leidde dan ook tot twee wereldoorlogen.

Na de Tweede Wereldoorlog riepen de Verenigde Naties in Londen een speciale afdeling in het leven die zich zou wijden aan wetenschap en cultuur, de UNESCO. Het was de bedoeling een organisatie te creëren, die het denken zou beschermen tegen machtsmisbruik “... en die de mensen met kennis en inzicht voorgoed zou wapenen tegen demagogische pogingen om hun denken op een dwaalspoor te brengen.” (blz. 54). Dit betekent, aldus Finkielkraut, dat de regeringsfunctionarissen en de intellectuele autoriteiten in Londen daarmee instinctief aanknoopten bij de geest van de Verlichting. Echter, met één essentieel amendement, dat ons tot op de huidige dag parten speelt. Het universele onderwerp - “De Mens” - van de *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen* wordt vervangen door concrete personen, in alle diversiteit van hun bestaansvormen.

Dat hebben wij te danken aan een tekst, *Race et histoire*, die de cultureel antropoloog Claude Lévi-Strauss (1908-heden) schreef in 1950, in opdracht van de UNESCO (Lévi-Strauss, 1951). Allereerst stelt Lévi-Strauss vast dat het begrip ras geen enkele wetenschappelijke waarde heeft. De verschillen tussen menselijke groepen komen voort uit “geografische, historische en sociale omstandigheden”, niet uit “de anatomische of fysiologische gesteldheid”. Zijn tweede punt is dat wij ons moeten verzetten tegen een waardenhiërarchie. “De vele vormen die de mensheid in de tijd en de ruimte aanneemt vallen niet in een volgorde van toenemende perfectie in te

¹² Deze uitdrukking is van de Franse historicus Ernest Renan (1823-1892), naar aanleiding van de Duitse verovering van Elzas Lotharingen in 1870. Vindplaatsen bij Finkielkraut (1988, blz. 133).

delen: het zijn geen bakens op een triomftocht, geen stadia of étapes op weg naar de hoogste vorm van beschaving: de Westerse.” (Ik volg hier de vertaling van Finkielkraut, aldaar blz. 56). Dat nu is precies de verleiding waarvoor de verlichte filosofen zijn gezwicht: menselijke gemeenschappen op een waardeschaal plaatsen waar men zelf de hoogste plaats inneemt (blz. 56). Deze verwerpelijke overtuiging werd de grondslag voor het kolonialisme, en verder berustte de daarmee samenhangende, 19^e eeuwse etnologische wetenschap erop. Maar sinds de etnologen hebben ontdekt hoe complex de tradities en de leefwijzen in de zogenaamde primitieve samenlevingen zijn, spelen zij dit spel niet meer mee, zoals Lévi-Strauss duidelijk maakte. Etnologie werd *culturele antropologie* en het algemene begrip mens uit de Verlichting maakt plaats voor een hiërarchieloze verscheidenheid aan cultuurgebonden karakters (blz. 65).

De essentie van Finkielkraut's essay is nu dat het duidelijk maakt dat Lévi-Strauss zo fel van leer trekt tegen de hiërarchisering dat hij en passant ook de universaliteit van het Verlichtingsdenken opheft. En Lévi-Strauss maakte school. In navolging van de structurele antropologie gingen en gaan alle menswetenschappen op hun eigen terrein jacht maken op het etnocentrisme, en dat leidt tot wat Finkielkraut dramatiserend “De tweede dood van de mens” (blz. 59) noemt (de eerste was die van de Romantiek). De huidige fanatici van de culturele identiteit zetten de verheerlijking van de collectieve ziel voort, een verheerlijking, die is opgekomen met het begrip *Völkgeist* en een hoogtepunt heeft bereikt in de rassentheorie en in Hitlerisme (blz. 76-79).¹³

Kinderlijke ontwikkeling in Verlichting en Romantiek

De hiervoor beschreven geschiedenis van Herder tot Lévi-Strauss is ook van toepassing op het denken over kinderen. De ontwikkelingspsycholoog Bill Kessen heeft duidelijk gemaakt dat het moderne kind en het idee van kinderlijke ontwikkeling als zodanig, in hoge mate culturele constructies zijn. De ontwikkelingspsychologie zelf kan getypeerd worden als “... a peculiar invention that moves with the tidal sweeps of the larger culture.” (Kessen, 1993; zie ook Kessen, 1979).

¹³ En, ben ik geneigd er aan toe te voegen, thans in het Nederlandse multiculturalisme-debat vormen heeft aangenomen van concreet anti-Moslim activisme. Dergelijk treurig *Völkgeist*-denken wordt toegedekt met een prachtig Verlichtingsbeginsel: vrijheid van meningsuiting. Inmiddels is duidelijk dat de universele houdbaarheid van dit beginsel discutabel is (zie bijvoorbeeld: Giesen, 2008).

Eerst is er het vooruitgangdenken van de Verlichting (Rousseau) dat stelt dat het kind zich vanzelf, via natuurlijke opvoeding en ontwikkeling, opwerkt tot de hoogste trap: die van de volwassen Westerse cultuurmens. Rousseaus verering van de “nobele wilde” (zie bijvoorbeeld Rousseau, 1755 en 1762) lag ten grondslag aan een hiërarchische ordening van volkeren en van stadia van de kinderlijke ontwikkeling. Bij Piaget vindt men dit denken terug via de invloed van de door hem veelvuldig geciteerde cultureel antropoloog Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), die klassieke werken schreef over “... les sociétés inférieures” (Lévy-Bruhl, 1910) en over “*La Mentalité primitive*” (Lévy-Bruhl, 1922). Hij beschreef in dit laatste boek het denken van de “primitieve” mens als “prelogisch”, een typering die Piaget toepaste op jonge kinderen. Het kind doorloopt tijdens de ontwikkeling de fasen van primitief naar ontwikkeld. Dit idee werd aan het einde van de 19^e eeuw ook nog eens gebiologiseerd (Morss, 1990): de even invloedrijke als omstreden biogenetische wet van Ernst Haeckel (1834-1919) uit Jena stelde: “de ontogenese is een recapitulatie van de fylogenese”. Deze grondwet gaf de kinderlijke ontwikkelingsfasen de status van onwrikbare fylogenetisch verankerde structuren en werd het uitgangspunt van de Westerse ontwikkelingspsychologie (zie Koops, 1983, 1990). William Thierry Preyer (1841-1897), vriend van Haeckel, wordt algemeen gezien als de auteur van de eerste echte ontwikkelingspsychologische studie (Preyer, 1882). Met een beetje overdrijving ben ik geneigd op te merken dat het vanzelf spreekt dat de ontwikkelingspsychologie moest ontstaan op het slagveld van Jena. Van Haeckels biogenetische wet klinken duidelijke echo’s door in het werk van veel kernfiguren uit de geschiedenis van de ontwikkelingspsychologie (Koops, 1983, 1990); wel zeer duidelijk in het werk van Jean Piaget. Het houdt in dat kinderen in hun individuele ontwikkeling natuurwetmatig van het primitieve niveau opstijgen naar het hoogste niveau, dat van de West-Europese cultuurmens.

Na de Tweede Wereldoorlog wordt er geleidelijk getornd aan dit idee van hiërarchisch geordende fasen. Lévi-Strauss ruimt het verwerpelijke, de kolonisatie rechtvaardigende idee van de primitieve staat van natuurvolkeren op. Hij doet dat zo rigoureuus dat in de moderne culturele antropologie uit schaamte voor het idee van de onvergelykbaarheid van het prelogische denken van zogenaamde wilden en van kinderen het kind vrijwel letterlijk met het badwater is weggegooid. In een fraai artikel van Hirschfeld (2002) over

de vraag “*Why don’t Anthropologists Like Children?*” herinnert de auteur aan een passage uit het essay van de Franse filosoof Jean-Paul Sartre (1905–1980) over *De Antisemit* (Sartre, 1954). Sartres Antisemit, die een onaangename ervaring had met een Joodse bontwerker, haatte daarna Joden, niet bontwerkers (Sartre, 1954, blz. 14). Zo voelden cultureel antropologen zich zeer ellendig over de vergelijking van kinderen met natuurvolkeren en zagen vervolgens af van de studie van kinderen, niet van die van volkeren.¹⁴ De toepassing van het standpunt van Lévi-Strauss op de fasen van de kinderlijke ontwikkeling betekent dat er geen hiërarchische relaties meer zijn tussen deze fasen (zie Van der Veer, 1985, blz. 108; van IJzendoorn et al., 1981, blz. 66); en tenslotte worden leeftijdsgroepen gezien als groepen met een eigen “cultuur”. De uiterste consequentie is dat het begrip kind zelf zijn betekenis verliest. Volgens zo dadelijk te bespreken auteurs is dat vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw inderdaad het geval. Een fraai voorbeeld van dit nieuwe *de*-infantiliserende denken biedt een boekje van de kinderboekenschrijver Guus Kuijer, die een fasentheorie als die van Piaget beschrijft als “een soort sluizensysteem dat er voor zorgt dat geen sprankje kinderlijkheid per ongeluk de volwassenheid ingesluisd wordt.” (Kuijer, 1980, blz. 15). In zo’n opvatting bestaat de klassieke opvatting van kinderlijkheid vooral uit minachting van de kindertijd. Het opheffen van die minachting zou medemenselijk respect voor kinderen inhouden. En met die medemenselijkheid is het kind verdwenen. Is het dat intussen?

Het verdwenen kind

Volgens de cultuurcriticus en media-specialist Neil Postman (1931–2003) begon het Westerse Kind te verdwijnen in het begin van de jaren ’60 (Postman, 1992). In aansluiting op de welbekende opvattingen van de historicus Philippe Ariès (1914–1984)¹⁵ stelt Postman vast dat er zonder onderwijs, beter: zonder scholen, geen kinderen in de moderne zin van het woord bestaan. Immers: “In een niet-geletterde wereld (zoals die van de Middeleeuwen) is het niet nodig scherp onderscheid te maken tussen kind

14 Hirschfeld overdrijft een beetje: er bestaat inderdaad geen gevestigde subdiscipline “culturele antropologie van het kind”, maar incidenteel zijn er wel degelijk belangwekkende studies verricht. De belangrijkste zijn ondergebracht in een zeer goed verzorgde anthologie: zie Levine en New (2008).

15 Ariès boek uit 1960 (Engelse vertaling uit 1962) motiveerde wereldwijd tot historisch onderzoek naar de kindertijd en leidde tot het historisch specialisme “*history of childhood*” (zie ook Koops, 1996, 1998, 2004; Koops & Elder, 1996).

en volwassene, want daar bestaan nu eenmaal weinig geheimen, en de beschaving hoeft niet te voorzien in onderwijs om zichzelf te kunnen begrijpen.” (blz. 22). Het begrip “kind” is niet nodig zolang iedereen hetzelfde informatiemilieu deelt en derhalve in dezelfde sociale en intellectuele wereld leeft. Postman meent, in het voetspoor van vele media-experts en historici, dat de boekdrukkunst een nieuwe symbolenwereld heeft gecreëerd, die op haar beurt weer een nieuw begrip “volwassenheid” vereiste (blz. 28).

De uitvinding van de drukpers, vermoedelijk door Gutenberg (1394–1468), waarschijnlijk in 1440, maakte, aldus Postman, dat “volwassen-zijn een symbolische prestatie werd in plaats van een biologisch gegeven. Sinds de uitvinding van de boekdrukkunst moesten de kinderen volwassen *worden*, en dat zouden ze moeten doen door te leren lezen, door het betreden van de wereld van de typografie. En om dat te bereiken zouden ze onderwijs nodig hebben en moesten ze dus verplicht naar school. En daardoor is het begrip “kind” onvermijdelijk geworden.” (blz. 43). We kunnen met Postman vaststellen dat het begrip kind zijn “finest hour” beleefde tussen 1850 en 1950 (meer een “finest century” dus). De kinderen werden in die periode zo veel mogelijk uit de fabriek gehaald en onverbiddelijk naar school gestuurd. Ze werden voorzien van eigen kleding, eigen meubilair, eigen literatuur, eigen spelletjes, en een eigen sociale wereld. Er vond plaats wat ik eerder heb beschreven als “*infantilisatie*”, het historisch almaar langer worden van de kindertijd (zie Koops, 1998). De persoon die verantwoordelijk is voor het na 1950 aanbreekende “kinderloze tijdperk” is, volgens Postman, Morse (1791–1872). Met Morse’s uitvinding van de telegraaf (in 1837 voor het eerst in het openbaar gedemonstreerd) denatureerde informatie verder van “persoonlijk bezit tot koopwaar met wereldwijde waarde”. “Met de telegrafie is het proces begonnen dat de informatie oncontroleerbaar maakt.” (blz. 74). Dit alles had grote gevolgen voor het begrip kind.

Het kind was dus voortgekomen uit een omgeving, waarin – de in boeken opgeslagen – informatie onder controle stond van volwassenen en mondjesmaat beschikbaar werd gesteld aan kinderen. Maar met de anonimisering door de telegrafie begon een ontwikkeling in te zetten die de informatie uiteindelijk ontworstelde aan het ouderlijk gezag en aan het gezin. Die ontwikkeling werd na de telegrafie versterkt door een ononderbroken stroom van uitvindingen: de rotatiepers, de camera, de telefoon, de grammofoon, de film, de radio, de televisie (Postman, blz. 76), met als recent

hoogtepunt het door Postman nog niet beschreven *internet*. Vooral omdat al deze moderne communicatiemiddelen zich voornamelijk uitdrukken in beeldtaal, verliest *het* kenmerk van de kinderlijkheid, de ongeletterdheid, haar betekenis. Om beelden te begrijpen hoeft men geen ABC te leren (blz. 81). De televisie bijvoorbeeld heft de scheidslijnen tussen kinderen en volwassenen in hoge mate op: “Gesteund door andere elektronische media die niet op het geschreven woord berusten, scheidt de televisie opnieuw communicatietoestanden zoals die in de 14^e en 15^e eeuw hebben bestaan” (blz. 82); “... in het nieuwe mediaklimaat is alles tegelijkertijd voor iedereen beschikbaar: elektronische media “kunnen geen geheim bewaren ...” en “... zonder geheimen kan het begrip “kind” niet bestaan ...” (blz. 83). Dat het kind werkelijk aan het verdwijnen is demonstreert Postman uitvoerig aan de hand van een grote hoeveelheid (anekdotische) gegevens over: de uitbeelding van jonge mensen als miniatuur-volwassenen in de media (blz. 122); het verdwijnen van kinderliedjes (blz. 123); het verdwijnen van de Disney-visie op het kind (blz. 125); het verdwijnen van de kinderklleding, terwijl omgekeerd volwassenen de voormalige kinderklleding zijn gaan dragen (blz. 127 e.v.); het verdwijnen van kinderspelletjes (blz. 129), terwijl topsport voor kinderen gewoon is geworden (blz. 129); het in verval raken van goede manieren (blz. 132). Dit alles wijst volgens Postman tegelijk op het verval van het begrip “kind” en op een dienovereenkomstige verzwakking van het karakter van de volwassenheid.¹⁶ Postmans boek is kort en krachtig samen te vatten met de slotzin van de flaptekst van het boek: “De basisgedachte van dit boek – dat ons elektronisch informatiemilieu het “kind” doet verdwijnen – kan ook als volgt geformuleerd worden: een elektronisch informatiemilieu doet de volwassene verdwijnen.”

Het is interessant te zien dat in de door Postman besproken periode van de verdwijning van de kindertijd, de jaren zeventig van de vorige eeuw, tevens een ongekend grote wereldwijde onderzoeksinspanning plaatsvond met als voornaamste inspanning het ondermijnen van de structureel cogni-

16 *Tenslotte is het veelbetekend dat er een grote reeks boeken verschijnt die ideologisch het kind wil bevrijden uit de ketenen van zijn onvolwassenheid. Het genoemde boek van Kuiser behoort daartoe. Ook Illich' boek, waarin wordt opgeroepen de samenleving te “ontscholen”, omdat het kinderen hindert aan de volwassen samenleving deel te nemen (Illich, 1971); Holts boek met een consequent volgehouden pleidooi voor de bevrijding van het kind uit de ketenen van een driehonderd jaar oude traditie van horigheid (Holt, 1976); en dan Farsons boek, waarin de rechten van het kind wel heel letterlijk worden genomen en opgerekt worden, onder meer door voor kinderen kiesrecht te eisen, “omdat volwassenen hun belangen niet behartigen en niet namens hen kunnen stemmen” (Farson, 1974, blz. 179).*

tieve theorie van Piaget. Dat wil zeggen dat de niet tot elkaar te herleiden ontwikkelingsfasen, getypeerd als cognitieve structuren, geleidelijk werden vervangen door continue domeinspecifieke ontwikkelingsprocessen. Het neo-Piagetiaanse onderzoek uit die tijd ondermijnde als nooit tevoren de aannamen uit de Rousseau-Piaget traditie, waarin de ontoegankelijkheid van het kinderlijk denken was benadrukt. Men was zozeer op zoek naar de vroegste wortels van allerlei vormen van kinderlijke rationaliteit, dat menige onderzoeker onbedoeld eindigde als *infancy-expert* (Koops, 1990, 2003). Dit post neo-Piagetiaans onderzoek mondde onder meer uit in het onderzoek naar de *The Child's Theory of Mind*, waarin experimenteel werd aangetoond hoe twee- tot driejarige kinderen de gangbare lekenpsychologie, die berust op een eenvoudige “desire-belief”-theorie, al beheersen. Inmiddels is de jacht op steeds jongere wortels van algemeen menselijke communicatieve mogelijkheden nog niet geëindigd. Zo toonden Onishi en Baillargeon (2005) in een mooi artikel in het tijdschrift *Science* aan dat reeds 13-maands baby's in beginsel beschikken over de fundamentele van de algemeen menselijke alledaagse communicatie-principes (“beliefs” en “desires”). Opmerkelijk: de cultuurhistorische ontwikkelingen - het verdwijnen van de traditionele kindertijd - gaan samen met het experimenteel empirisch wetenschappelijk zoeken (en vinden!) van algemeen menselijke communicatiemogelijkheden, die leeftijdsafhankelijk zijn. Kortom: de ontwikkelingspsychologie beweegt met de cultuur mee.

Nieuwe mogelijkheden

Het moge duidelijk zijn: het in de 18^e en 19^e eeuw geconstrueerde moderne Westerse kind - het Kind van de Verlichting dus - is in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw verdwenen. Einde aan het historische proces van infantilisatie. Het traditionele opvoeden, dat berustte op infantilisatie werd in een veelgeciteerde publicatie van Dasberg (1995) “*Grootbrengen door kleinhouden*” genoemd. De kern ervan is: het kind apart zetten van de volwassen wereld, en dan, via wat opvoeden heet, stapsgewijs langzaam en voorzichtig die volwassen wereld binnenleiden. Die manier van opvoeden gaat dus nu niet meer: de infantilisatie ligt in die zin achter ons dat grenzen en grensbewakers buiten werking zijn gesteld. Het kind van nu heeft - vooral via de elektronische media - van meet af aan toegang tot de volwassen wereld, inclusief de wereld van geweld en seks, terreinen waar kinderen volgens de

gangbare pedagogiek twee en een halve eeuw niet werden toegelaten. In het licht van de toegang van kinderen tot het internet is het een onwaarschijnlijk atavisme dat Amerikaanse ouders nog in 2006 onderwijzers hebben aangeklaagd die persisteerden in het corrigeren met rode inkt (Stearns, *unpublished*). De ouders waren beducht voor de beschadiging van het *selfesteem* van de aldus gecorrigeerde kinderen.

Opvoeden zal opnieuw uitgevonden moeten worden. Het is geweldig hoeveel geavanceerd en prachtig wetenschappelijk onderzoek van het kinderlijke gedrag en dat van hun opvoeders ons daarbij ter beschikking staat. Ik heb er vandaag voor gekozen daar nu eens *niet* op in te gaan. Zo blijft dan ook het moderne gedragsgenetische onderzoek (Rutter, 2006) naar de ontwikkeling onbesproken, alsmede het onderzoek met behulp van fMRI, onlangs nog samengevat door Michiel Westenberg in een mooie Leidse Dieslezing (Westenberg, 2008). Wat ik hier wil beklemtonen is het volgende. Al dit onderzoek kan niet veranderen dat we er alleen iets aan hebben voor de opvoeding als we weten *wat we met kinderen willen*, en daarover is weinig of geen helderheid. Erger nog: met zulke vragen houdt men zich in de moderne Academische Pedagogiek nauwelijks nog bezig. Wie zoals ik, een volgeling van de goeddeels verguisde opvolger van Kant, de pedagoog Johann Friedrich Herbart (1776–1841) is, is er van overtuigd dat pedagogiek als wetenschap afhankelijk is van ethiek en ontwikkelingspsychologie (Herbart, 1841). De eerste helpt de doelen formuleren, de tweede biedt de middelen om het doel te bereiken. In dit verband kom je er niet met een evolutionair gezichtspunt als dat van Bjorklund (2007). Bjorklund heeft duidelijk gemaakt waarom een lange menselijke jeugd noodzakelijk is om in staat te zijn te adapteren aan een steeds veranderende cultuur. Zo'n standpunt maakt duidelijk waarom we een lange explorerende kindertijd moeten koesteren, maar niet of en hoe we er richting aan kunnen geven.

Het is goed nog eenmaal terug te keren naar het voorbeeld van Rousseau. Zijn ongelooflijk effectieve boek over opvoeding was een boek over een ethisch nieuwe mens in een Utopische samenleving. Het is die context die zijn boek zo succesvol maakte. Natuurlijk kunnen en willen wij niet een boek schrijven, waarmee een opvolger van Napoleon in een Jena-van-nu met zijn legers een kindbeeld vestigt. Maar wat we wel zouden kunnen is nadenken over de samenleving die we wensen en waartoe we onze kinderen willen opvoeden. Ik beveel daarbij aan terug te grijpen op de

beginselen van de Verlichting: rationaliteit en zelfstandig kritisch denken hoog in het vaandel; hoogwaardige ethische beginselen die een modern “*Contrat Social*” (Rousseau, 1762) funderen; inzet voor een democratische samenleving, waarin vrijheid van meningsuiting en tussenmenselijk respect in evenwicht zijn. Dit alles vraagt veel verdere uitwerking, maar het is goed en geruststellend te weten dat ons daarbij een Verlichte klassieke literatuur ter beschikking staat.

Plannen

Menige orator geeft een overzicht van zijn of haar lopend onderzoek en van onderzoeksplannen. Ik zie daar van af: ik heb *teveel* plannen en ze zijn tamelijk veranderlijk. Ik moet dus oppassen met wat ik aankondig. Maar een paar prioriteiten wil ik noemen.

Ik ben van plan twee boeken af te ronden in de komende 6 jaar: de eerste is getiteld “*Een beeld van een kind*”, althans als Gerrit Breeuwsma, collega uit Groningen, mij toestaat die titel te gebruiken. Hij heeft hem verzonnen voor een boek dat we samen op het NIAS zouden schrijven, maar dat niet van de grond kwam. Inmiddels werk ik er al enkele jaren aan. Het is een uitwerking van wat ik u vandaag geschetst heb. Dan wil ik een tweede boek schrijven, of beter: organiseren. Een boek over geschiedenis en theorieën van de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek; “*history and systems*” zouden onze Amerikaanse collegae zeggen. Een boek met heel veel inbreng van specialisten uit de ganse wereld, die deelgeschiedenissen schrijven over hun specialisme, maar die wel bereid zijn een en ander te doen passen in het historische raamwerk, zoals ik dat vandaag aan u heb voorgelegd. Een dergelijk geschiedenis- en grondslagenboek bestaat thans niet en zou een belangrijk fundament voor de studie van opvoeding en ontwikkeling betekenen. U zult mij wel willen vergeven dat ik ervan droom dat na de gereedkoming van dat boek niemand in de wereld ooit nog ontwikkelingspsychologie of pedagogiek zal studeren op academisch niveau zonder *de Koops* te hebben gelezen. Dat boek moet er dus komen.

Dan wil ik verder melden dat ik mij onledig houd met veel bestuurwerk in het kader van de internationale wetenschappelijke gezelschappen op mijn vakgebied; niet alleen omdat ik dat leuk vind, maar ook omdat ik zo in staat blijf de wetenschappelijke ontwikkelingen van nabij, en op interessante locaties, mee te maken.

Nationaal past mijn nieuwe voorzitterschap van het ADNG (Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Gedragswetenschappen) zeer goed bij mijn nieuwe leerstoel, ik verwacht veel inspiratie uit het werk met betrekking tot dit archief te putten. Mijn engagement wordt extra gevoed door het besef dat het ADNG tot stand kwam door twee Groningse leermeesters: de hoogleraren Piet van Strien en Willem Hofstee.

Lokaal is er veel “outreach” van mijn zijde te verwachten. Een mooi voorbeeld is de organisatie van een jaarlijkse Studium Generale-reeks voordrachten van topspecialisten uit allerlei disciplines over kinderen (zie Koops, Levering en de Winter, 2007). Als het aan mij ligt gaan we daar nog een aantal jaren mee door. In ieder geval zo lang als we nog overtuigende aantallen bezoekers krijgen en zolang de collegae Micha de Winter (faculteitshoogleraar op de Langeveld leerstoel) en Bas Levering (Hogeschool lector pedagogiek en erudiete Langeveld leerling) van harte mee willen werken. Daarnaast zal ik vanuit de faculteit regelmatig publieke debatten organiseren, zodanig dat wetenschappelijk inzicht en maatschappelijk relevant beleid zo goed mogelijk bij elkaar komen.

Graag meld ik een uniek initiatief vanuit mijn faculteit: de organisatie van een universitaire opleiding tot onderwijzer, die zal moeten leiden tot eerstegraads schoolmeesters. Ik ben dankbaar voor de mooie samenwerking met de Hogeschool Utrecht, waardoor dit mogelijk werd. En natuurlijk ook voor de enthousiaste medewerking van Theo Wubbels, hoogleraar onderwijskunde en vice decaan van onze faculteit, die overigens in menig ander opzicht veel dank mijnerzijds toekomt. Het zal u na mijn enthousiaste verslag over de Filantropijnen, Pestalozzi en *Het Nut*, niet verbazen dat ik meen dat nadere academisering van het basisonderwijs geboden is. En ook niet dat het mijn stellige voornemen is een *experimenteeschool* te stichten op onze campus, waar modellen voor een door geleerden vormgegeven onderwijssysteem kunnen worden ontwikkeld. Ik meen zelfs dat een *Utrecht Elementary School* nog meer prioriteit verdient dan een *Utrecht University College*. Als ik daarmee onze collegevoorzitter, mevrouw Yvonne van Rooy gemakkelijker over de streep trek, dan zou ik bereid zijn die school soepel te voorzien van de naam *Utrecht Elementary College*, al of niet met kinderlijke “honours tracks” voor de onder- en bovenbouw.

Wat ik bovenal met mijn mooie leerstoel wil doen is mijn collegae in de kinderdisciplines ervan overtuigen dat het van groot belang is het kind weer

terug te plaatsen in de tijd, dat is: ook in het wetenschappelijk onderzoek de cultuurhistorische context te betrekken. Ik voel me daarbij zeer gesteund door de onderzoekers uit het mooie interdisciplinaire *Descartes Instituut* voor de beoefening van vergelijkende wetenschapsgechiedenis, onder de inspireerende leiding van collega Wijnand Mijnhardt.

U ziet ik wil, als altijd, te veel doen. Het is de hoogste tijd voor enkele traditionele, maar van harte gemeende dankwoorden.

Dankwoorden

Dit is mijn derde oratie ter ambtsaanvaarding. Uit dat feit alleen al volgt dat ik een recidiverende beginner ben. Dat is gelukkig niet uniek: de in de vorige eeuw zo invloedrijke filosoof Edmund Husserl was willens en wetens en vooral ook in een fundamenteel methodologische zin een eeuwige beginneling, *Anfänger*, zoals hij zelf zei (Zwart, 2002, blz. 81). Ook in die zin dat hij steeds terug wilde naar het begin van filosofie en wetenschap. In mijn eerste oratie (Koops, 1983) voerde ik de ontwikkelingspsychologie terug naar de recapitulatietheorie uit de 19^e eeuw, in mijn tweede naar de fylogeneze van antisociaal en prosociaal gedrag (Koops, 2002), en vandaag naar de cultuurhistorische wortels van ons denken over kinderen. Ik zoek steeds opnieuw beginpunten. Het is hartverwarmend dat zo velen steeds weer geduld opbrengen voor mijn prille ideeën. Mij past deemoed en vooral dank aan zeer velen.

U zult het mij hopelijk vergeven dat ik niet die zeer velen hier de revue kan doen passeren. Ik beperk me tot de eersten en laatsten, van het begin tot het vermoedelijke einde van mijn academische levensloop. Het begin ligt in Heymans' Groningen, de geboortestad van de Nederlandse psychologie. Daar was het dat ik tot een nuchtere en fundamenteel kritische wetenschappelijke houding werd gestimuleerd. Mijn promotor Koos van der Werff was er vooral goed in de conceptuele ingewikkeldheid van menige ontwikkelingspsychologische auteur te reduceren tot iets heel erg eenvoudigs en alledaags. Zo kun je door zijn originele proefschrift van 1964 over zelfbeeld en zelfideaal snel zien dat veel geschrijf en gepraat over "The Self" voornamelijk op slechte grammatica berust (van der Werff, 1964, blz. 7). Ik heb er van geleerd levenslang te weigeren quasidiepzinnig te praten, laat staan te schrijven, over zoiets als "het zelf", al dan niet met hoofdletters geschreven.

Zelfbeelden en zelfbeschouwing, daarover kun je het hebben, daarnaar kun je onderzoek doen. Bij Koos van der Werff geen deconstructie, maar alle-daagse Groningse ontzuivering. Van Willem Hofstee, mijn co-promotor, leerde ik dat een beoefenaar van de wetenschap recalcitrant en eigenzinnig moet zijn, zeg maar *eigenwijs*. Om met de wijsgeer Bachelard te spreken: “*Il faut être iconoclaste*” (1938, blz. 77). Maar dan wel in het Hofsteeiaanse besef dat uiteindelijk “*Het Universeel Gehoor*” (1975) het laatste woord zal hebben. (Gelukkig kan dat Universele Gehoor je zo ongeveer pas na ommekomst van de eeuwigheid de mond snoeren). Wat Hofstee en Van der Werff deelden, behalve hun gemeenschappelijke inspiratie uit het werk van B.J. Kouwer, was hun afkeer van “snakken” (zie Hofstee 2001, voetnoot 19), een woord uit het Gronings dialect dat opscheppen, dik doen, betekent. De wetenschappelijke auteur moet simplificeren, niet compliceren. Laat ik het nu korthedshalve maar houden bij de door beiden veelvuldig onderschreven typisch Kouweriaanse constatering, dat psychologie “een raar vak” is (Hofstee, 2000, blz. 8; Kouwer, 1973). Ik dank hen beiden voor dit fundamentele, even eenvoudige als ontluisterende inzicht.

Na Groningen volgde, meer dan 20 jaar, de Vrije Universiteit Amsterdam. In mijn vorige oratie besteedde ik aan die mooie VU-periode de nodige aandacht. Ik ben inmiddels *te* Utrechts geworden om dat te herhalen. Ik ga dus zonder dralen over tot het bedanken van het college van bestuur van deze Universiteit voor het wel erg grote en mooie vertrouwen dat ze in mij zeggen te hebben. Een niet leeftijdsdiscriminatoire verlenging van mijn decanaat vond ik al motiverend, maar de vlot daarna volgende benoeming tot Universiteitshoogleraar maakte mij nog enthousiaster. De leden van het huidige college van bestuur zullen het mij willen vergeven dat ik op deze plaats in het bijzonder de oud-rector magnificus Willem Hendrik Gispén bedank voor zijn stimulerend enthousiasme en warme, vriendschappelijke collegialiteit. Voor de uitnodiging een tweede termijn als decaan te fungeren en de daaruit sprekende waardering, dank ik in het bijzonder de voorzitter van ons cvb, Yvonne van Rooy. Ik heb sinds die beide benoemingen het gevoel te kunnen doen waarvan ik het meeste houd: mij in de faculteit Sociale Wetenschappen voortdurend met de zogenaamde primaire processen bemoeien en zo voor en na de tijd hebben dan wel nemen voor eigenzinnige reflectie op de disciplines die mij het meest na aan het hart liggen: *ontwikkelingspsychologie* en *opvoedkunde*.

Tot slot bedank ik de collegae uit de faculteit Sociale Wetenschappen voor de fantastische, inspirerende en succesvolle werkgemeenschap die wij samen vormen. Niets is aangenamer dan over jullie succesvolle wetenschappelijke prestaties in onderwijs en onderzoek als decaan te rapporteren en er de markt mee op te gaan. Al doende kan en mag ik dikwijls een zeer voldane *pars pro toto* zijn. Ik hoop dat met jullie instemming nog een substantieel aantal jaren te blijven en zal mijn uiterste best doen niemand teleur te stellen.

Ik heb gezegd.

De auteur draagt deze tekst op aan Daphne, Mathilde, Veerle, en Helena; te Verlichten (klein)kinderen.

Literatuur

- Ariès, P., (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Librairie Plon.
- Ariès, P., (1962). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books.
- Bachelard, G., (1938). *La psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard.
- Baggerman, A, en Dekker, R., (2005). *Kind van de toekomst. De wondere wereld van Otto van Eck (1780-1798)*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Baggerman, A, en Dekker, R., (2006). Verlichte pedagogiek rond 1800: ideaal, praktijk en doorwerking. De opvoeding van Otto van Eck (1780-1798). In Bakker, N., Dekker, R., & Janssens, A., (R.ed.), *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (blz 35-47). Hilversum: Verloren.
- Bjorklund, D.F., (2007). *Why youth is not wasted on the young: immaturity in human development*. Oxford: Blackwell.
- Bloom, A., (1979). Introduction in: Jean-Jacques Rousseau, *Emile, or on Education*. New York: Basic Books.
- Brugmans, H., (1951). *De revolte van het gemoed. Rousseau en het sentimentalisme*. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- Burgelin, P., (1952). *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*. Paris: Plon.
- Cassirer, E., (1932). *Das Problem Jean-Jacques Rousseau*. Archiv für Geschichte der Philosophie.
- Cassirer, E., (1955). *The philosophy of the Enlightenment*. Boston: Beacon Press.
- Dasberg, L., (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom.
- Farson, R., (1974). *Birthrights*. New York: Vintage.
- Finkelkraut, A., (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- Finkelkraut, A., (1988). *De ondergang van het denken*. Amsterdam: Contact.
- Fukuyama, F., (1989). The End of History? *The National Interest*, Summer 1989.
- Fukuyama, F., (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press.
- Gergen, K.J., (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Giesen, P., (2008). Het vogelvrije woord. *De Volkskrant*, 15 maart, blz. 35.
- Gläser, J. (Hrsg.), (1920). *Vom Kinde aus*. Hamburg: G. Westermann.
- Gross, P., & Levitt, N., (1994, 1996). *Higher superstition: the academic left and its quarrels with science*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gross, P., Levitt, N., & Lewis, M.W. (Eds.), (1996). *The Flight from Science and Reason*. New York: New York Academy of Sciences.
- Gunning, J.H., (1900). (1908 (1911 tweede druk)) *De pedagogiek aan de Universiteit*. Utrecht: openbare les.
- Gunning, J.H., (1911). *Verzamelde Paedagogische opstellen*. Amsterdam: Van Looy.
- Herbart, J.F., (1841). *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. (2^{de} ed.). Göttingen: Dieterich.
- Hofstee, W.K.B., (1975). De betrekkelijkheid van sociaal-wetenschappelijke uitspraken. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 30, 573-600.
- Hofstee, W.K.B., (2000). *WKB a fortiori*. (door anonymus geredigeerde afscheidsbundel voor W.K.B. Hofstee)

- Hofstee, W.K.B., (2001). De toekomst van het individu. *De Psycholoog*, januari, 3-8.
- Holt, J., (1976). *Escape from childhood*. New York: Vintage.
- Hulspas, M., (1998). Ik vond het heel moeilijk om onbegrijpelijk te schrijven. Een interview met Alan Sokal en Jean Bricmont. *Skepter*, 11 (<http://www.skepsis.nl>)
- Illich, I., (1973). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Israel, J.I., (2001). *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Israel, J.I., (2005). *Radicale Verlichting. Hoe radicale Nederlandse denkers het gezicht van onze cultuur voorgoed veranderden*. Franeker: Uitgeverij Van Wijnen.
- Kant, Immanuel, (1799) *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. In Imanuel Kant's vermischte Schriften. Hrsg.: Johann Heinrich Tieftrunk; Bd. 2. Halle.
- Kessen, W., (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34, 815-820.
- Kessen, W., (1993). A developmentalist's reflections. In G.H. Elder, Jr., J. Modell, & R. Parke (Eds.). *Children in time and place: Developmental and historical insights*. (pp. 226-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koops, W., (1983). *Ontwikkelingspsychologie met stamboom*. Amsterdam: VU (oratie).
- Koops, W., (1990). A viable developmental psychology in the nineties by way of renewed respect for Tradition. In P.J.P. Drenth, J.A. Sergeant, & R. J. Takens (Eds.). *European perspectives in psychology* (Vol. 1; pp 171-194). New York: Wiley.
- Koops, W., (1996). Historical Developmental Psychology: The Sample Case of Paintings. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 393-413.
- Koops, W., (1998). Infantilisatie bij kinderen, jeugdigen en volwassenen. In N.Verloop (Ed.), *75 jaar onderwijs en opvoeding, 75 Pedagogische Studiën*. (blz. 131-161). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Koops, W., (2001). *Agressieve Ontwikkelingspsychologie*. Utrecht: UU (oratie).
- Koops, W., (2004). Imaging childhood in European history and developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 1-18.
- Koops, W., & G.H. Elder, Jr., 1996. Historical Developmental Psychology: Some Introductory Remarks. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 369-372.
- Koops, W., Levering, B., de Winter, M., (2007). *Het kind als spiegel van de beschaving*. Amsterdam: SWP.
- Kouwer, B.J., (1973). *Existentiële Psychologie: grondslagen van het psychologisch gesprek*. Meppel: Boom.
- Kuijer, G., (1980). *Het geminachte kind*. Zwolle: Tulp.
- L'Aminot, T., (1992). *Images de Jean-Jacques Rousseau*. Oxford: The Voltaire Foundation.
- LeVine, R.A., and New, R.S., (2008). *Anthropology and child development. A cross-cultural Reader*. Oxford: Blackwell.
- Lévy-Bruhl, L., (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Retz.
- Lévy-Bruhl, L., (1922). *La Mentalité primitive*. Paris: PUF.
- Levi-Strauss, C., (1951; 1987). *Race et histoire*. Paris: Denoël.
- Morss, J.R., (1990). *The biologising of the child*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Mijnhardt, W.W., & Wichers, A.J., (1984). *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984*. Edam: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.
- Noordam, N.F., (1975). Pestalozzi. In: Velde, I. Van der, (red.) *Grote denkers over opvoeding*. (blz. 225-251). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Onishi, K.H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308 (5719), 255-258.
- Postman, N., (1992). *The disappearance of childhood*. New York: Dell Publishing Co. (eerste publ. 1982).
- Postman, N., (1999). *Building a Bridge to the Eighteenth Century*. New York: Knopf.
- Postman, N., (2000). *Denken voor de Spiegel*. Amsterdam: Balans.
- Preyer, W. Th., (1989) (oorspr. 1882). *Die Seele des Kindes. (Eingeleitet und mit Materialien zur Rezeptionsgeschichte versehen von Georg Eckardt)*. Berlin: Springer Verlag.
- Prins, F.W., (1963). *Verleden en heden. Beknopte geschiedenis van opvoeding en onderwijs*. Groningen: Wolters.
- Rang, M., (1959). *Rousseaus Lehre vom Menschen*. Göttingen.
- Reble, A., (1977). Filantropisme. In: Block, A. de, et al. (Red.), *Standaard Encyclopedie voor opvoeding en onderwijs* (blz. 62-63). Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Roland Holst, H., (1918). *Jean-Jacques Rousseau. Een beeld van zijn leven en werken*. Amsterdam: Wereld Bibliotheek.
- Rosenblum, R., (1988). *The Romantic Child*. London: Thames and Hudson.
- Rousseau, J.-J., (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Amsterdam: Rey.
- Rousseau, J.-J., (1762). *Du contrat social; ou principes du droit politique*. Amsterdam: Rey.
- Rousseau, J.-J., (1763). *Emile, or on Education*. London: Nourse and Vaillant. (Originally published as *Émile, ou de l'Éducation*, 1762).
- Sartre, J.-P., (1954). *Réflexions sur la question juive*. Paris: Editions Paul Morihien.
- Soëtard, M., (1989). *Jean-Jacques Rousseau. Philosoph-Pädagoge. Zerstörer der alten Ordnung. Eine Bildbiographie*. Zürich: Schweizer Verlagshaus AG.
- Sokal, A., (1996a). Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity. *Social Text*, 46/47, 217-252.
- Sokal, A., (1996b) A Physicist Experiments With Cultural Studies. *Lingua Franca*, May/June, 62-64.
- Sokal, A., & Bricmont, J., (1997). *Impostures Intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.
- Sokal, A., & Bricmont, J., (1998a). *Intellectual Impostures: Postmodern Philosophers' Abuse of Science*. London: Profile Books.
- Sokal, A., & Bricmont, J., (1998b). *Fashionable Nonsense*. New York: Picador USA.
- Sokal, A., & Bricmont, J., (1999). *Intellectueel bedrog. Postmodernisme, wetenschap en antiwetenschap*. Breda: EPO/De Geus.
- Stearns, P., (2008). Culture and Function in Childhood: a modern American case. (to be published in the *European Journal of Developmental Psychology*).
- Swaan, A. de, (2004). *Zorg en staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Amsterdam: Bert Bakker.

- Veer, R. van der, (1985). *Cultuur en Cognitie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Velde, I. Van der, (1967). *Jean-Jacques Rousseau, pedagoog*. Amsterdam/Brussel: Agon Elsevier.
- Werff, J.J. van der, (1966). *Zelfbeeld en zelfideaal. Tegenstrijdigheden in de beoordeling van de eigen persoon*. Assen: van Gorcum.
- Westenberg, P.M., (2008). *De jeugd van tegenwoordig*. Leiden: Diesoratie.
- Ijzendoorn, R. van, Veer, R. van der, & Goossens, F., (1981). *Kritische Psychologie. Drie Stromingen*. Baarn: Ambo.
- Zwart, H., (2002). *Boude bewoordingen. De historische fenomenologie van Jan Hendrik van den Berg*. Kampen: Klement.

Colofon

Uitgave

Universiteit Utrecht

Productie

Communicatie Service Centrum, Universiteit Utrecht

Afbeelding omslag

Philipp Otto Runge, “Das Kind”, 1809.

Design

iNDEX, Utrecht

Lay-out en druk

Drukkerij ZuidamUithof, Utrecht

© Universiteit Utrecht, april 2008

ISBN 978-90-393-48048