

2.5 Inleiding in de filosofie

Er zal in deze bijlage allereerst een overzicht van de geschiedenis van de westerse filosofie geven, waarbij de verschillende stromingen kort zullen worden getypeerd. Van daaruit zullen een aantal filosofen de revue gaan passeren met hun gedachten over opvoeding en onderwijs. Vanuit het overzicht zullen zij geplaatst worden in de geschiedenis van de filosofie.

Traditioneel is de filosofie als volgt ingedeeld:

1) Beschrijvende/ descriptieve filosofie: zowel het zijn op zich als de mens wordt beschreven:

Het zijn; al wat is en bestaat:

- Ontologie (zijnsleer): bijvoorbeeld het onderscheid tussen het zijn van een steen, een plant, een dier of een mens, het onderscheid tussen zijn en worden.
- Metafysica: de vraag naar de oorsprong van de zijnden, naar een oerprincipe of God.

De mens:

- Wijsgerige antropologie: wat is de mens?
- Cultuurfilosofie: wisselwerking tussen mens, tijd en omgeving.
- Sociale filosofie: mens en samenleving.

2) Normatieve filosofie:

Hoe kunnen we juist kennen?

- Logica: de theorie van het juist redeneren.
- Kennisleer (epistemologie): wat is de waarde van ons kennen?

Hoe moeten we juist handelen?

- Moraalfilosofie (ethica).

Nu volgt een beknopt overzicht van de stromingen binnen de westerse filosofie:

- De Klassieke Oudheid: (600 v. Chr.-500 na Chr.) periode van overheersing van Westerse maatschappij door eerst de Grieken en later de Romeinen, in deze periode ontstond de filosofie;

- De presocraten;
Eenzijds de aanduiding voor alle Griekse wijsgeren die voor Socrates hebben geleefd en gewerkt, anderzijds voor de wijsgeren die gelijktijdig met Socrates hebben gewerkt, maar niet door hem zijn beïnvloed. Zij ontstaan als reactie op de tot dan toe mythisch ingestelde wereld.
- De eleatici;
De Eleaten waren een groep filosofen die werkten in de Zuid-Italiaanse stad Elea.
- De academici;
Plato heeft in zijn tijd buiten Athene een filosofieschool opgericht, op het terrein dat naar de Griekse legendarische held Akadèmos was genoemd. Hierdoor kreeg het de naam Academie en er werd in filosofie, wiskunde en gymnastiek onderwezen. Nog altijd spreken we over academici en academische vakken.
- De atomisten;
Filosofen die ervan uitgaan dat de werkelijkheid opgebouwd is uit kleine, ondeelbare deeltjes: atomen. Voor hen was al het bestaande stoffelijk en niet 1 homogeen geheel, maar een oneindige veelheid. Veelheid kon alleen bestaan wanneer de verschillende entiteiten van elkaar door het lege of het niet-zijnde waren gescheiden. Voor het eerst werd nu ook het onderscheid verdedigd tussen primaire eigenschappen die samenhangen met de atomen zelf (zwaarte, hardheid, dichtheid) en secundaire eigenschappen die voortkomen uit de manier waarop de atomen zich aan ons voordoen (kleur, smaak, temperatuur).

- De cynici;
Benaming voor een praktisch-filosofische richting in de Griekse Oudheid die alle gebruiken en maatschappelijke banden afwezen. Zij volgden zeer uitdagend de 'natuur' en wilden zichzelf genoeg zijn; ze waren tegen genot, zochten geluk door deugd en waren onverschillig voor vergankelijke goederen. De cynici hebben geen eigenlijke school gesticht, maar de ideeën van de cynici zijn rond 300 voor Christus door de Stoa/ stoïcijnen, een wijsgerige richting, breder uitgewerkt.
 - De Stoa/ Stoïcijnen:
Filosofische school in de klassieke Oudheid, die vanaf 300 voor Christus tot in de Romeinse Keizertijd grote invloed heeft gehad op het denken van de hellenistische wereld. Zij werkten het gedachtegoed van de cynici uit tot wat uiteindelijk meer een levensfilosofie is geworden. Een sobere, praktische instelling en plichtsgetrouw zijn aan de staat (monisme) stonden hoog in het vaandel. De stoïcijnen staan bekend als degenen die de propositielogica hebben ontwikkeld; het eenvoudigste formeel-logische systeem, waarmee de geldigheid van zinnen getoetst kan worden. Het geldigheids criterium stelt dat een redenering geldig is als de waarheid van de conclusie volgt uit de waarheid van de premissen (zie ook discursieve vaardigheden).
 - De sceptici;
Term, speciaal gebruikt voor degenen die zich in hun wijsgerig denken ten doel stellen gevestigde meningen aan te vallen en te betwijfelen. De eerste sceptici komen we tegen in de Oud-Griekse en Oud-Romeinse tijd. Verzet tegen verabsoluteerde begrippen was een van de 2 historische wortels van de antieke scepsis. De andere lag in de twijfel aan de betrouwbaarheid van de zintuiglijke waarneming.
 - De neoplatonisten;
Wijsgerig stelsel, ontstaan door de versmelting van de filosofie van Plato, Aristoteles en de Stoa met elementen uit oosterse, mystieke godsdiensten. Het neoplatonisme (3^e – 6^e eeuw) vormde de afsluiting van de gehele antieke wijsbegeerte. De grootste impuls kreeg het neoplatonisme van Plotinus met zijn filosofische beschouwingen.
- De Middeleeuwen: (500-1500) lange periode tussen Klassieke Oudheid en Renaissance die wordt gekenmerkt door het centraal stellen van de christelijke godsdienst;
- De christenen;
Filosofische stroming die vanuit het christelijk perspectief hun beschouwingen gaven op de eerder genoemde levensvragen.
 - De scholastici;
De scholastici waren zowel wijsgerig als theologisch denkers die opkwamen in de 11^e eeuw, de leraren van de middeleeuwse klooster- en kathedraalscholen. Door hen werd een methode van onderwijs ontwikkeld die bestond uit een geheel van stereotype begrippen of definities, onderscheidingen, zinsontleding, redeneerregels en dispuut-technieken. Dit wetenschappelijk apparaat werd toegepast op de christelijke traditie, het uitgangspunt van het middeleeuwse denken. Men probeerde geloof en rede met elkaar te verzoenen, teruggrijpend naar Plato en Aristoteles.
- De Renaissance: (1500-1700 na Chr.) periode van 'wedergeboorte' of heropleving van wetenschap en kunst zoals deze werd bedreven in de Klassieke Oudheid;
- Het wetenschappelijk tijdperk;
De tak van wetenschap waarin men zich vooral bezighoudt met het begrip wetenschap, de daarin gevolgde methoden en het probleem van de eenheid en samenhang van de wetenschappen. Men is met name gericht op het beantwoorden van de vraag aan welke criteria een probleemstelling, uitspraak of theorie moet voldoen, wil zij wetenschappelijk zijn.
 - De rationalisten;

Aanduiding voor een filosofisch systeem, waarin de rede of het redelijke op de een of andere manier centraal staat. Hoewel rationalistische tendensen reeds in de Oudheid en de Middeleeuwen gesignaleerd kunnen worden, is het ongebruikelijk om in verband met de filosofie van voor de 17^e eeuw van rationalisme te spreken. Als vader van het rationalisme wordt meestal Descartes beschouwd. Er zijn 3 vormen van rationalisme: 1) het psychologisch rationalisme: gaat uit van het idee dat er aangeboren ideeën zijn, die de geest niet door ervaring hoeft te verwerven; 2) het metafysisch rationalisme: hierin wordt de werkelijkheid geïnterpreteerd als een volstrekt verstandelijk, doorzichtig gestructureerd geheel; 3) het wereldbeschouwelijk rationalisme: hierin wordt de rede, respectievelijk de wetenschap, gezien als het enige instrument voor het verwerven van kennis en menselijk geluk.

- De empiristen;
Een belangrijke filosofische stroming waarin ervan uitgegaan wordt dat voor het bereiken van kennis de zintuiglijke of onmiddellijke ervaring doorslaggevend is. Het empirisme kreeg zijn huidige betekenis vooral door de tegenstelling tot het rationalisme.

- De Romantiek: (1700-1850) periode waarin als reactie op de rationele benadering in de Renaissance met name het gevoel en de verbeelding op de voorgrond treden;

- De idealisten;
Benaming voor een aantal filosofische stromingen die met elkaar gemeen hebben alles tot een geestelijk beginsel te herleiden. Grofweg onderscheiden zijn er in de filosofie 2 stromingen die beide idealisme genoemd worden: 1) het metafysisch idealisme: hierbij gaat het om de kwestie waartoe al het bestaande in laatste instantie kan worden herleid, de vraag dus naar de aard van alles wat bestaat; 2) het kentheoretisch idealisme: hierbij draait alles om het vraagstuk of we van onze kennis mogen zeggen dat deze met iets correspondeert.
- De liberalen;
Filosofische stroming met vrijheid als gemeenschappelijk streven, wat betrekking kon hebben op bijvoorbeeld het economisch, politiek of het sociaal stelsel, de rechten van de vrouw of de afschaffing van slavernij.

- Moderne filosofen: (1850-nu) na de Romantiek heeft het geen zin meer om over perioden in de filosofie te spreken, daar de diverse filosofische ideeën die heersten te divers van karakter waren. Deze filosofen zijn dus niet naar tijd in te delen, maar wel naar filosofisch gedachtegoed.

- De evolutionisten;
Filosofen die op zoek waren naar de mogelijke oorzaak van de ontwikkeling van lagere naar hogere levensvormen. De meest bekende evolutionist is Darwin met zijn evolutietheorieën.
- De pragmatici;
Filosofieën waarin het criterium voor het denken op een of andere manier aan het handelen wordt ontleend, dan wel het denken vanuit het handelen wordt geïnterpreteerd. Als grondlegger van het pragmatisme beschouwt men Peirce, die pragmatisme vooral ziet als een techniek om onze begrippen te verhelderen en zodoende het idealisme te ontmaskeren.
- De materialisten;
De verzamelnaam voor een aantal filosofen met theorieën over de aard van de mensen en van de wereld. Het materialisme is in de geschiedenis van de filosofie reeds vanaf de Oudheid terug te vinden, maar slaat in deze context vooral op de 19^e eeuwse materialisten, belangrijke tegenhangers van de idealistische en spiritualistische opvattingen, waarin het spirituele, de hogere bedoelingen en andere buiten- of

bovennatuurlijke begrippen als algemene verkla-ringsbeginselen van het wereldlijk gebeuren golden. Er worden verschillende vormen van materialisme onderscheiden: 1) het kosmologisch/ ontologisch materialisme: beweert dat alles wat werkelijk bestaat materieel, dus fysiek, van aard is. Heel het natuurgebeuren verloopt op een mechanische manier en elke beweging in de natuur komt uitsluitend door fysieke energie tot stand. De opvatting dat er een soort van bewustzijn of geest bestaat, die de natuur en het leven van de mensen beheerst, wordt volledig verworpen; 2) het dialectisch materialisme: een geschiedenisfilosofie, ontwikkeld in het werk van Marx; 3) het psychologisch materialisme: gaat uit van het standpunt dat in de wereld niet uitsluitend materie te vinden is, maar ook zaken als krachten.

- De existentialisten;
Verzamelnaam voor een aantal filosofische stromingen waarvan de aanhangers vooral belangstelling hadden voor de positie van de mens als individu. Het meest opvallende kenmerk van het existentialisme is dat haar vertegenwoordigers een sterke belangstelling hebben voor de vraag wat de betekenis is van de individualiteit van de mens. Niet de mens als vertegenwoordiger van de soort staat centraal, de aandacht is juist gericht op de vraag in hoeverre elk mens een bepaalde uniciteit bezit.
- De linguïstische beweging;
De linguïstische beweging gaat uit van het idee dat ontologische (zijnsleer) en metafysische (natuuroverstijgende) bespiegelingen pas mogelijk zijn na een analyse van hoe dergelijke overtuigingen in de taal opkomen. Men analyseert de taal naar diepere betekenis, vandaar dat men ook wel spreekt van de zogenaamde taalfilosofie.
- De postmodernisten;
Term die vooral wordt gebruikt in de beschouwing over kunst (literatuur, schilderkunst en architectuur), maar die ook wordt gehanteerd in de filosofie. Over de betekenis van de term is veel onduidelijkheid, maar er heerst wel consensus over een aantal kenmerken van het postmoderne denken. Zo zijn daar bijvoorbeeld de hang naar het doorbreken van regels, waarden en conventies in cultuur, politiek, religie en wetenschap en een diepe twijfel aan het geloof in kennis en waarheid. In het postmodernisme wordt teruggegrepen op de filosofie van Nietzsche en Wittgenstein, wier werk zou worden gekenmerkt door fundamentele kritiek op cultuur en taal. Men zet zich af tegen de waarden van het ‘modernisme’; vooruitgangsgeloof, de autoriteit van metafysische systemen, de vanzelfsprekendheid van de opvolging van elkaar kritiserende ideologieën.
- De nieuwe wetenschappers;
De nieuwe wetenschappers waren filosofen die zich bezighielden met de vragen die reeds in het wetenschappelijk tijdperk werden gesteld.

Door de eeuwen heen heeft de filosofie een sterk effect gehad op het denken over kinderen, opvoeding en onderwijs. De pedagogiek is de wetenschap van de opvoeding, begrippen als ‘het kind’ en ‘onderwijs’ staan hierin dan ook centraal. De mens heeft de behoefte om op te voeden, om de ander te ‘leren’, te onderwijzen. Het scheiden van onderwijs en opvoeding is onmogelijk en zelfs onwenselijk. Men kan immers niet opvoeden zonder te onderwijzen, noch is het omgekeerde mogelijk. Savater (1997) geeft hiervoor de volgende verklaring: “Andere levende wezens zijn reeds bij geboorte datgene wat zij definitief zullen zijn en datgene wat zij onherroepelijk altijd zullen blijven. Van ons mensen kan hooguit gesteld worden dat wij worden geboren om ‘menselijk te worden’. Onze biologische menselijkheid vereist een bevestiging op een later tijdstip, zoiets als een tweede geboorte waarbij wij op eigen kracht en op basis van onze betrekkingen met andere mensen de eerste geboorte bekrachtigen (...) De mogelijkheid van de mens om menselijk te zijn, wordt pas werkelijk

volbracht met behulp van anderen, met behulp van ‘naasten’, dat wil zeggen met behulp van degenen op wie het kind uit alle macht probeert te lijken (...) Mensenkinderen worden door de volwassenen ‘verplicht’ om te letten op wat ze doen en hoe ze het moeten doen. Menselijke volwassenen eisen de aandacht van hun kroost op en ‘ensceneren’ voor hen de leefwijze en gedragingen van de mensheid, opdat de jongeren zich die eigen maken. Aldus heeft vrijwel alles in de menselijke samenleving een uitdrukkelijk pedagogisch oogmerk. Dat het kind wordt geboren in een gemeenschap, impliceert dat het verplicht zal worden om te leren, en het impliceert ook de eigenaardigheden van deze leerschool”.

Savater (1997) beschrijft in zijn boek “De waarde van opvoeden” nog een ander fenomeen waarom mensen de wil hebben de ander te leren, iets wat zich alleen bij mensen voordoet: *“Het besef van onwetendheid. De leden van de menselijke soorten weten niet alleen wat ze weten, maar zijn ook in staat de onwetendheid te begrijpen van hen die iets nog niet weten of van hen die ten onrechte iets menen te weten. Daarbij hebben mensen de onbedwingbare neiging onwetendheid of misverstanden te corrigeren”*. Een befaamde Amerikaanse psycholoog die veel aandacht heeft besteed aan het thema onderwijs, Bruner, concludeerde daarvoor reeds hetzelfde: *“Het onvermogen van dieren om onwetendheid of foutieve inzichten bij hun nakomelingen te onderkennen, is waarschijnlijk de verklaring voor hun gebrek aan pedagogische inspanningen. Want allen wie in staat is zulke tekortkomingen onder ogen te zien, zal ze trachten te verhelpen door middel van demonstratie, uitleg of discussie. Als er geen onwetendheid wordt onderkend, zal er evenmin een inspanning tot onderricht zijn”*. Kortom, onderwijzen is altijd ‘onderwijzen aan wie niet weet’; en wie andermans onwetendheid niet onderzoekt, vaststelt en betreurt, kan nooit een goede onderwijzer zijn, hoeveel hij ook weet. In de woorden van Savater: *“In de dialectiek van het leren is de kennis van degenen die onderwijzen even cruciaal als het gebrek daaraan bij degenen die moeten leren”*. Hierbij moet wel een aantekening worden gemaakt. Het begrip kennis wordt hier als duidelijk verondersteld wat betreft de definitie hiervan. De filosofen houden door de eeuwen heen echter een kentheoretische discussie en hebben nog steeds geen antwoord op de vraag: ‘wat is kennis?’. Op deze vraag zijn er vele antwoorden mogelijk, waarvan er een aantal in dit schrijven de revue zullen passeren.

Savater (1997) gaat echter nog verder, hij stelt leren en de drang om op te voeden als hetgeen wat de mens menselijk maakt: *“Ik meen zelfs dat je met recht kunt stellen dat het niet zozeer de samenleving is geweest die het onderwijs heeft uitgevonden, als wel dat het in zekere zin de drang tot onderwijzen is geweest die de menselijke samenleving heeft gevormd. (...) Het is juist door middel van opvoeding en onderwijs (waaraan het kind zich niet alleen onderwerpt, maar waartegen het ook in opstand kan komen en juist daardoor zoekt naar nieuwe wegen) dat het kind in staat wordt gesteld zijn eigen persoonlijke en unieke identiteit te smeden. (...) De mens wordt mens door te leren”*. Hij haalt als argument hierbij de Australische filosoof Passmore aan: *“Dat alle mensen onderwijzen is in veel opzichten hun belangrijkste kenmerk. Dit is het gegeven op grond waarvan zij, in tegenstelling tot andere leden van het dierenrijk, verworven eigenschappen aan anderen kunnen overdragen. Wanneer mensen onderwijs af zouden zweren en zich met liefde tevreden zouden stellen, zouden zij precies dat onderscheidende kenmerk kwijtraken”*. Kort gezegd, opvoeden en onderwijzen is deel van onze menselijke cultuur en is ook datgene wat de mens menselijk maakt. Daarmee is opvoeden/ onderwijzen, het de ander iets leren, voor een groot deel de essentie van ons bestaan, van ons zijn als mens.

De opvatting van pedagogiek als zelfstandige wetenschap bestaat nog niet zo lang. Er wordt echter wel al jaren over opvoeding gepubliceerd. Hoewel de Grieken en de Romeinen zich reeds verdiepten in het kind en zelfs een mening over opvoeding hadden, bestond het begrip ‘kind-zijn’ vroeger niet. De gedachte van een school is zelfs afkomstig van de Grieken, het woord ‘school’ betekent bij de Grieken ‘vrije tijd’. Dat komt overeen met de typisch Atheense

overtuiging dat beschaafde mensen vanzelfsprekend hun tijd doorbrachten met leren en denken. De Romeinen namen de Griekse gedachte van onderwijs over en namen zelfs het kind in de kunst op. De Romeinse kunst toont een uitzonderlijk gevoel voor het jonge, opgroeiende kind, een gevoel dat pas tijdens de Renaissance terugkeert in de Westerse kunst. Het begrip 'kind' bestond verder nauwelijks in de Griekse en Romeinse tijd. Plato (427-347 v. chr.), een leerling van Socrates uit de Klassieke Oudheid, zag kinderen als 'onhandelbaarder dan welk dier ook': *"Het is nu eenmaal zo dat het meer dan de dieren beschikt over de bron van redelijk denken, maar hij kan deze bron nog niet beheersen, zodat het een verraderlijk, geslepen en uiterst brutaal wezen is"*. Hij doet minstens drie voorstellen over opvoeding die een jongere moet ondergaan, het kind moet met vele teugels worden gebonden. Een aantal van zijn beroemde dialogen houdt zich bezig met de vraag of deugd en moed onderwezen moet worden of niet. Volgens Plato was deugd een universeel goed, kennis van de deugd leidt tot menswaardig handelen en dat is dus hetgeen onderwezen moet worden: *"Zodra het kind onder de hoede van zijn voedster en moeder vandaan is, heeft het eerst onderwijzers nodig vanwege zijn speelsheid en onnozelheid, en later leermeesters om allerlei vakken te leren. Deze houden zich speciaal bezig met de opvoeding van onze kinderen en zien er scherp op toe dat ze een rechtschapen karakter krijgen door hen via de wetten voortdurend op het goede te richten"*.

Aristoteles (384-322 v. chr.), een leerling van Plato, onderschreef deze gedachten en ging nog verder: *"Uiteraard zal niemand betwisten dat de wetgever bijzondere aandacht moet schenken aan het onderwijs aan jeugdigen. Sterker nog, wanneer dit in een samenleving niet gebeurt, is dat een aantasting van de eigen politieke inrichting, waaraan het onderwijs immer dient te worden aangepast om die te ondersteunen. Bovendien bevatten alle vermogens en vaardigheden elementen die aangeleerd en beoefend moeten worden voordat ze daadwerkelijk gebruikt kunnen worden voor hun eigenlijke doel, hetgeen derhalve ook vanzelfsprekend geldt voor het beoefenen van de deugd. Aangezien het streven van elke staat één geheel vormt, spreekt het voor zich dat het onderwijs voor iedereen ook één en gelijk dient te zijn, en dat het door de gemeenschap verzorgd dient te worden, en niet door particulieren. Het onderricht in zaken die de gemeenschap aangaan, dient een zaak van de gemeenschap te zijn. Daarbij mag niet uit het oog worden verloren dat geen enkele burger van de gemeenschap zichzelf toebehoort, doch alle burgers aan de gemeenschap, daar iedereen daarvan deel uitmaakt."* Aristoteles geeft hier al aan dat onderwijs een taak van alle mensen is en dat men kinderen dient voor te breiden op hun taak als onderdeel van de maatschappij.

Kennisverwerving begint voor Aristoteles in de ervaring op basis van alledaagse waarnemingen. Bij de geboorte is volgens hem het bewustzijn van de mens volledig leeg en zonder inhoud, al hebben we op dat moment wel in aanleg de instrumenten waarmee we later het zintuiglijke materiaal kunnen ordenen: het waarnemen en het denken. De zintuigen worden geactiveerd door de voorwerpen buiten ons. Eenmaal tot actief waarnemen overgegaan, vormt de mens zich een beeld met deze indrukken: *"De waarneming leidt tot wat we herinnering noemen, en herinnering tot ervaring, want de veelheid van zulke herinneringen brengt een enkele ervaring tot stand. Een ervaring, of het gehele universele begrip dat in de ziel tot stilstand is gekomen – het ene onderscheiden van het vele datgene wat steeds hetzelfde is in alle verschillende dingen – leidt tot een principe van vaardigheid of van wetenschappelijke kennis"*. Het hele proces van kennisverwerving, waaronder de begripsvorming en het abstraheren, verloopt volgens Aristoteles op 'inductieve wijze'. Inductie wil zeggen dat men op grond van een aantal afzonderlijke waarnemingen tot iets algemener concludeert. De tegenhanger van inductie is deductie. Een deductieve redenering maakt duidelijk dat een bewering gerechtvaardigd is doordat men laat zien dat zij logisch volgt uit een algemene regel

of vast verband in combinatie met een bepaald gegeven. Een vorm van deductie is het syllogisme (onderdeel 1 en 2 worden de premissen genoemd):

1. Gegeven (Kees is een mens)
2. Onderliggende regel of vast verband (alle mensen sterven)
3. Conclusie (Kees zal sterven)

Van belang in dit hele proces van kennisverwerving is dat je de zintuigen als beginpunt vertrouwt en dat deze kennis ons iets zegt over een echt bestaande werkelijkheid om ons heen (fysisch of naïef realisme). Aristoteles meent dat de zintuigen ons onder normale omstandigheden nooit bedriegen, onjuiste kennis ontstaat volgens hem doordat we de zintuiglijke gegevens niet goed combineren. De ervaring kan dus alleen tot geldige kennis leiden wanneer de mens door observatie en denkend redeneren in staat is conclusies te trekken, conclusies over wat iets is en over de verbanden tussen de vele objecten en gebeurtenissen in de werkelijkheid.

In de Middeleeuwen die volgden op de Griekse en Romeinse tijd had men er geen benul van dat er ook nog zoiets als de ontwikkeling van het kind zou zijn. In de Middeleeuwen eindigde de kindertijd rond zeven jaar en dan werd je volwassen. De overgangsfase van kind naar volwassene lag in die tijd in het gebruik van de taal (Tuchman). Een kind van rond de zeven jaar beheerst de taal, dat wil zeggen dat hij kan zeggen en begrijpen waar anderen over spreken. Op dat moment is hij een van hen en daarmee volwassen. Het begrip 'kind' bestond wel, maar duidde eerder op een teken van bloedverwantschap dan op leeftijd (Plumb, 1971). In deze periode stond ook het geloof centraal, het onderwijs was daarmee theocentrisch en gericht op het overbrengen van de christelijke normen- en waardencultuur. In de Renaissance (1500-1700), de wedergeboorte of heropleving van de wetenschap en kunst zoals deze werd bedreven in de Klassieke Oudheid, komen echter veel aspecten uit de Griekse en Romeinse tijd weer terug en daarmee kwam ook 'het kind' weer in opmars. In het onderwijs komen ook weer de Griekse en Romeinse onderwerpen van studie terug. Zo schreef Rabelais aan zijn zoon: "Nu zijn alle vakken weer in ere hersteld, de talen worden weer bestudeerd: het Grieks, zonder hetwelk een schande is zichzelf een geleerde te noemen, het Hebreeuws, het Chaldeeus en het Latijn".

Aan het eind van de 16^e eeuw werd de dood van een kind, wat op zich een heel natuurlijk verschijnsel was, af en toe op een grafzerk vermeld. Het kind kreeg geen aparte zerk, maar werd op de grafzerk van de ouders vermeld. Het lijkt alsof hiermee de bewustwording is ontstaan dat het leven van ieder mens zin heeft, ook dat van een kind. In deze tijd ontstaan ook de eerste publicaties die direct verhandelen over 'het kind' en diens opvoeding. Zo schreef Michel de Montaigne (1533-1592), een stoïcijnse filosoof die zich ontwikkelde naar scepticist, in zijn 'Essays aan de gravin van Gurson' een stuk over opvoeding en de eigenschappen van een goede leraar. Een van zijn meest bekende uitspraken rondom het thema opvoeden is: "*Een kind is niet een lege fles die moet worden gevuld, maar een smeulend vuurtje dat moet worden aangewakkerd*". Een aantal andere van zijn uitspraken:

- *Onderwijzers dienen eerder iemand met een welgevormde dan met een welgevulde geest te zijn. We moeten beide van hen verlangen, maar het gedrag en de opvattingen belangrijker vinden dan geleerdheid.*
- *Onderwijzers zijn nog altijd gewoon ons in de oren te kakelen, alsof ze de kennis door een trechter gieten en het onze taak slechts is te herhalen wat ons is voorgezegd. Ik zou willen dat onze opvoeder in die toestand verbetering brengt en de kindergeest die hij onder handen heeft al direct op de proef stelt, in overeenstemming met wat deze aankan, door hem de dingen zelf te laten ervaren en zelf te laten kiezen en onderscheiden en hem de ene keer op weg te helpen en de andere keer de weg zelf te laten vinden.*

- *Ik wil niet dat de onderwijzer de enige is die denkt en het woord voert; ik wil dat hij op zijn beurt ook de leerling laat praten en luistert. Socrates en na hem Archesilas lieten eerst hun discipelen spreken en daarna spraken zij tot hen. ‘Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent’ oftewel ‘Het gezag van hen die onderwijzen, is vaak de hindernis voor hen die willen leren’ (Cicero, 106-43 v. chr.).*
- *Het is goed dat hij zijn leerling vooruit laat hollen om zijn tempo te beoordelen en te zien in hoeverre hij het zijne moet verlagen om dat op zijn vermogen af te stemmen. Als hierin de juiste verhouding ontbreekt, bederven we alles.*
- *Het is de prestatie van een hoogstaande en zeer sterke geest om tot de gang van het kind te kunnen afdalen en zijn schreden te kunnen begeleiden.*
- *Bij onderwijs is er niets zo belangrijk als liefde en interesse voor de stof te wekken, anders creëert men slechts met boeken bepakte ezels. Om tot haar recht te komen moet die kennis niet alleen bij ons wonen, we moeten ermee trouwen.*

In deze periode, de 16^e eeuw, was een volwassene die kon lezen en schrijven een geleerd mens. Hij had toegang tot alle heilige en profane informatie in boeken, tot de vele vormen van literatuur en tot alle overgeleverde geheimen van de menselijke ervaring. Kinderen hadden die toegang niet en daarmee waren ze kinderen. Met de opkomst van de scholen kreeg het begrip ‘kind’ voor het eerst echt betekenis. Omdat de school bedoeld was als opleiding ging men het kind ook anders benaderen: het kind was niet meer een kleine volwassene, maar eerder een ongevormde volwassene. De kindertijd werd de aanduiding voor een bepaald niveau van prestaties, het verschil tussen een kind en een volwassene was eenvoudigweg dat een kind minder kennis had. Kinderen werden op school ingedeeld naar hun leesvaardigheid, niet naar hun kalenderleeftijd. Zo ontstond er een nieuw psychologisch verschijnsel, er ontstond groepsvorming tussen de kinderen onderling, er ontstonden relaties. Het begrip ‘kind’ is een van de grote uitvindingen van de Renaissance, voor het eerst wordt in deze tijd van ontwikkelingspsychologie gesproken. Er wordt dan gekeken naar de ontwikkeling van het kind en de gevolgen daarvan voor de opvoeding. Het nieuwe wereldbeeld dat gekenmerkt wordt door wetenschappelijkheid en technologisch kunnen, heeft ook zijn weerslag gevonden in de filosofie in het denken over kennis.

De Franse rationalist René Descartes (1596-1650) leefde in deze periode waarin de wetenschappen hard op zoek waren naar een nieuwe methode om kennis te verkrijgen. Hij dacht dan ook na over hoe kennis te funderen binnen het nieuwe wetenschappelijke denken. Daarvoor is het volgens Descartes eerst nodig je te ontdoen van alle meningen die je tot dan toe als juist had overgenomen, in de eerste plaats alles wat je van anderen hebt gehoord. Het gaat hierbij niet alleen om echt onjuiste en verkeerde meningen, maar om alles waaraan te twifelen valt. Het is natuurlijk niet mogelijk alle meningen te onderzoeken, het is handiger en sneller om te kijken naar de grondslagen van die meningen en die op hun houdbaarheid te toetsen: *“Daarvoor is echter niet noodzakelijk dat ik aantoon dat ze alle onwaar zijn, want zoiets zou ik misschien wel nooit tot een goed eind kunnen brengen. Omdat de rede mij ervan overtuigt dat ik mijn instemming even zorgvuldig moet onthouden aan de meningen die niet echt zeker en onbetwifelbaar zijn, als aan de meningen die kennelijk onwaar zijn, zal het voldoende zijn alles te verwerpen waarin ik maar de minste reden tot twijfel vind. Ik hoef ze dus niet alle afzonderlijk door te nemen, wat eindeloos werk zou zijn. Omdat het zo is dat een gebouw vanzelf instort, als de grondslagen waarop het gebouwd is zijn ondergraven, ga ik onmiddellijk de beginselen te lijf, waarop alles steunde wat ik destijds geloofde. Ik heb nu eenmaal alles wat ik als het meest waar aanvaard of uit of door middel van de zintuigen ontvangen. Van die zintuigen heb ik echter gemerkt dat ze soms bedriegen, en het is verstandig om nooit vertrouwen te hebben in wie ons ook maar één keer misleidde”.*

De volgende stap die Descartes zet, is niet alleen maar twifelen aan de zintuiglijke informatie die we krijgen, maar ook aan het bestaan van de wereld als zodanig. Hij zegt dat we niet zeker

weten of we wakker zijn of dromen, en daarmee dat we ook niet zeker weten of dat wat we waarnemen echt is of niet. Je zou immers kunnen dromen dat je wakker bent. Voor Descartes zijn daarom de wetenschappen die alleen berusten op de waarneming van lichamelijke dingen zoals de fysica, de astronomie en de geneeskunde, twijfelachtig en onzeker: *“Wat ik waarneem, kan niet echt zijn. Rekenkunde en wiskunde daarentegen, hebben iets dat zeker is. Of ik nu waak of slaap, twee plus drie blijft vijf, een vierkant heeft slechts vier zijden”*. Duidelijk is dat Descartes alleen het wiskundige karakter van wetenschappen als zeker accepteert, omdat de uitgangspunten van de wiskunde onbetwifelbaar zijn. Fysica of natuurkunde is onzeker, in zoverre zij zich richt op zintuiglijk waarneembare lichamen. Zij kan alleen dan een zekere basis vinden, wanneer die lichamen gezien worden vanuit een wiskundig perspectief, namelijk dat wat meetbaar is aan die lichamen, de uitgebreidheid en aantal. Descartes maakt de twijfel vervolgens nog groter: *“Er is niets zeker, en zelfs als ik dat denk, kan dit mij nog ingegeven worden door God of een kwade geest”*.

Descartes raakt door deze gedachten in grote vertwijfeling, hij stelt zelfs vraagtekens bij zijn eigen bestaan: *“Maar ik ben er al van overtuigd dat er in de wereld helemaal niets is, geen hemel, geen aarde, geen geesten, geen lichamen; dan ligt het toch ook voor de hand dat ook ik er niet ben? Neen, want ik was er zeker wel, als ik ergens van overtuigd was. Maar misschien is er een onbekende bedrieger, uiterst machtig en uiterst slim, die mij opzettelijk misleidt. Maar dan moet ik er ook zeker zijn, als hij mij misleidt. En hij mag me misleiden zoveel hij kan, hij zal nooit bereiken dat ik niets ben, zolang ik denk dat ik iets ben. Dus daarom moet ik, na alles uit en te na te hebben overdacht, vaststellen dat deze uitspraak: ‘ik denk, dus ik ben’ (‘cogito ergo sum’), noodzakelijk waar is, iedere keer dat ik die zeg of in mijn geest denk”*. Alle voorgaande filosofen vroegen zich af hoe ze de wereld moesten kennen. Men richtte zich in de eerste plaats op wat buiten ons bestaat. Descartes eegt de maat voor zekerheid in onszelf, het denkende ik en het denken van de ik. Daarmee wordt de mens ‘subject’, letterlijk het onderwerp en de basis van kennis. Kenmerkend voor Descartes en voor het rationalisme in het algemeen, is dat ze de zintuiglijke ervaring helemaal niet ontkennen. De informatie die door de zintuigen tot ons komt is echter van dien aard dat ze redelijk en kritisch getoetst moeten worden, want vergissingen zijn immers mogelijk. Dit geldt ook voor het denken, daarom moet wat gedacht wordt, gebeuren volgens bepaalde principes. Het verstand kan dan een belangrijke inbreng hebben bij het tot stand komen van kennis, bijvoorbeeld door te werken volgens aangeboren begrippen of regels die a priori zijn. We noemen een bewering a priori (letterlijk voorafgaand aan de ervaring) als ervaring niet nodig is om de waarheid of onwaarheid van een bewering vast te stellen. Een bewering heet a posteriori als ervaring wel vereist is. Voordeel hiervan is dat hiermee verklaard kan worden hoe mensen tot eenzelfde soort kennis kunnen komen, zonder dat deze kennis alleen maar uit de zintuiglijke ervaring hoeft te worden afgeleid. Een probleem is dan wel weer dat het heel moeilijk uit te maken is wat nu aangeboren is en wat niet.

John Locke (1632-1704), een empirisch filosoof uit de Renaissance, beschouwde het kind als een ‘tabula rasa’, een onbeschreven blad. Het kind is een onvolledig boek dat vervolmaakt wordt naarmate de pagina’s beschreven worden; volgens Locke bestaat er geen aangeboren kennis, alles wat we weten is afgeleid van ervaring, van acties van de fysieke wereld op onze zintuigen: *“Laten we dan aannemen dat de geest is als een onbeschreven blad, zonder enig teken daarop, zonder enige ideeën. Hoe raakt deze beschreven? Hoe komt het aan die gigantische voorraad die de bedrijvige en grenzeloze fantasie van de mens er in een schier eindeloze variëteit in geschilderd heeft? Vanwaar krijgt het alle materialen van de rede en van de kennis? Hierop antwoord ik, in één woord: op de ervaring; daarop is al onze kennis gebaseerd, en van daaruit verkrijgt de geest uiteindelijk zichzelf. Onze waarneming, of die nu betrokken is op uiterlijk waarneembare objecten, of op de innerlijke werkingen van onze geest die door onszelf waargenomen worden en waarop wij reflecteren, is datgene dat ons verstand*

voorziet van alle materialen van het denken. Deze twee zijn de bronnen van kennis, waaruit alle ideeën die wij hebben, of natuurlijkerwijze kunnen hebben, ontspringen”. Locke benadrukte het belang van de ontwikkeling van de intellectuele vermogens. Hij ging er van uit dat wij al onze kennis verwerven door twee dingen: zintuiglijke waarneming en waarneming van de werkingen van onze eigen geest. De eerste geeft ons directe indrukken en een idee van bijvoorbeeld geel, wit, warm, koud, zacht, hard, bitter, zoet, etc., de laatste geeft ons indirecte indrukken als denken, twijfelen, geloven, redeneren, weten, willen, waarnemen, etc. Tezamen brengen zij alle ideeën voort die we in ons bewustzijn aantreffen; sommige zijn enkelvoudig, andere zijn samengesteld of complex (ook wel reflectie-ideeën genoemd). Locke creëert hiermee naast de wereld zoals deze los van ons is (das Ding an sich), een wereld zoals wij deze zien en ervaren (das Ding in sich).

In die tijd was intelligentie gekoppeld aan de fysieke ontwikkeling. Locke benadrukte al wel dat men aan diende te sluiten bij de vermogens van het kind, hij sprak van ‘aansluiten bij het redeneren van kinderen: *“Het zal wellicht verbazen dat ik spreek van redeneren met kinderen; nochtans lijkt het mij dat er geen betere manier is om met ze om te gaan. Zij begrijpen de rede zo gauw zij taal begrijpen; en als ik mij niet vergis, waarden zij het – veel eerder dan men gewoonlijk voorstelt – als rationele schepsels te worden behandeld. De eer die zij hierin stellen, dient gekoesterd te worden, en moet, voor zover mogelijk, tot het werktuig worden gemaakt dat hen voortdrijft. Maar wanneer ik spreek van redeneren, doel ik alleen op redeningen die passen bij het vermogen en de ontvankelijkheid van het kind. Niemand kan menen dat er met een kind van drie of zeven jaar net zo geredeneerd kan worden als met een volwassen mens. Wanneer ik derhalve hier zeg dat zij als rationele wezens moeten worden behandeld bedoel ik dat u hun duidelijk dient te maken, door middel van mildheid in uw gedrag en de bedaardheid van zelfs uw reprimandes, dat wat u doet redelijk is van uw kant en nuttig en noodzakelijk voor hen, en dat het niet uit caprice, hartstocht of willekeur is dat u hun iets opdraagt of verbiedt”*.

De Engelse idealistisch filosoof en bisschop George Berkely (1684-1753) is het eens met Locke wanneer deze stelt dat kennis met zintuiglijke indrukken begint die vervolgens door het verstand geordend worden. Hij trekt met verstrekkende gevolgen echter in twijfel of hetgeen waargenomen wordt ook wel ‘echt’ bestaat: *“Er is geen ‘iets’ naast mijn eigen waarnemen, er ligt niets buiten wat ik door de zintuigen ervaar. Ik heb alleen de beelden. (...) Het zijn van de dingen is het waargenomen-worden. Het is niet mogelijk dat zij een of ander bestaan zouden hebben buiten de geest of het denkend wezen, waardoor zij worden waargenomen”*. Volgens Berkeley bestaan er dus allen ideeën en geest, geen materie. Ondanks dat we niets kunnen zeggen over een ‘echte’ wereld buiten ons gezichtsveld, is er een beginsel dat alle voorstellingen en dingen kent, aldus Berkeley de geest. Deze geest met beelden/ ideeën wordt ons gegeven door God. Er is geen uitspraak te doen over de wereld buiten ons, we kunnen slechts binnen de grenzen van onze kennende geest en de reikwijdte van de zintuigen blijven en het aannemen van een stoffelijke substantie is volstrekt overbodig. Het proces van kennisverwerving is volgens Berkeley gericht op het volgende doel: het steeds beter leren kennen van het universum wil zeggen dat de mens zichzelf als een door God geschapen wezen vervolmaakt. Door de ervaringen van herhaalde waarnemingen en door ons verstand te gebruiken, leren we dat er verbanden zijn, zoals dat na bliksem een donder volgt. Zo begrijpen we ook dat iedere gebeurtenis een oorzaak heeft.

Tijdens de Verlichting werd het begrip kind verder ontwikkeld en verbreid. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) benadrukte als eerste dat het kind zelf van belang was. Een kind is een mens en diende niet alleen als middel om een doel te bereiken. De psychologie van het kind was volgens hem totaal anders dan die van de volwassene. De kindertijd was de levensfase waarin de mens het dichtst bij de natuur staat, de tijd waarin de mens nog puur is. Een bekende uitspraak van hem is de openingszin uit zijn werk ‘Le contrat social’: *“De mens*

wordt vrij geboren, maar overal leeft hij geketend". De algemene wil, zo zegt Rousseau, is de wil van allen gericht op de eigen gemeenschappelijke belangen en staat in tegenstelling tot 'de wil van allen', die niets anders is dan de optelsom van elke individuele, egoïstische wil. *"Ieder van ons plaatst zijn eigen persoon en al zijn macht beschikbaar aan het opperbevel van de algemene wil en, in onze collectieve hoedanigheid, ontvangen we ieder lid als een ondeelbaar deel van het geheel"*. Rousseau geeft hiermee aan dat de mens als lid van de maatschappij gedwongen is zich over te geven aan de normen en waarden van de heersende cultuur. Daar tegenover zet hij wel uitspraken als: *"Dat betekent niets minder dan dat hij gedwongen moet worden vrij te zijn"*. Kinderen dienen dus opgevoed te worden om als vrij mens te denken en leven. Volgens Rousseau is het doel van opvoeding en onderwijs dan ook: *"Mijn streven is niet hem de wetenschap bij te brengen, maar hem te leren hoe hij die zo nodig kan verwerven, hem te leren de wetenschap precies die waarde te geven die haar toekomt, en hem de waarheid boven alles leren te beminnen. Het is een methode waarmee we traag vorderen, maar nooit zinloze resultaten boeken, en waarmee we nooit een stap terug hoeven doen"*. Ontwikkeling ontstaat organisch en langs natuurlijke weg. Ontwikkeling is volgens Rousseau een natuurlijk proces waar we rustig op kunnen vertrouwen en dat ook onvermijdelijk zal plaatsvinden als we er maar in slagen de onnatuurlijke invloeden van de samenleving buiten de deur te houden. Het werk van Rousseau heeft ertoe geleid dat men kinderen ging observeren om te zien wat hun natuurlijke ontwikkeling nu eigenlijk was. Dat leidde er weer toe dat men ontdekte waar kinderen behoefte aan hadden. Rousseau was ook de spil tussen de Renaissance en de periode die hierop volgde, de Romantiek.

De Romantiek ontstond als reactie op de rationele benadering in de Renaissance, met name het gevoel en de verbeelding traden op de voorgrond. Een van de grootste en invloedrijkste idealistische filosofen uit deze periode was Immanuel Kant (1724-1804). Kant wist een synthese te brengen tussen de opvattingen van de empiristen met hun 'tabula rasa' die uitgingen van de ervaring als basis van het kennen, en de rationalisten die als basis voor het kennen het intellect aanvoerden. Hij stelde dat wij de ideeën die onze kennis vormen niet alleen door passieve waarneming via onze zintuigen uit de werkelijkheid opnemen. Er zijn ook ideeën die wij actief aan de werkelijkheid opleggen, zoals bijvoorbeeld het idee dat alles een oorzaak heeft. Zulke ideeën noemt Kant 'categorieën' of 'denkvormen'; hij onderscheidde in totaal twaalf categorieën. Zij leggen van tevoren al een bepaalde ordening op aan onze zintuiglijke gewaarwordingen en geven een vooraf bepaalde vorm aan onze ervaring. Aldus Kant diende de menselijke geest bepaalde structuren aan de stroom van binnenkomende zintuiglijke gegevens op te leggen om de mens zo in staat te stellen de wereld te interpreteren, om überhaupt te kunnen ervaren. In zijn 'Vorlesung über Pädagogik' zegt Kant inzake onderwijs: *"De mens wordt mens enkel en alleen door het onderwijs, hij is niet meer dan wat het onderwijs van hem maakt. Het is van belang te onderstrepen dat de mens altijd onderwezen wordt door andere mensen – door andere mensen die op hun beurt eveneens onderwijs hebben ontvangen van andere mensen. Onderwijs is een kunst waarvan het uitoefenen vervolmaakt dient te worden van de ene generatie op de andere. Elke generatie is telkens beter toegerust om een onderwijs te creëren dat op juiste en evenredige wijze alle natuurlijke geneigdheden van de mens tot ontplooiing brengt en dat aldus de menselijke soort dichterbij haar bestemming voert. Daarom is het onderwijs het grootste en lastigste vraagstuk dat de mens kan overpeinzen.(...) Goed onderwijs is nu juist de brom waaruit al het goede in deze wereld opwelt. Wat in de mens aanwezig is, moet tot ontkieming worden gebracht. Want er zijn in de natuurlijke geneigdheden van de mens geen beginselen aanwezig die naar het kwaad voeren. In de mens zijn slechts kiemen aanwezig die naar het goede voeren"*.

Kant stelt dat niet wij ons richten op de wereld, maar dat de wereld zich richt naar onze kenvermogens. Deze uitspraak lijkt op het eerste gezicht onschuldig, maar de betekenis ervan is van enorm groot filosofisch belang. Alle filosofen voor Kant gingen er ondanks alle onder-

linge verschillen van uit dat kennis zich vormt door de indrukken (in ons bewustzijn) van een buitenwereld, al is die wereld zelf volgens sommigen onkenbaar. Kant maakte korte metten met deze 'naïeve' instelling door aannemelijk te maken dat alleen datgene van de buitenwereld aan ons verschijnt, wat binnen onze denkkaders past, dus binnen ruimte en tijd voor de waarneming en binnen de categorieën van het denken: *“De wereld is gevormd naar onze ervaring, zonder te weten hoe zij ‘op zichzelf’ is”*. Toch gaat Kant, in tegenstelling tot Berkeley, van het bestaan van een werkelijkheid uit. Als menselijke wezens huizen we in menselijke lichamen en deze lichamen zijn voorzien van een zeker mentaal en zintuiglijk instrumentarium door middel waarvan alle ervaring tot ons moet komen. Daarmee is alleen wat dit instrumentarium aan ons overdraagt voor ons mogelijke ervaring, het instrumentarium bepaalt de grenzen van onze mogelijke ervaringen. Wat het instrumentarium niet aan ons kan overdragen kan geen ervaring zijn, wat niet betekent dat iets wat ons instrumentarium niet aan ons kan overdragen ook niet bestaat. De eenvoudige waarheid luidt dat er, voor zover we ooit kunnen weten, geen beperking is voor alles wat er kan bestaan buiten wat wij mogelijkwijs kunnen weten. Kennis wordt bij Kant definitief iets subjectiefs, dat wil zeggen afhankelijk van de mens in het algemeen. Het subject, de kennende mens, wordt de basis van hoe de wereld zich aan ons voordoet.

Een tweede stroming binnen de Romantiek was het liberalisme, waarvan John Stuart Mill (1806-1873) een van de aanhangers was. Hij schreef in die tijd over de leerplicht voor kinderen: *“Misplaatste opvattingen over vrijheid staan de vervulling van de plichten van de staat pas werkelijk in de weg als het gaat om kinderen. Men zou haast denken dat kinderen letterlijk, en niet alleen bij wijze van spreken, een deel van iemand zelf zijn, zo sterk is de publieke opinie gekant tegen het geringste ingrijpen van de wet in de absolute en exclusieve macht die de ouders over hen hebben, meer dan tegen bijna elk ingrijpen in de eigen vrijheid van handelen. Zo veel minder waarde hechten de mensen aan vrijheid dan aan macht. Neem bijvoorbeeld het onderwijs. Is het niet een bijna vanzelfsprekend uitgangspunt dat de staat eist en afdwingt dat iedere staatsburger tot op een zeker niveau wordt opgeleid? (...) Men erkent nog steeds niet dat het een moreel misdrijf is, zowel tegen het ongelukkig nageslacht als tegen de samenleving, om een kind ter wereld te brengen zonder dat men kans ziet om het niet alleen te voeden, maar ook onderwijs en geestelijke ontwikkeling te geven; en dat het de taak van de staat is om te zorgen dat deze plicht wordt nageleefd, zo mogelijk op kosten van de ouders, als deze het zelf niet doen. (...) Als de regering zou besluiten te eisen dat elk kind onderwijs krijgt, zou men niet langer het onderwijs hoeven te verzorgen. Men zou het aan de ouders over kunnen laten om te kiezen waar en hoe zij het onderwijs willen hebben.”* Dit was een gevolg van de Verlichting, een erg belangrijke periode als het gaat om onderwerpen als het kind, opvoeding/ onderwijs, en kennis. In de Verlichting heerste het vertrouwen van de mens in het zelfstandig gebruik van zijn eigen denkvermogen. De mens maakte zich daarmee gaandeweg ook lossen van religieuze bindingen. Van Verlichting is sprake wanneer de mens zich ontdoet van de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder leiding van een ander. Deze onmondigheid heeft men aan zichzelf te wijten, indien de oorzaak ervan niet gelegen is in gebrek aan verstandelijke vermogens, maar in een gebrek aan vastbeslotenheid en moed om zich ervan te bedienen zonder leiding van een ander. 'Saper aude' oftewel 'heb de moed van je eigen verstand gebruik te maken' is het devies van de Verlichting.

Omstreeks 1850 was het begrip kind overal in de Westerse samenleving ingeburgerd, het kind was een maatschappelijk gegeven. De periode van de Romantiek gaat over in de periode van de moderne filosofen die tot op heden voortduurt. Het heeft geen zin meer om over perioden in de filosofie te spreken, daar de diverse filosofische ideeën die heersten te divers van karakter waren. Deze filosofen zijn niet in te delen naar tijd, maar wel naar filosofisch gedachtegoed. Met het begrip kind kreeg ook het begrip opvoeding en later ook onderwijs een

invulling. Het beeld van opvoeding verandert naarmate het mensbeeld verandert. Friedrich Nietzsche (1844-1900), een existentialistisch filosoof, beschreef in zijn 'De wil tot macht' zijn visie op de mens: *"De sterken zijn zij die completer zijn als mens, die geleerd hebben hun passies te sublimeren en beheersen, die de wil tot macht tot een creatieve kracht weten om te vormen. (...) De deugdzame mens helpt de ongelukkige, maar niet, of bijna niet, uit medelijden, maar uit een drang die voortkomt uit een overmaat aan macht". Met betrekking tot het onderwijs zegt hij: "Het werkelijke probleem van de cultuur zou derhalve bestaan uit het opvoeden van zo veel mogelijk 'bruikbare' mensen, in de zin waarin men een munt 'bruikbaar' noemt. Hoe talrijker dergelijke bruikbare mensen zijn, des te gelukkiger een volk. En het doel van moderne scholen zou dan juist dit moeten zijn: ieder individu doen voortschrijden in de mate waarin zijn aard hem toestaat om 'bruikbaar' te worden, alle individuen zodanig tot ontplooiing brengen dat zij op grond van hun hoeveelheid geluk en voordeel verwerven"*.

Ook Emile Durkheim (1858-1917), een nieuwe wetenschapper, stelt dat de mens de maatschappij ten dienste dient te zijn en dat het onderwijs hen hier op voor dient te bereiden: *"Het onderwijs heeft dus als functie om bij het kind het volgende op te wekken:*

- 1. Een zeker aantal fysieke en mentale vermogens die de samenleving waarvan het kind deel uitmaakt beschouwt als onmisbaar voor ieder van haar leden;*
- 2. Bepaalde fysieke en mentale vermogens die de specifieke sociale groep (kaste, klasse, familie, beroepsgroep) beschouwt als al even noodzakelijk voor allen die deze groep uitmaken.*

Het is derhalve de samenleving als geheel en elk sociaal milieu in het bijzonder die het ideaal bepalen dat het onderwijs nastreeft. De samenleving kan alleen voortbestaan als er voldoende homogeniteit onder haar leden bestaat: het onderwijs bestendigt en versterkt deze homogeniteit door van meet af aan in de ziel van het kind de fundamentele gelijkvormigheden aan te brengen die het gemeenschapsleven vereist. Aan de andere kant zal echter elke samenwerking onmogelijk zijn zonder een zekere verscheidenheid: het onderwijs verzekert het voortbestaan van deze noodzakelijke verscheidenheid door zichzelf te diversifiëren en te specialiseren. (...) Dit brengt ons bij de volgende formulering: het onderwijs is de handeling die door de volwassen generatie verricht wordt ten opzichte van de andere generaties die nog niet rijp zijn voor het sociale verkeer. Het heeft als doel, bij het kind een zeker aantal fysieke, intellectuele en morele vermogens tot ontwikkeling te brengen die zowel de samenleving als geheel, als de specifieke sociale omgeving waarvoor het individuele kind is voorbestemd, van hem eisen".

John Dewey (1859-1952), een pragmatisch filosoof, heeft ook een duidelijke visie op de inrichting van het onderwijs. Dewey meent dat kennis een toestand van het menselijk organisme is die bestaat uit het kiezen voor opvattingen, die we weer kunnen begrijpen als gedrag dat in de praktijk succesvol is gebleken. Als dat gedrag wordt verstoord door nieuwe of onverwachte ervaringen, moet het organisme overgaan tot redeneren of 'intellectie'. Dewey beschreef vijf stappen in het redeneringsproces:

- 1. Als de normale patronen van handelen van het organisme verstoord worden, zal het toch doorgaan met handelen om de situatie meester te worden. Omdat zijn principe van actie onsuccesvol is gebleken, moet hij een proces van 'intellectie' beginnen.*
- 2. Het vaststellen van de significante elementen van de situatie zodat die als een oplosbaar probleem kan worden geformuleerd.*
- 3. Het opstellen van hypothesen, het creatieve gebruik van de verbeelding om mogelijke antwoorden te vinden.*
- 4. Het gebruik van de rede om de diverse hypothesen te ordenen en te beoordelen; bekijken tot welke ervaringen elke hypothese zal leiden.*

5. Het testen/ experimenteren als proces waarmee hypothesen geëlimineerd worden indien zij niet tot een succesvol resultaat leiden. Het eindresultaat van dit proces is een succesvolle oplossing van het probleem door het aannemen van een hypothese die werkt.

Zijn definitie van waarheid was dan ook: “De waarheid is dat wat werkt”. De maatschappij was volgens hem gediend bij een goede opvoeding, de manier waarop de opvoeding plaatsvond werd daarmee bijzonder belangrijk. Dewey vond de school van wezenlijker belang voor de opleiding dan het gezin, de school moest dezelfde vorm hebben als het leven. De leerlingen zouden niet alleen met hun hoofd maar ook met hun handen bezig moeten zijn: *“De mens dient te leren door te doen”*.

Ook Langeveld (1905- 1989) heeft veel invloed gehad op het beeld van de opvoeding. Zijn opvoedingsideaal werd door hem de zelfverantwoordelijke zelfbepaling genoemd. Hij stelt dat opvoeding plaatsvindt waar kinderen en volwassenen met elkaar omgaan. Opvoeding omvat de intentionele beïnvloeding door de opvoeder, maar ook de vanzelfsprekende natuurlijke omgang van kind en volwassene. Echter niet elke invloed die door een volwassene op een kind wordt uitgeoefend mag opvoeding heten, opvoeden is handelen dat normatief verantwoord moet kunnen worden. Een belangrijk aspect binnen opvoeding is aldus Langeveld het aspect van gezag en verantwoordelijkheid. Omdat dit aspect in de omgang van kinderen onderling ontbreekt, kan daarin geen sprake zijn van opvoeding. Langeveld introduceerde ‘het geheel der opvoeding’ (Kuipers, 1999). In zijn ogen wordt de ontwikkeling van het kind van buitenaf beïnvloed door opvoeding, omgang en milieu. Deze externe invloeden worden niet passief op- en overgenomen, vanaf het begin heeft iemand een eigen wil. Een kind reageert ook van binnenuit, vanuit zichzelf, een kind kan afstand nemen en kiezen en heeft daarmee een stem in de opvoeding. Langeveld: “Opvoeders moeten zichzelf overbodig maken en kinderen langzaam losmaken door hun mondigheid, autonomie en zelfstandigheid te stimuleren”. Tot de jaren 70 was deze doelstelling binnen het onderwijs gemeengoed, men had dan ook een geringe belangstelling voor de omgang tussen leeftijdgenoten. Tegenwoordig wordt de nadruk ook op de Ander gelegd, niet alleen de eigen normen en waarden, maar ook het rekening kunnen en willen houden met de ander is een wezenlijk opvoedingsdoel. Kugel (2003) omschrijft het doel van opvoeding als volgt: *“Een zinvol en rijker leven, nu en later, voor dit kind en door de ander met wie hij samenleeft”*.