

# **Opvoeding: de hoeksteen van de samenleving**

*Een analyse van het pedagogische werk van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant.*

Masterscriptie van de Masteropleiding Praktische filosofie aan de Faculteit Filosofie,  
Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Naam: Cees van den Bergh (S1047732)

Begeleider: dr. Jeroen Linssen

Datum: 21 oktober 2022

Aantal woorden: 19.098

Hierbij verklaar en verzeker ik, Cees van den Bergh, dat deze scriptie zelfstandig door mij is opgesteld, dat geen andere bronnen en hulpmiddelen zijn gebruikt dan die door mij zijn vermeld en dat de passages in het werk waarvan de woordelijke inhoud of betekenis uit andere werken is genomen door bronvermelding als ontlening kenbaar gemaakt worden.

Plaats: Nijmegen

Datum: 12 oktober 2022

## Samenvatting

In deze masterscriptie wordt onderzocht hoe Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant een mens idealiter zouden opvoeden. Beide filosofen beschouwen opvoeding als hoeksteen van een functionerende samenleving. Door in hoofdstuk twee, drie en vier een drietal deelvragen te beantwoorden – ‘Tegen welke historische achtergrond vormden Rousseau en Kant hun pedagogieën?’, ‘Hoe ziet de ideaalopvoeding van Rousseau eruit die hij in zijn werk *Émile* uiteenzet?’ en ‘In hoeverre heeft Kant in zijn werk *Über Pädagogik* de ideaalopvoeding van Rousseau, die Rousseau in zijn werk *Émile* uiteenzet, verder ontwikkeld?’ – probeer ik de volgende hoofdvraag van deze masterscriptie te beantwoorden: ‘In hoeverre komen de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeen, en hoe verschillen ze van elkaar?’

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	5
1.1. Theoretisch kader	7
<b>2. Historisch kader</b>	9
2.1. Desiderius Erasmus: bepleiter van de klassieke opvoeding	9
2.2. Michel de Montaigne: introductie van de mondige opvoeding	12
2.3. John Locke: deugdzaamheid door opvoeding	14
<b>3. Jean-Jacques Rousseau</b>	19
3.1. Inzet van Rousseau's pedagogiek	20
3.2. <i>Émile</i>	21
3.2.1. Natuurlijke opvoeding	22
3.2.2. Zintuigelijke ontwikkeling	24
3.2.3. Anti-intellectuele opvoeding	26
3.2.4. Sociale behoeften	29
3.2.5. Pedagogische paradox van Rousseau	31
3.3. De dubbelrol van opvoeder Jean-Jacques	33
<b>4. Immanuel Kant</b>	36
4.1. Inzet van Kants pedagogiek	36
4.1.1. Pedagogische invloed van Rousseau	38
4.2. <i>Über Pädagogik</i>	39
4.2.1. Disciplineren	41
4.2.2. Cultivering	43
4.2.3. Civilisering	44
4.2.4. Moralisering	45
4.3. De rol van Kants opvoeder	46
<b>5. Conclusie</b>	49
<b>6. Bibliografie</b>	55

## 1. Inleiding

Dat de politieke filosofieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant heden ten dage actueel zijn, is mogelijk gelegen in het feit dat belangrijke thema's als vrijheid, gelijkheid, en democratie, die als rode draad door beide filosofieën heen lopen, ook in de huidige politieke realiteit onder een vergrootglas liggen. Denk aan de coronapandemie waarvan we ons stilaan lijken te hebben onttrokken, of de meer recente inval van Rusland in Oekraïne. Deze gebeurtenissen, die in internationaal opzicht veel aandacht genereren, en daarmee van grote invloed zijn op menig geopolitieke discussie, lijken onlosmakelijk verbonden met vragen naar wat vrijheid of een goed functionerende democratie is. Prominent lid van de romantische denkbeweging Jean-Jacques Rousseau, en de late verlichtingsdenker Immanuel Kant schreven in hun politiek-filosofische werken uitvoerig over de voorwaarden die ten grondslag liggen aan het functioneren van de samenleving. Beide filosofen zien opvoeding als hoeksteen van een functionerende samenleving.

Rousseau en Kant menen dat opgevoede burgers in staat zijn hun eigen belangen te doen rijmen met die van hun medeburgers, waardoor een vreedzame samenleving wordt opgericht. Nu reist de vraag hoe je opvoeding op een dusdanige manier vormgeeft zodat burgers worden voortgebracht die, in het licht van het welslagen van de vreedzame samenleving, in staat zijn hun eigen belangen te overstijgen. Kan de mens überhaupt op een dergelijke manier worden opgevoed? En zo ja, hoe dan? Deze vragen spelen een belangrijke rol in mijn masterscriptie. Samenvattend zou ik de probleemstelling van deze scriptie als volgt formuleren: 'Wanneer door middel van opvoeding geen burgers worden voortgebracht die in staat zijn hun particuliere belangen te verenigen met de belangen van hun medeburgers, kan men niet in vrede met elkaar samenleven, en kan een samenleving niet functioneren.'

Rousseau en Kant menen het hierboven geformuleerde probleem via hun pedagogische geschriften te kunnen ondervangen. Zowel Rousseau als Kant denkt te weten hoe je opvoeding op een dusdanige manier moet vormgeven waardoor burgers worden voortgebracht die in staat zijn hun persoonlijke belangen te verenigen met die van hun medeburgers. De pedagogische geschriften waarin ze hun opvoedkundige gedachten uiteengezet hebben, en waarop ik mij in deze scriptie zal toespitsen, zijn de werken *Émile* van Rousseau en *Über Pädagogik* van Kant. In deze werken beschrijven Rousseau en Kant hun ideaalopvoeding, en

bespreken ze langs welke wegen de opvoeding zich moet voltrekken. Wanneer je *Émile* en *Über Pädagogik* naast elkaar legt, blijkt dat de opvoedkundige zienswijzen van Rousseau en Kant op sommige vlakken sterke gelijkenissen vertonen. Zo schrijven Rousseau en Kant met dezelfde inzet over pedagogiek; beiden zien opvoeding als voorwaarde voor een functionerende samenleving. Maar er zijn ook een aantal subtiele verschillen in visie betreft opvoeden te bespeuren. Precies met deze thematiek zal ik mij in deze scriptie bezighouden. De doelstelling die ik aan de probleemstelling verbind, is als volgt; door middel van deze scriptie wil ik antwoord geven op de volgende vraag: ‘In hoeverre komen de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeen, en hoe verschillen ze van elkaar?’ Dit is de hoofdvraag van mijn scriptie.

Voordat ik toelicht welke strategie ik hanteer om hoofdvraag te beantwoorden, wil ik eerst benoemen voor wie het antwoord op mijn hoofdvraag relevant zou kunnen zijn. Naar mijn idee is deze scriptie relevant voor mensen die geïnteresseerd zijn in politieke-filosofie, en een specifieke interesse hebben in de vraag hoe onderwijs ten grondslag ligt aan de vorming van de maatschappij. Het tijdloze karakter van deze vraag maakt dat hij door menig politiek denker is aangehaald. Een historische studie naar de inzet van onderwijs heeft een zekere intrinsieke waarde, omdat de geschiedkundige achtergrond waartegen we onze pedagogische opvattingen gevormd hebben, ons niet alleen iets over het verleden, maar ons ook iets over het heden kan zeggen. De manier waarop we historische opvoedkundige theorieën vandaag de dag interpreteren, zegt namelijk iets over onze moderne antropologische overtuigingen.

Naast het feit dat er een zekere intrinsieke waarde in historisch onderzoek schuilgaat, denk ik dat een studie naar de pedagogieën van Rousseau en Kant ook kan helpen om meer grip te krijgen op hedendaagse onderwijskundige vraagstukken, waardoor ik deze scriptie ook als relevant beschouw voor onderwijskundigen. Zo heerst er binnen het (Nederlandse) pedagogische discours al decennialang het dilemma of onderwijs een meer kindgerichte- of juist een meer prestatiegerichte vorm moet aannemen. Naar mijn idee is het overgeromantiseerde beeld dat in de huidige onderwijskunde van Rousseau bestaat, net als het ogenschijnlijk rationalistische beeld dat men binnen de pedagogiek van Kant lijkt te hebben, sterk verbonden aan dit dilemma. In zekere zin zou je de tweestrijd tussen kindgericht- en prestatiegericht onderwijzen zelfs kunnen herleiden tot het pedagogische gedachtegoed van Rousseau en Kant.

Nu duidelijk is wat de probleemstelling, doelstelling en relevantie van deze masterscriptie is, wil ik uiteenzetten hoe ik voornemens ben de hoofdvraag van deze scriptie te beantwoorden.

Door middel van de beantwoording van een drietal deelvragen, denk ik een uiteindelijk antwoord op de hoofdvraag van deze masterscriptie te kunnen formuleren. Aan iedere deelvraag wijd ik een hoofdstuk. De eerste deelvraag die ik probeer te beantwoorden luidt als volgt: ‘Tegen welke historische achtergrond vormden Rousseau en Kant hun pedagogieën?’ In het volgende hoofdstuk zal ik kort bespreken waarom ik de pedagogieën van Rousseau en Kant binnen een historisch kader plaats.

Nadat duidelijk is geworden tegen welke historische achtergrond Rousseau en Kant hun pedagogieën vormden, richt ik mij in het derde hoofdstuk op de tweede deelvraag: ‘Hoe ziet de ideaalopvoeding van Rousseau eruit die hij in zijn werk *Émile* uiteenzet?’ Deze vraag poog ik te beantwoorden door de belangrijkste thema’s te behandelen die Rousseau in zijn pedagogische werk *Émile* bespreekt.

Vervolgens introduceer ik in het vierde hoofdstuk het werk *Über Pädagogik* van Kant, en richt ik mij op het beantwoorden van de laatste deelvraag: ‘In hoeverre heeft Kant in zijn werk *Über Pädagogik* de ideaalopvoeding van Rousseau, die Rousseau in zijn werk *Émile* uiteenzet, verder ontwikkeld?’ Uiteindelijk zal het beantwoorden van deze deelvraag een belangrijke bijdrage leveren aan het kunnen beantwoorden van de centrale vraag van deze masterscriptie: ‘In hoeverre komen de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeen, en hoe verschillen ze van elkaar?’ Deze hoofdvraag zal ik in de conclusie beantwoorden.

### **1.1.Theoretisch kader**

Nu ik heb verduidelijkt wat de structuur van deze masterscriptie is, en welke strategie ik hanteer om de hoofdvraag van deze scriptie te beantwoorden, wil ik tot slot aandacht besteden aan de literatuur die ik zal raadplegen. Hierbij wil ik vooral verduidelijken wat naar mijn idee de belangrijkste onderwerpen en begrippen van deze scriptie zijn.

Zoals uit de bovenstaande tekst gebleken is, zal de nadruk in deze scriptie liggen op het bestuderen van de werken *Émile* van Jean-Jacques Rousseau en *Über Pädagogik* van Immanuel Kant. Naast deze geschriften bestudeer ik in het historisch kader ook andere

primaire literatuur. Voorbeelden hiervan zijn *De Pueris Instituendis* van Desiderius Erasmus, de *Essais* van Michel de Montaigne, en *Some thoughts concerning education* van John Locke. Naast primaire literatuur haal ik ook diverse secundaire bronnen aan die als hulpmiddel fungeren om de primaire literatuur te verduidelijken en interpreteren.

Zoals zojuist beschreven zijn er een aantal subtiele verschillen te bespeuren wanneer de ideaalopvoeding van Rousseau met die van Kant wordt vergeleken. Ik zal met name aandacht besteden aan de volgende elementen die zowel in de pedagogiek van Rousseau, als in die van Kant aan bod komen: hun afkeer van de klassieke opvoeding, de inzet van hun pedagogieën, de ontwikkelingsfasen die gaandeweg de opvoeding moeten worden doorlopen, en de rol die de opvoeder gedurende deze fasen moet spelen. Door op deze thema's te focussen, hoop ik uiteindelijk een antwoord te kunnen geven op de vraag in hoeverre de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeenkomen, en hoe ze van elkaar verschillen. Voordat ik mijn aandacht naar de historische achtergrond van de pedagogieën van Rousseau en Kant zal verleggen, wil ik ter afsluiting van mijn inleiding stilstaan bij een begrip dat verschillende keren in deze scriptie wordt aangehaald, namelijk het begrip 'autonomie'.

Gaandeweg dit onderzoek verbind ik autonomie aan het doel waarmee Rousseau en Kant over opvoeding schrijven. Autonomie is echter een relatief 'nieuw' begrip. In de primaire bronnen die ik aanhaal, spreken de auteurs daarom niet over autonomie als opvoedingsdoel. Wel spreken zij over 'redelijke zelfstandigheid' als doel van opvoeding. Naar mijn idee is 'redelijke zelfstandigheid' hetgeen dat wij vandaag de dag verstaan onder 'autonomie'. Wanneer ik in deze scriptie spreek over een autonoom handelende burger, doel ik daarmee op een burger die zelfstandig, en in overeenstemming met zijn rede, handelt.

## 2. Historisch kader

Voordat ik de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant zal introduceren, wil ik door middel van dit hoofdstuk eerst verduidelijken tegen welke historische achtergrond Rousseau en Kant hun ideeën over pedagogiek vormden. Naar mijn idee is dit waardevol, omdat scripties met een ideeëngeschiedkundig onderwerp (zoals deze scriptie) goed gedijen binnen een historisch kader. Ik denk dat mijn historisch kader het best kan worden vormgegeven door de pedagogieën van een drietal voorgangers van Rousseau en Kant te bespreken. De voorgangers die in dit hoofdstuk de hoofdrol zullen vertolken zijn Desiderius Erasmus, Michel de Montaigne en John Locke. Per auteur zal ik toelichten waarom ik juist hun ideeën over opvoeding zal bespreken om een historisch kader te vormen. Via de pedagogische theorieën van Erasmus, de Montaigne en Locke hoop ik de centrale vraag van dit hoofdstuk - ‘Tegen welke historische achtergrond vormden Rousseau en Kant hun pedagogieën?’ – te kunnen beantwoorden.

### 2.1. Desiderius Erasmus: bepleiter van de klassieke opvoeding

Desiderius Erasmus (ca 1467-1536) was filosoof, theoloog, humanist, en schrijver uit de late middeleeuwen. Als zoon van een priester schreef Erasmus niet alleen over het Christendom. Ook geschriften over opvoeding – die overigens sterk zijn vervlochten met Erasmus’ visie op het Christelijke geloof – zijn onderdeel van zijn rijke schrijversoeuvre. De werken *De Ratione Studii* (1511), *Civilitate Morum Puerilium* (1528), en *De Pueris Instituendis* (1529) zijn een aantal geschriften van Erasmus waarin zijn opvoedkundige theorieën staan omschreven. Zijn vormingsidealen zijn in grote mate geïnspireerd op de opvoedkundige ideeën van diverse klassieke auteurs, en in het bijzonder op de ideeën van Marcus Fabius Quintilianus (ca 35-ca 100).<sup>1</sup> Zo is Erasmus’ idee dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen om een kind vol te gieten met kennis, afkomstig van zijn inspirator Quintilianus.<sup>2</sup> Mijn keuze om Erasmus onderdeel te laten zijn van het historische kader van deze scriptie hangt in sterke mate samen met het feit dat Erasmus zich liet inspireren door denkers uit de klassieke oudheid.

Naast Fabius Quintilianus liet Erasmus zich ook inspireren door de opvoedingsleer van Mestrius Plutarchus (ca 46-ca 127). Dat de fundamenteën van Erasmus’ vormingsleer te

---

<sup>1</sup> Van Heerwaarden, J, ‘Erasmus en het principe van opvoeding’ in *BMGN – Low Countries Historical Review* 122 (2007), 4, 519-537. Geraadpleegd op 02-08-2022 < <https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.6666> >

<sup>2</sup> Van Heerwaarden, 2007, 523.

herleiden zijn tot de opvoedkundige ideeën van denkers uit de klassieke oudheid, is een van de redenen waarom Erasmus kan worden bestempeld als een bepleiter van een klassieke opvoeding. De definitie die ik uiteindelijk aan de klassieke opvoeding geef, is in grote mate gebaseerd op kernelementen van de opvoedingsfilosofie die Erasmus in zijn werk *De Pueris Instituendis* uiteenzet. Voordat ik verduidelijk wat naar mijn idee kan worden verstaan onder een zogeheten ‘klassieke opvoeding’, wil ik eerst bespreken waarom het überhaupt van belang is om een definitie van de klassieke opvoeding op te nemen in deze scriptie.

Een definitie van de klassieke opvoeding is een belangrijk vertrekpunt van mijn onderzoek naar het pedagogische gedachtegoed van Rousseau en Kant. In de loop van het derde en vierde hoofdstuk zullen we zien dat Rousseau en Kant zich om uiteenlopende redenen negatief uitlaten over de basisprincipes van een klassieke opvoeding. Het kind moet uitgroeien tot een autonome denker die in staat is moreel te handelen. Volgens zowel Rousseau als Kant kan dit niet worden bewerkstelligd door een kind op een klassieke manier op te voeden. In dit gedeelte van mijn scriptie zal ik bespreken wat kan worden verstaan onder klassieke opvoeding, zodat duidelijk is waar Rousseau en Kant zich middels hun pedagogieën tegen willen afzetten.

Nu duidelijk is waarom de klassieke opvoeding dient te worden gedefinieerd, zal ik overgaan tot het vormen van een definitie van de klassieke opvoeding. Om dit te kunnen doen, wend ik mij tot het werk *De Pueris Instituendis* van Erasmus. In dit geschrift staat Erasmus’ opvatting omtrent het belang van opvoeding kernachtig omschreven: ‘Mensen worden niet geboren, maar gevormd.’<sup>3</sup> In de optiek van Erasmus is het van belang dat het kind zo vroeg mogelijk bij de hand wordt genomen door een leraar die hem kan vormen: ‘Een doeltreffende opvoeding gaat de natuur te boven. [...] Hoe eerder een kind aan een leraar wordt toevertrouwd, des te groter het succes van zijn opleiding.’<sup>4</sup> Erasmus stelt dat de leraar een actieve houding moet aannemen en het kind zo snel mogelijk in aanraking moet laten komen met de ‘*bonae litterae*’: de klassieke letteren volgens Erasmus.<sup>5</sup> Zonder voorbereiding van taal

---

<sup>3</sup> Erasmus geciteerd in van Heerwaarden, 2007, 519. (Oorspr. in Desiderius Erasmus, *De opvoeding van kinderen, in: Verzameld Werk, III, Opvoeding*, vertaald door de Landtsheer, J, en Breij, B (Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep, 2006) 63-65.

<sup>4</sup> Erasmus geciteerd in van Heerwaarden, 2007, 520, 521. (Oorspr. in *Opvoeding*, 101).

<sup>5</sup> In het artikel *Erasmus en zijn Ad Fontes* (2002) stelt van Heerwaarden het volgende: ‘*bonae litterae*’ ‘waarmee Erasmus gewoonlijk de klassieke letteren bedoelde, de talen waarvan de kennis volgens Erasmus noodzakelijk was om de bronnen zelf te kunnen lezen - in zijn ogen Latijn, Grieks en Hebreeuws -, en de oude auteurs, waarmee Erasmus meestal doelde op de vroeg-christelijke schrijvers en dan in het bijzonder op de kerkvaders [...]’. Van Heerwaarden, J, ‘Erasmus en zijn Ad Fontes’, Het gemeentelijk vestigingsbeleid in de periode 1973-

en literatuur zijn alle overige disciplines voor Erasmus stom, en onbeduidend.<sup>6</sup> Een leraar moet tijdens het introduceren van de *bonae litterae* echter wel rekening houden met de verstandelijke capaciteiten van het kind:

‘Natuurlijk moet je een kleuter nog niet *De Plichten* van Cicero voorlezen, of de *Ethiek* van Aristoteles en evenmin de filosofische werken van Seneca of Plutarchus, of de brieven van Paulus, daarmee ben ik het eens. Maar intussen wordt hij wel op de vingers getikt wanneer hij ongemanierd is aan tafel en moet hij zich gedragen zoals het hem is voorgedaan. Het kind wordt meegenomen naar de kerk, leert knielen, zijn handjes vouwen, zijn petje afnemen en zijn hele lichaamshouding afstemmen op het religieuze gebeuren. Het moet zwijgen tijdens liturgische plechtigheden en naar het altaar kijken.’<sup>7</sup>

Uit dit citaat blijkt dat het kind, naast het splendorwijs bestuderen van (klassieke) literatuur, ook op jonge leeftijd dient te worden geconfronteerd met het aanleren van goede (Christelijke) manieren. ‘Goede gewoonten zullen we sneller vergeten dan dat we gebreken afleren’, aldus Erasmus.<sup>8</sup> Wanneer het kind vroegtijdig in aanraking komt met literatuur, en gelijktijdig leert wat goede manieren zijn, zal hij uitgroeien tot een nuttig lid van de samenleving. Voor Erasmus is het voornaamste doel van opvoeding om burgers voort te brengen die van nut zijn voor de samenleving.<sup>9</sup>

Nu duidelijk is geworden hoe een kind volgens Erasmus kan uitgroeien tot een nuttig onderdeel van de samenleving, wil ik middels het volgende citaat verduidelijken hoe je een kind volgens Erasmus vooral niet moet opvoeden:

‘Derhalve vergissen zij zich zeer die menen dat [...] men tot wijsheid komt door te handelen zonder daarbij de voorschriften van de filosofie in acht te nemen. [...] De voorschriften van de wijsbegeerte zijn als het ware de ogen van de ziel, en op de een of andere manier werpen zij licht op uw weg, opdat ge kunt zien wat u te doen staat en

---

1986 in Rotterdams Jaarboekje 2002, 185. Geraadpleegd op 18 augustus 2022 < <https://rjb.x-cago.com//GARJB/2002/12/20021231/GARJB-20021231-0178/story.pdf> >

<sup>6</sup> Erasmus geciteerd in van Heerwaarden, 2007, 521. (Oorspr. in *Opvoeding*, 101).

<sup>7</sup> Erasmus geciteerd in van Heerwaarden, 2007, 526. (Oorspr. in *Opvoeding*, 101).

<sup>8</sup> Erasmus geciteerd in van Heerwaarden, 2007, 524. (Oorspr. in *Opvoeding*, 101).

<sup>9</sup> Ibidem.

wat ge vooral niet moet doen. [...] Overweeg verder, dat de filosofie in één jaar meer leert dan het met het leven experimenteren in dertig jaar en dat ze het op een veilige manier leert, terwijl al dat experimenteren meer ongelukkige dan levenswijze mensen oplevert [...]. Wanneer iemand zijn zoon in de medicijnen wilde laten studeren, zou hij dan liever hebben dat hij door te experimenteren dan uit medische boeken leerde of iets een vergif of een geneesmiddel is? [...] Het is de levenswijsheid van dwazen [...] dat men slechts door schade en schande wijs zou moeten worden.<sup>10</sup>

Dit citaat bevestigt dat de opvoeding van het kind vooral in het teken moet staan van een studie naar ‘de voorschriften van de filosofie’, of, anders geformuleerd, een studie naar filosofische literatuur. Dergelijke literatuur maakt namelijk duidelijk wat je te doen staat, en wat je vooral niet moet doen, aldus Erasmus. Het is dwaas om te denken dat je via experimenteren, of anders verwoord, via confrontaties met je omgeving tot wijsheid kan komen. Erasmus beschouwt de rede als het meest eigen van de mens. Het is daarom belangrijk onderricht te geven in een goed gebruik van de rede. Wanneer een kind geen onderricht krijgt in het gebruik van de rede, maar door experimenteren tot wijsheid moet komen, zal hij niet uitgroeien tot een nuttig onderdeel van de samenleving, en een leven leiden dat vol gevaren is.

Samenvattend zou ik op basis van de opvoedkundige ideeën van Erasmus de ‘klassieke’ opvoeding als volgt willen definiëren: ‘Een opvoeding die in het teken staat van het bestuderen van literatuur uit de klassieke oudheid, en nadruk legt op het aanleren van manieren en gewoonten die door de samenleving als deugdzaam worden gezien.’ Zoals eerder aangegeven is deze definitie een belangrijk vertrekpunt wanneer ik mij toespits op de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant. Voordat ik dit in hoofdstuk drie en vier zal doen, bespreek ik eerst een filosoof die in zijn werk een koppeling maakt tussen het doel van opvoeden en de term ‘mondigheid’.

## **2.2. Michel de Montaigne: introductie van de mondige opvoeding**

De Franse filosoof Michel de Montaigne (1533-1592) was drie jaar oud toen Erasmus stierf. Net als Erasmus was de Montaigne een fervent schrijver. Gedurende zijn leven schreef hij verschillende essays over sociaal-maatschappelijke en filosofische onderwerpen. In een van

---

<sup>10</sup> Erasmus, D. *Over opvoeding en vrije wil*, vertaald door Sperna Weiland, J (Baarn: Ambo, 1992) 89-90.

zijn essays staat de opvoeding centraal. De reden dat ik de opvoedkundige theorieën van deze denker uit de Franse renaissanceperiode kort wil bespreken, is als volgt: de Montaigne was de eerste filosoof die de term ‘mondigheid’ als doel van opvoeding bestempelde. We zullen later zien hoe Immanuel Kant deze door de Montaigne geïntroduceerde term verder uitdiept. Kant zag het voortbrengen van mondige (autonome) burgers niet alleen als opvoedingsdoel, maar als algehele doelstelling van de Verlichtingsperiode. Naast Kant liet ook Rousseau zich inspireren door de vormingsfilosofie van Michel de Montaigne.

De mondigheid waarover de Montaigne in zijn opvoedkundige werk spreekt, kan worden gedefinieerd als ‘in staat zijn om een eigen oordeel te vormen.’<sup>11</sup> Het volgende citaat uit zijn essay over opvoeding laat zien hoe een onderwijzer, in de ogen van de Montaigne, zijn leerling ruimte moet geven om een eigen oordeel te vellen:

‘Onderwijzers tetteren steeds maar weer feitenmateriaal in onze oren, als waren het trechters waar je van alles en nog wat in kunt gieten, en laten ons slechts herhalen wat zij hebben voorgekauwd. Ik wil dat de pedagoog hier verandering in brengt. Hij moet zijn pupil, al naar diens aanleg, meteen aan de tand voelen, hem de dingen zelf laten onderzoeken, hem leren zelf onderscheid te maken en te kiezen. Hij moet hem nu eens op weg helpen, dan weer zelf zijn weg laten vinden. Laat de leraar niet de enige zijn die het woord voert en de dingen uitvindt, hij moet op zijn beurt luisteren naar wat zijn leerling te zeggen heeft.’<sup>12</sup>

Dit citaat laat zien dat de Montaigne, toch echt anders dan Erasmus, een fervent voorstander is van een opvoeding waarbij het kind ruimte krijgt om zelf op onderzoek uit te gaan om zo kennis te vergaren. Waar Erasmus waarschuwt voor al te veel geëxperimenteer tijdens de opvoeding, stelt de Montaigne dat een kind nooit in staat zal zijn om een eigen oordeel te vellen/mondig te worden wanneer hij slechts kennis heeft moeten reproduceren die zijn leraar voor hem heeft voorgekauwd.

---

<sup>11</sup> Weijers, I, ‘Mondige Kinderen’ in *Justitiële verkenningen: kindbeelden*, 31 (2005), 5, 66-76. Geraadpleegd op 4 augustus 2022 < [https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst\\_tcm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65](https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst_tcm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65) >

<sup>12</sup> De Montaigne, M. *De Essays*, vertaald door Van Pinxteren, H (Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep, 2006) 199-200.

Volgens de Montaigne moet de opvoeding toewerken naar het voortbrengen van een *honnête homme*: een beschaafde en eerlijke man.<sup>13</sup> Om uit te kunnen groeien tot een *honnête homme* is het van belang dat het kind gedurende zijn jeugd aan de hand van zijn opvoeder leert om te reflecteren op opgedane ervaringen. De opvoeder heeft volgens de Montaigne daarom de belangrijke taak om de potentiële *honnête homme* goed te leren kijken en luisteren, zodat hij uiteindelijk in staat is om op basis van zijn eigen inzichten een zelfstandig oordeel te vellen.<sup>14</sup> Deze zienswijze contrasteert toch wel met de opvoedingsleer van Erasmus. Niet de aangeleerde (Christelijke) manieren of de kennis van klassieke literatuur staat centraal, maar het is eerder de ervaring die het kind moet vormen tot een goed gemanierde deelnemer van de samenleving.<sup>15</sup> De Montaignes kijk op opvoeding symboliseert in welke mate de vooravond van de Verlichting onderhevig was aan neigingen tot humanisering: niet langer staat God, maar de mens centraal.<sup>16</sup> Naar mijn idee legt de Montaigne middels zijn theorieën over opvoeding een belangrijk fundament voor de pedagogisch denkers die stellen dat opvoeding mensen moet voortbrengen die autonoom kunnen denken en handelen. We zullen in hoofdstuk drie en vier zien hoe zowel Jean-Jacques Rousseau als Immanuel Kant de ‘mondige’ opvoedingsfilosofie van Michel de Montaigne middels hun eigen geschriften over pedagogiek van nieuw elan voorzien.

### 2.3. John Locke: deugdzaamheid door opvoeding

We maken een kleine sprong in de tijd door onze aandacht naar de filosofie van John Locke (1632-1704) te verleggen. Vier decennia na het overlijden van Michel de Montaigne komt Locke te midden van een middenklassegezin uit zuid-Engeland ter wereld. Hij wist gaandeweg zijn leven om de sociale ladder met succes te beklimmen, waardoor hij uiteindelijk onderdeel werd van de Britse *upper class*, en vele invloedrijke sociaal-maatschappelijke geschriften over filosofie, politiek, economie, en opvoeding kon publiceren. Denk bijvoorbeeld aan zijn werk *Two Treatises of Government* (1689), waarin hij zijn licht laat schijnen op het concept van een sociaal contract, hetgeen Rousseau inspireerde ook op een dergelijke manier over een sociaal contract te schrijven. Ik wil mij echter focussen op Locke’s pedagogische geschriften. Voordat ik de opvoedkundige filosofie van Locke

---

<sup>13</sup> Weijers, 2005, 66-67.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Roovers, D, *Mensen Maken*. [EPub], (Amsterdam: Prometheus, 2019).

uiteenzet, zal ik eerst toelichten waarom ik meen dat John Locke onderdeel moet zijn van dit historisch kader.

De reden dat ik de opvoedingsfilosofie van John Locke opneem in het historische kader van mijn scriptie is tweeledig. Enerzijds staat Locke aan de bakermat van het ingaan van de Verlichtingsperiode.<sup>17</sup> Weldra zal ik toelichten in welke zin de Verlichting invloed heeft gehad op de ontwikkeling van de pedagogiek. Anderzijds is Locke een belangrijke inspiratiebron voor zowel Jean-Jacques Rousseau als Immanuel Kant. Beide denkers verwijzen in hun (opvoedkundige) werken direct naar de filosofie van Locke. Uit geschriften van Rousseau blijkt zelfs dat Locke de enige filosoof is wiens opvoedkundige gedachtegoed Rousseau's goedkeuring geniet.<sup>18</sup> Deze redenen geven mij voldoende aanleiding om kort stil te staan bij de vormingsleer van vroege Verlichtingsdenker John Locke.

Het wetenschappelijk optimisme dat heerste ten tijde van de (vroege) Verlichting stimuleerde Locke, tezamen met menig ander filosoof, om de pedagogiek – ook wel: de wetenschap van de opvoeding – verder te ontwikkelen.<sup>19</sup> Enkel door opvoeding zou de mens, mens kunnen worden. Dat is althans de gemene deler in de opvoedkundige werken van Verlichtingsdenkers Locke, Rousseau en Kant. Alle drie benadrukken zij dat je door opvoeding dierlijkheid overstijgt en mens wordt.<sup>20</sup> Gedurende de Verlichtingsperiode heerste onder filosofen niet alleen het idee dat het samenbrengen van kennis over opvoeding het individu vooruit zou kunnen helpen. Denkers als Locke, Rousseau en Kant deelden de mening dat de gehele samenleving vooruit zou kunnen worden geholpen wanneer de pedagogiek zich verder zou ontwikkelen.<sup>21</sup> Door de toename van opvoedkundige publicaties, nemen diverse Europese universiteiten het vak 'pedagogiek' in de loop van de zeventiende en achttiende eeuw op in hun curriculum.<sup>22</sup> Voordat ik uitleg hoe Rousseau en Kant middels hun pedagogieën trachten de samenleving verder vooruit te helpen – en via hun pedagogieën uiteindelijk een nieuwe

---

<sup>17</sup> Roovers, 2019.

<sup>18</sup> Baggerman, A, en Dekker, R, 'Verlichting, revolutie en kindbeeld in Nederland', in *Justitiële verkenningen: kindbeelden*, 31 (2005), 5, 9-23. Geraadpleegd op 13 augustus 2022 < [https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst\\_tm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65](https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst_tm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65) >

<sup>19</sup> Roovers, 2019.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

samenleving pogen op te richten – bespreek ik eerst hoe hun voorganger en inspirator Locke dacht over opvoeding

*Some thoughts concerning education* (1693) is Locke's bekendste opvoedkundige verhandeling en vertoont gelijkenissen met de vormingsfilosofie van Michel de Montaigne. Net als de Montaigne stelt Locke dat het kind door de praktijk van het leven wordt gevormd, en niet zozeer door boekenwijsheid.<sup>23</sup> Dit betekent voor Locke dat het kind zich ontwikkelt door confrontaties met zijn omgeving, dat wil zeggen, op een empirische wijze.<sup>24</sup> Eerder zagen we dat Erasmus er een haast tegengestelde visie op nalaat. Erasmus wijst een opvoeding die zich op empirische wijze voltrekt – hij noemt dit 'experimenterend' – radicaal van de hand. '[...] iemand die experimenterend zijn weg zoekt, loopt gevaar en neemt risico's', aldus Erasmus.<sup>25</sup> Locke stelt juist dat het kind door confrontaties met zijn omgeving meer inzicht in de mensheid krijgt, en tot wasdom kan komen. Het volgende citaat bevestigt deze stelling van Locke:

'Hij moet weten, van wie hij tegenwerking kan verwachten, van wie misleiding, wie geneigd zullen zijn, hem diensten te bewijzen. Men moet hem leren, hoe hij die verschillenden personen kan herkennen. [...] En als hij te veel vertrouwen stelt op eigen kracht en bekwaamheid, kan het zijn nut hebben, hem in verlegenheid te laten geraken door een ongeval, dat niet zijn onschuld, zijn gezondheid, of zijn goede naam schaadt. Deze praktische wenken zijn niet het gevolg van oppervlakkig nadenken of van boekenkennis, maar de vrucht van ervaring en waarneming door een man, die met open ogen in de wereld heeft verkeer en omgang heeft gehad met mensen van allerlei soort. Wie het bovenstaande niet meer van belang acht, [...] verliest uit het oog, dat het veel nuttiger is, juist te oordelen over de mensen die zijn zaken met hen goed te regelen, dan dat men Grieks en Latijn spreekt, of volgens de logica redeneert [...].'<sup>26</sup>

Het bovenstaande citaat bevestigt dat Locke voor een opvoeding staat waarbij het kind zich door confrontaties met zijn omgeving verder zal ontwikkelen. Door in contact te staan met

---

<sup>23</sup> Weijers, 2005, 67.

<sup>24</sup> Baggerman en Dekker, 2005, 12.

<sup>25</sup> Erasmus, vert. Sperna Weiland, 1992, 89.

<sup>26</sup> Locke, J. *Over de opvoeding der kinderen*, vertaald door Versluys, J (Groningen: P. Noordhoff, 1925) 65.

anderen, ontwikkel je nuttigere kennis over de mens, dan wanneer je opvoeding – zoals Erasmus dat voorschrijft – in het teken staat van het bestuderen van klassieke literatuur.

Idealiter groeit het kind volgens Locke uit tot *gentleman*: een redelijk, pragmatisch, en – om in de termen van de Montaigne te spreken – mondig persoon die respectvol omgaat met anderen, maar daarbij altijd onafhankelijk is in zijn oordeel.<sup>27</sup> Locke's *gentleman* laat zich vergelijken met de *honnête homme* waarover de Montaigne in zijn werk spreekt. Net als de Montaigne is Locke's ideaalopvoeding erop gericht dat het kind uitgroeit tot een goed gemanierde volwassenen die in staat kan worden geacht onafhankelijk te oordelen en handelen. Hierbij laat hij zich leiden door zijn intellect. Het gebruik van het intellect moet volgens Locke altijd in dienst van deugd en beschaving worden gezien.<sup>28</sup> Om tot intellectueel en persoonlijk zelfbestuur te kunnen komen, benadrukt Locke dat de ontwikkeling van deugdzaamheid een vereiste is tijdens de opvoeding.<sup>29</sup> Om deugdzaamheid bij kinderen te ontwikkelen, moet de opvoeder een autoritaire houding aannemen, waarbij hij het kind ziet als een *obedient servant*.<sup>30</sup> Door het kind als gehoorzame dienaar te behandelen, kan de opvoeder het kind het beste vormen. Samenvattend kan een opvoeder een kind tot wasdom laten komen door het kind 'goede manieren aan te leren, zijn onschuld te beschermen, goede neigingen aan te kweken en de verkeerde tegen te gaan, en door hem bekend te maken met deugdzame handelingen.'<sup>31</sup> Wanneer het kind door een deugdzaam opvoeding tot *gentelman* is uitgegroeid, moet de opvoeder zijn pupil niet langer als *obedient servant*, maar als 'beste vriend' beschouwen.

Zoals gezegd heeft het pedagogische gedachtegoed van Locke, net als dat van Michel de Montaigne, Rousseau en Kant geïnspireerd tot het schrijven van opvoedkundige verhandelingen. Hoewel Rousseau en Kant een aantal elementen van Locke's vormingsfilosofie overnemen en verder uitdiepen, zijn er ook diverse opvoedkundige theorieën van Locke waartegen Rousseau en Kant zich afzetten. Ter illustratie stellen zowel Rousseau als Kant aan de hand van de geschriften van Locke dat het bereiken van een onafhankelijke intellectuele en morele – ook wel: autonome – status een van de voornaamste doelstellingen van een opvoeding is. Echter, verschillen Rousseau en Kant van mening met

---

<sup>27</sup> Weijers, 2005, 67.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Weijers, 2005, 68.

Locke hoe het kind deze autonome status door opvoeding kan verkrijgen. In het volgende hoofdstuk zal de inzet van Rousseau's pedagogiek verder worden uitgediept, en zal nader worden verklaard hoe Rousseau tracht om een kind door opvoeding tot autonoom onderdeel van de samenleving te laten uitgroeien.

### 3. Jean-Jacques Rousseau

In dit gedeelte van mijn scriptie zal ik de pedagogiek van filosoof Jean-Jacques Rousseau bespreken. In het vierde hoofdstuk zullen we zien dat Rousseau's pedagogische geschriften invloed hebben gehad op het opvoedkundige gedachtegoed van Immanuel Kant. Ter illustratie: waar Rousseau middels zijn pedagogische werk vaak op indirecte wijze nadruk legt op de ontwikkeling van het autonome denkvermogen van het kind, heeft Kant de ontwikkeling van het autonoom denkende kind in zijn eigen opvoedkundige werk verder uitgediept. Samenvattend zet ik in dit hoofdstuk de pedagogieën van Rousseau en Kant met elkaar kan vergelijken. In dit derde hoofdstuk van mijn scriptie zal Immanuel Kant echter geen rol van betekenis spelen. In dit hoofdstuk houd ik mij enkel bezig met het beantwoorden van de volgende (deel)vraag: 'Hoe ziet de ideaalopvoeding van Rousseau eruit die hij in zijn werk *Émile* uiteenzet?' Deze vraag poog ik gaandeweg dit hoofdstuk te beantwoorden door de belangrijkste thema's te behandelen die Rousseau in zijn werk *Émile* bespreekt. Voordat ik Rousseau's pedagogiek introduceer, leg ik eerst kort uit hoe zijn politieke filosofie nauw verwant is aan zijn opvoedingsleer.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) schreef gedurende zijn leven over tal van maatschappelijke en politieke kwesties. Zijn werk *Du Contrat Social* (1762) is hier een voorbeeld van. In *Du Contrat Social* beschrijft Rousseau dat wanneer alle burgers hun krachten verenigen met die van de ander, en deze onder de hoogste leiding van de algemene wil plaatsen, het voor de mens mogelijk is om in harmonie samen te leven. Je zou kunnen stellen dat Rousseau, net als zijn inspirator John Locke, door middel van een sociaal contract alle deelnemers van de samenleving wil uitdagen om hun individuele behoeften redelijkerwijs ondergeschikt te maken aan de behoeftes van de samenleving. Op deze manier kan het *Contrat Social* een samenleving oprichten waarin iedere burger zijn medeburger als zijn gelijke beschouwt. Begrippen als 'gelijkheid', 'redelijkheid', maar ook 'autonomie', – letterlijk; je eigen (*auto*) wetgever (*nomos*) zijn – spelen een centrale rol in het werk van Rousseau, die onderdeel was van de achttiende-eeuwse verlichtingsperiode. We zullen zien dat Rousseau bij uitstek een denker is die pedagogiek en politieke filosofie in zich verenigt.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Roovers, 2019.

### 3.1. Inzet van Rousseau's pedagogiek

Uit *Du Contrat Social* kunnen we opmaken dat Rousseau een grote verantwoordelijkheid neerlegt bij de burger. Van de burger eist Rousseau namelijk dat hij zijn individuele belangen kan doen rijmen met de overkoepelende belangen van de gehele maatschappij, want alleen zo kan een samenleving functioneren. Hierbij veronderstelt Rousseau dat de redelijke mens in staat is om zichzelf wetten op te leggen. Anders gezegd veronderstelt Rousseau dat de mens op een dergelijke manier kan worden opgevoed, waardoor hij uiteindelijk in staat is als volwaardig lid van de maatschappij te functioneren. Deze gedachte klinkt door in zijn werk *Économie politique* (1755). In deze publicatie, die in de *Encyclopédie* van Denis Diderot verscheen, beschrijft Rousseau dat hij opvoeding tot de belangrijkste taak van de staat acht.<sup>33</sup> Het is immers niet voldoende om tegen de burgers te zeggen dat ze goed moeten zijn: 'men moet hen leren het te zijn.'<sup>34</sup>

'Staatsburgers vormen is niet een zaak van vandaag op morgen, en om ze op volwassen leeftijd te hebben, is het nodig dat men kinderen onderwijst. [...] Wanneer de kinderen gemeenschappelijk in de schoot der gelijkheid worden opgevoed, zijn zij doordrongen van de wetten van de staat en de geboden van de algemene wil, zijn zij onderwezen deze boven alles te achten, zijn zij omringt met voorbeelden of voorwerpen welke hen onophoudelijk vertellen van de zachte hen voedende moeder, van de liefde die zij voor hen voelt, van de onschatbare weldaden die zij van haar ontvangen en de wederdienst die zij zijn verschuldigd aan het vaderland.'<sup>35</sup>

Uit dit citaat blijkt hoezeer Rousseau de opvoeding van kinderen als voorwaarde ziet voor het kunnen functioneren van de samenleving. Het bovenstaande citaat toont ook aan hoe Rousseau onderwijs als middel beschouwt om een samenleving mee te vormen. Het openingsstatement van *Du Contrat Social* – 'De mens wordt vrij geboren, maar hij ligt overal in ketenen' – maakt impliciet duidelijk dat Rousseau's filosofie tegelijkertijd staat voor de waarborging van de individuele vrijheid van de burger binnen de samenleving.<sup>36</sup> Onderwijs is voor Rousseau niet zozeer een kwestie die draait om het leren invoegen in de bestaande

---

<sup>33</sup> Rousseau, J-J, *Verhoeg over de politieke economie*, vertaald door Tomesen, L (Parijs, Liberté, 2002), 41.

<sup>34</sup> Rousseau, vert. Tomesen, 2002, 33.

<sup>35</sup> Rousseau, vert. Tomesen, 2002, 39-41.

<sup>36</sup> Roovers, 2019.

samenleving. Idealiter gaat onderwijs voor Rousseau om het ontwikkelen van competenties die nodig zijn om de huidige (corrumperende) samenleving te transformeren tot een andere, betere samenleving. Gedurende dit proces moeten de individuele vrijheden van de burger echter ten alle tijden worden gewaarborgd. In zijn werk *Émile, ou De l'éducation* (1762), hetgeen hij in hetzelfde jaar als *Du Contrat Social* publiceerde, beschrijft Rousseau de route waarlangs mensen op een dusdanige manier volwassenen kunnen worden, waardoor een ander type samenleving kan worden opgericht. Deze nieuwe samenleving geldt als alternatief voor de corrumperende samenleving die Rousseau in het achttiende-eeuwse Frankrijk om zich heen meende te zien.

### 3.2. *Émile*

Het werk *Émile* is een tot de verbeelding sprekende combinatie van fictie, filosofie en opvoedkunde, die kan worden beschouwd als grondsteen van de meer progressieve onderwijsstroming.<sup>37</sup> In *Émile*, dat bestaat uit een vijftal boeken, zet Rousseau aan de hand van het fictieve karakter Emile een, voor hem, ideale opvoedingsmethode uiteen. In ieder boek stelt Rousseau een specifieke ontwikkelingsfase centraal. Een centrale boodschap in alle boeken is dat het kind moet terugkeren naar de natuur, dat wil zeggen zo ver mogelijk verwijderd is van de Parijse decadentie.<sup>38</sup> Het kind moet zelf leren denken, zonder door de Franse cultuur de verkeerde kant op te worden gestuurd.<sup>39</sup> Deze verlichtingsgedachte is een uitdrukking van het primaat van het autonoom denkende individu, dat we in het eerste hoofdstuk hebben teruggezien bij de Montaigne, en Locke.<sup>40</sup> Het kind moet in de ogen van Rousseau zélf leren denken, om zo zijn natuurlijke aanleg tot goedheid te kunnen ontplooien. Hoewel het opvoedingsideaal van Rousseau overeenkomt met dat van zijn inspirator Locke – beiden stellen dat opvoeding gericht moet zijn op het voortbrengen van burgers die in staat zijn autonoom te oordelen en handelen – verschillen ze van mening over de manier waarop een onafhankelijke intellectuele en morele status kan worden bereikt.<sup>41</sup> ‘Voor Rousseau is de onderwerping van het kind aan het ouderlijk gezag zoals Locke dat voorstaat volkomen ongeschikt om dat doel te bereiken. [...] In de ‘natuurlijke’ opvoeding die Rousseau

---

<sup>37</sup> Roovers, 2019.

<sup>38</sup> Koops, W, ‘Het kind terug in de tijd’. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2008, 8. Geraadpleegd op 16 augustus 2022 < [https://www.researchgate.net/profile/W-Koops/publication/46711827\\_Het\\_kind\\_terug\\_in\\_de\\_tijd/links/556c189d08aeab777221506f/Het-kind-terug-in-de-tijd.pdf](https://www.researchgate.net/profile/W-Koops/publication/46711827_Het_kind_terug_in_de_tijd/links/556c189d08aeab777221506f/Het-kind-terug-in-de-tijd.pdf) >

<sup>39</sup> Koops, 2008, 8.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Weijers, 2005, 67.

voorstaat, stelt de opvoeder zich veeleer volgend op, indirect enscenerend in plaats van direct sturend.<sup>42</sup> Later in dit hoofdstuk (3.2.3.) zullen we zien hoezeer de opvoedkundige visie van Rousseau indruist tegen de vormingsidealen van Erasmus' klassieke opvoeding. Voordat ik daarop inga, bekijk ik eerst wat precies kan worden verstaan onder Rousseau's 'natuurlijke' opvoeding.

### 3.2.1. Natuurlijke opvoeding

Op een van de eerste bladzijden van boek I van *Émile* stelt Rousseau dat alle mensen in de natuurlijke orde gelijk zijn en zij allen één bestemming hebben: de menselijke staat.<sup>43</sup> Om onderdeel te kunnen worden van deze bestemming, moet het kind door een mentor bij de hand worden genomen. In *Émile* vervuld gouverneur Jean-Jacques deze belangrijke mentorrol. Een mentor kan volgens Rousseau twee wegen inslaan. Enerzijds is er de keuze voor de weg die zich voegt naar de 'oorspronkelijke aanleg', die door de menselijke natuur wordt uitgemaakt, en anderzijds is er de weg waarbij deze oorspronkelijke aanleg wordt omgebogen, om zo beter aan te sluiten bij de verderfelijke maatschappij.<sup>44</sup> Met deze keuze geeft Rousseau op impliciete wijze blijk van welke keuze de opvoeder volgens hem het beste kan maken, namelijk de keuze voor het stimuleren van de natuurlijke aanleg van het kind. De natuurlijke aanleg van het kind kan het best worden gestimuleerd wanneer het kind opgroeit in de natuur. 'Enkel onder toezicht van zijn gouverneur zal Emile in het bos opgroeien, zijn krachten leren kennen en een natuurlijke opvoeding krijgen. Dat betekent: gebruik leren maken van je eigen ontwikkeling en dingen leren door ze te doen, door ze zelf te ervaren.'<sup>45</sup> Deze definitie van een natuurlijke opvoeding vertoont overeenkomsten met de empirische ontwikkeling waar de Montaigne en Locke in hun pedagogische werken voor prediken. Net als de Montaigne en Locke stelt Rousseau dat het kind zich door confrontaties met zijn (natuurlijke) omgeving het best kan ontwikkelen.

Een mens kan zijn identiteit volgens Rousseau onmogelijk ontwikkelen in de hectiek van de stad. Het is daarom dat mentor Jean-Jacques zijn leerling Emile ver weg van de verdorven maatschappij grootbrengt. In de natuur kun je volgens Rousseau wel ontdekken wat het ware leven inhoudt en de ontwikkeling van je identiteit op een goede manier stimuleren. Het

---

<sup>42</sup> Weijers, 2005, 67.

<sup>43</sup> Rousseau, J.-J. *Émile*, vertaald door Brassinga, A (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2012), 69.

<sup>44</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 66.

<sup>45</sup> Roovers, 2019.

volgende citaat geeft aan hoe de met de natuur verbonden mens (in tegenstelling tot de burger in de stad) relatief onafhankelijk tot wasdom kan komen:

‘De natuurlijke mens is alles voor zichzelf, hij is de eenheid van getal, de absolute eenheid die alleen met zichzelf of met zijn gelijke in betrekking staat. De burger is louter een gebroken getal dat aan zijn noemer gebonden is en wiens waarde wordt bepaald door zijn betrekking tot het maatschappelijk organisme.’<sup>46</sup>

Uit dit citaat blijkt dat Rousseau veronderstelt dat de natuurlijke mens zichzelf in zekere zin kan ontplooiën, en zijn eigen waarden niet moet laten bepalen door dominante opinies die in de maatschappij heersen. Je zou kunnen stellen dat de kern van natuurlijk leren volgens Rousseau zit in ‘autonomie’ en ‘verantwoordelijkheid’ als middelen tot ‘zelfontwikkeling’, zonder negatieve beïnvloeding van sturing door een volwassene of leerkracht.<sup>47</sup>

Toch is de natuurlijke mens niet geheel onafhankelijk. Naast mentor Jean-Jacques – die in de loop van boek II een grotere rol van betekenis gaat spelen – richt Rousseau zich ook op de rol die vader en moeder gedurende de eerste twee levensjaren van het kind spelen. Op de eerste pagina van boek I richt Rousseau zich direct tot de moeder: ‘Tot jou richt ik me, moeder vol tederheid en zorg, die gebaande paden hebt weten te mijden, en het opgroeiend boompje hebt weten te vrijwaren voor botsingen met de menselijke opinie.’<sup>48</sup> Volgens Rousseau behoort het tot de natuurlijke taak van de vrouw om moeder te worden. Gedurende de eerste levensjaren lijkt de vader een minder grote rol van betekenis te spelen. Hij dient in zekere zin zelfs een relatief passieve houding aan te nemen en zich vooral bezig te houden met het bestuderen van de natuurlijke ontwikkeling en de oorspronkelijke aanleg van het kind. Dit proces mag vader echter niet te zeer verstoren, omdat het kind door een overdaad aan interventies af kan drijven van zijn natuurlijke en pure staat van zijn. Deze lijn wordt tijdens de verdere vorming van Emile doorgetrokken. Het is volgens Rousseau zaak om het kind gedurende zijn jeugd jaren te laten geloven dat hij zelf de baas is: ‘Hij moet alleen doen wat hij zelf wil’.<sup>49</sup> Geheel passief is vaders rol echter niet, want volgens Rousseau dragen zowel vader als moeder de

---

<sup>46</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 68.

<sup>47</sup> De Bruyckere, P, Kavadias, D, en Struyf, E, ‘Rousseau en Arendt in de Ipad-klas’, in *Pedagogische Studiën*, 92 (2015), 202-212. Geraadpleegd op 19-06-2022 < <https://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616484> >

<sup>48</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 65.

<sup>49</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 143-144.

verantwoordelijkheid om hun kind gedurende zijn eerste levensjaren nimmer uit het oog te verliezen.<sup>50</sup>

In de loop van boek I verdwijnen vader en moeder meer naar de achtergrond, waardoor de weg voor mentor Jean-Jacques wordt vrij gebaad. In de ogen van Rousseau moet het kind, wil het goede leiding ontvangen, niet meer dan één leidsman volgen.<sup>51</sup> Enkel Jean-Jacques heeft de taak om de natuurlijke opvoeding van Emile vorm te geven. De reden dat Emile Jean-Jacques als enige leidsman heeft, is praktisch. Rousseau stelt namelijk dat Emile wees is en zijn lot daarom aan mentor Jean-Jacques wordt verbonden. Gedurende de eerste levensjaren heeft Jean-Jacques als taak om ‘te speuren naar het eerste gloren van het zwakke licht der rede [...]’.<sup>52</sup> Voordat de ontwikkeling van de rede kan worden vormgegeven, zal eerst een zintuigelijke verkenning van de wereld moeten plaatsvinden. Deze zintuigelijke verkenning wordt door Rousseau als eerste fase van kennisverwerving beschouwd.<sup>53</sup> De zintuigelijke opvoeding speelt daarmee een belangrijke rol in de latere ontwikkeling van de rede.

### **3.2.2. Zintuigelijke opvoeding**

In boek II beschrijft Rousseau dat het stimuleren van de ontwikkeling van de zintuigelijke vermogens van het kind (gedurende de jaren dat het kind tussen de twee en twaalf jaar oud is) wellicht dé voornaamste taak van de opvoeder is.<sup>54</sup> Rousseau houdt er de mening op na dat de ontwikkeling van zintuigelijke vermogens een noodzakelijke voorwaarde is voor de latere oefening van het verstand. Zonder een goed ontwikkeld verstand (alias ‘rede’) is het voor Rousseau onmogelijk om uit te groeien tot autonoom oordelende en handelende burger die een nuttig onderdeel van de samenleving is.

Tussen het tweede en twaalfde levensjaar van het kind dient de rede (in tegenstelling tot het zintuigelijk vermogen) echter niet door de mentor te worden geprikkeld, omdat het kind gedurende deze levensfase geen ideeën, maar enkel beelden kan opnemen.<sup>55</sup> Deze beelden zijn volgens Rousseau op zichzelf staande absolute kopieën van wat het kind in zintuigelijk waarneembare wereld ziet. Ideeën daarentegen, veronderstellen andere ideeën, aldus

---

<sup>50</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 88.

<sup>51</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 70.

<sup>52</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 88.

<sup>53</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 90.

<sup>54</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 132-134.

<sup>55</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 127.

Rousseau. Het is daarom nutteloos om het kind te belasten met ideeën, omdat deze niet kunnen worden opgeslagen door het kind, en de natuurlijke staat van het kind enkel onderbreken, waardoor het kind niet langer kind kan zijn. Het is dus zaak om het kind als opvoeder, tijdens zijn eerste twaalf levensjaren, nimmer te belasten met oefeningen die het intellect stimuleren. Het lezen van boeken is een voorbeeld van zo'n soort oefening. Het volgende citaat uit *Émile* onderstreept dat je het kind tijdens deze levensfase niet moet lastigvallen met intellectuele bezigheden:

‘Het is dus van belang dat, totdat de leidsman van de eigenliefde, de rede, rijp is te ontwaken, een kind nooit iets doet omdat hij zich gezien of gehoord weet, kortom dat hij nooit iets doet omwille van anderen, maar alleen omdat de natuur het van hem vraagt; dan zal hij alleen maar doen wat goed is.’<sup>56</sup>

In het volgende gedeelte (3.2.2.) zal ik dieper ingaan op Rousseau's afkeer tegen boeken, en bespreek ik waarom Rousseau's ideaalopvoeding als anti-intellectuele opvoeding gezien kan worden. Voordat ik hier dieper op inga, bespreek ik eerst een aantal bezigheden die gedurende de eerste twaalf levensjaren van een kind wel op Rousseau's goedkeuring kunnen rekenen.

Voorbeelden van bezigheden waar het kind zich tijdens zijn eerste levensjaren wel op moet richten zijn als volgt: laat het kind door bossen rennen, of tuinieren. Gedurende activiteiten als deze geeft het kind gehoor aan zijn pure natuurlijke kant, en wordt hij met verscheidene beelden geconfronteerd die in een volgend levensstadium bijdragen aan de ontwikkeling van het verstand. Bovendien doet het kind tijdens dit soort 'natuurlijke' bezigheden diverse ervaringen op die hem tot moreel wezen maken. Een passage waaruit blijkt dat Rousseau's opvoeding staat voor een empirische ontwikkeling, is de passage waarin Emile onopzettelijk de meloenenogst van tuinman Robert heeft gedwarsboomd, door in de grond van tuinman Robert boontjes te planten. Emile heeft zichtbaar spijt van zijn onbezonnen actie, en bereikt met behulp van Jean-Jacques een overeenstemming met Robert om de grond van de moestuin opnieuw te begrenzen, en de oogst eerlijk te verdelen.

Wanneer het moment is aangebroken dat de eerste intellectuele noties ontwaken, en waarop het kind voor het eerst verbanden begint te leggen tussen de diverse elementen van zijn

---

<sup>56</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 118.

kennis, wordt de derde jeugdfase ingezet. Rousseau stelt dat dit rond het twaalfde levensjaar van het kind is. Deze kortstondige levensfase gaat vooraf aan de puberteit, en wordt door Rousseau beschouwd als de kostbaarste tijd van het leven; de tijd waarin de krachten van het kind sneller groeien dan zijn behoeften.<sup>57</sup> Om als mentor tegemoet te komen aan deze ontwikkeling, is het zaak om gedurende deze levensfase in te zetten op kennisverwerving en arbeid. ‘Naarmate het kind zijn intelligentie ontplooit, [...] en zodra hij zodanig brede verbanden kan leggen om te beoordelen wat hem wel en niet ten goede komt, op dat moment is hij ook bij machte het verschil tussen spel en werk te beseffen [...].’<sup>58</sup>

Voordat het kind kan gaan werken, dient het kind – dat nu deelgenoot is geworden van de wereld van de rede – eerst over voldoende praktische kennis te beschikken. Deze praktische kennis moet door de mentor via de geleefde ervaring aan zijn protegé worden onderlegd, dat wil zeggen: de natuurlijke nieuwsgierigheid van het kind prikkelen. Dit kun je het beste doen door natuurverschijnselen te tonen in plaats van over deze zaken te vertellen. Deze manier van onderwijzen beweegt namelijk mee met de transitie die het kind gedurende deze levensfase doormaakt: van zintuigelijk naar intellectueel. Het is zaak om tijdens deze manier van onderwijzen vooral gerichte vragen te stellen die aansluiten bij de leefwereld van het kind. Vervolgens dient het kind zelf opzoek te gaan naar de antwoorden op deze vragen. Uit deze zienswijze blijkt wederom dat in de pedagogiek van Rousseau een zekere anti-intellectuele grondslag ligt verborgen die indruist tegen de eerder besproken klassieke vormingsleer van Erasmus.

### **3.2.3. Anti-intellectuele opvoeding**

Voordat ik uitleg waarom Rousseau’s ideaalopvoeding gezien kan worden als een anti-intellectuele opvoeding, zal ik ter herinnering eerst kort herhalen wat Erasmus’ klassieke opvoedingsvisie behelst: Erasmus was van mening dat wanneer het kind vroegtijdig in aanraking komt met literatuur, en gelijktijdig leert wat goede manieren zijn, hij zal uitgroeien tot een nuttig lid van de samenleving. De definitie die ik in het eerste hoofdstuk aan de door Erasmus geïnitieerde ‘klassieke’ opvoeding gaf, luidde als volgt: ‘een opvoeding die in het teken staat van het bestuderen van literatuur uit de klassieke oudheid, en nadruk legt op het aanleren van manieren en gewoonten die door de samenleving als deugdzaam worden gezien.’

---

<sup>57</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 169-170

<sup>58</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 186.

In dit gedeelte van mijn scriptie wil ik toelichten hoe Rousseau zijn anti-intellectuele opvoeding verschilt van Erasmus' opvoedkundige visie.

Op een van de eerste bladzijden van boek III van *Émile* vat Rousseau op treffende wijze samen op welke wijze het kind kennis moet vergaren: 'Hij wete nooit iets doordat hij het van u heeft gehoord, hij wete alleen iets omdat hij zelf heeft begrepen; het is de bedoeling dat hij de wetenschap uitvindt, in plaats van haar te leren', aldus Rousseau.<sup>59</sup> Dit citaat onderstreept Rousseau's idee dat het kind alleen kennis moet worden aangeboden als hij daar zelf behoefte aan heeft. Kennis moet voortvloeien uit eigen exploraties door het kind, oftewel uit concrete ervaringen, en niet uit boeken.<sup>60</sup> 'Alleen van de ervaring moet hij leren', besluit Rousseau.<sup>61</sup> De natuur heeft de hersenen van het kind soepel gemaakt zodat diverse indrukken eenvoudig kunnen worden opgenomen. Deze soepelheid mag echter niet worden misbruikt om het kind nutteloze kennis bij te brengen.<sup>62</sup> Onder nutteloze kennis verstond Rousseau onder andere geschiedkundige jaartallen of namen van koningen uit het verleden. Bovendien zag hij boeken als 'werktuigen van de diepste ellende van het kind'.<sup>63</sup> 'Het lezen is de gesel van de kindertijd, en bijna de enige bezigheid die men voor een kind weet te verzinnen. Emile zal op zijn twaalfde ternauwernood weten wat een boek is', aldus Rousseau.<sup>64</sup> Door het aannemen van deze anti-intellectuele houding zet Rousseau zich af tegen een belangrijke kernwaarde van de klassieke opvoeding: het lezen van literatuur.

Ook de andere kernwaarde van de klassieke opvoeding – het aanleren van manieren en gewoonten die door de samenleving als deugdzaam worden gezien – kan niet op Rousseau's goedkeuring rekenen. Zo stelt hij dat 'Niemand, ook de vader niet, het recht heeft om het kind iets op te dragen wat hem nergens toe dient. [...] Houd het kind op zijn plaats door hem afhankelijk te doen zijn van de noodzaak, en u zult bij de voortgang van zijn opvoeding de orde der natuur volgen. [...] het is genoeg hem te beletten kwaad te doen, zonder het hem te verbieden. Alleen de ervaring of de onmacht mogen hem de wet stellen.'<sup>65</sup> Een aantal bladzijden verder doet Rousseau hier een schepje bovenop:

---

<sup>59</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 173.

<sup>60</sup> Koops, 2008, 8.

<sup>61</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 117.

<sup>62</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 133.

<sup>63</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 141.

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 110-111.

‘De woorden gehoorzamen en bevelen zullen in zijn [Emiles] vocabulaire niet mogen voorkomen, en de woorden plicht en verplichting nog minder. [...] Beveel hem nooit iets, wat ook ter wereld. Laat hem zelfs niet op de gedachte komen dat u zou menen ook maar het minste gezag over hem te hebben.’<sup>66</sup>

Dit citaat bevestigt de stelling dat de pedagogische zienswijze van Rousseau radicaal anders is dan de klassieke vormingsleer van Erasmus. Met zijn kind-gecentreerde pedagogiek is Rousseau onderdeel van een golf Verlichtingsdenkers die stellen dat het bereiken van een onafhankelijke intellectuele en morele – ook wel: autonome – status de voornaamste doelstellingen van een opvoeding is. Dit hebben we eerder teruggezien bij de vormingsleer van Michel de Montaigne: een kind zal volgens de Montaigne nooit in staat zijn om autonoom te oordelen en handelen wanneer hij gedurende zijn jeugd slechts kennis heeft moeten reproduceren die zijn leraar voor hem heeft voorgekauwd. Rousseau houdt er een soortgelijke visie op na. De autonome burger wordt in de ogen van Rousseau niet voortgebracht door hem literatuurkennis of Christelijke etiketten bij te brengen. Zoals ik eerder in dit hoofdstuk aangaf, gaat onderwijs voor Rousseau idealiter om het ontwikkelen van competenties die nodig zijn om de huidige samenleving te transformeren tot andere, betere samenleving. Deze competenties leer je volgens Rousseau niet door kennis te reproduceren die door de samenleving voor belangrijk of ‘waar’ wordt aangenomen. Wanneer je het kind wel op een dusdanige manier opvoedt, wordt hij nooit een autonoom denker, en zal nimmer een betere samenleving worden opgericht.

Kennis moet op een natuurlijke wijze voortvloeien uit eigen exploraties door het kind, oftewel uit concrete ervaringen.<sup>67</sup> In de opvoeding die Rousseau voorstaat, stelt de opvoeder zich veeleer volgend op, indirect encenerend in plaats van direct sturend.<sup>68</sup> Deze negatieve opvoedingsstijl zorgt ervoor dat het kind zijn eigen opvoedingstempo kan bepalen, en de goede natuur van het kind beschermd wordt. Kinderen die net als Emile op een dusdanige manier worden grootgebracht, worden door Rousseau in staat geacht tezamen een betere samenleving op te richten.

---

<sup>66</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 113-116.

<sup>67</sup> Koops, 2008, 8.

<sup>68</sup> Weijers, 2005, 67.

Tot zijn vijftiende levensjaar heeft Emile echter alleen met zijn mentor Jean-Jacques samengeleefd. Rousseau stelt dat er rond zijn vijftiende jaar diverse sociale behoeften ontspringen in het kind waar op de een of andere manier gehoor aan moet worden gegeven. Wanneer dit niet op een discrete manier wordt gedaan, zal de jongvolwassene alsnog zwichten voor verleidingen van de verdorven maatschappij. In het komende gedeelte zal ik bespreken hoe Rousseau tegemoet wil komen aan de opgekomen sociale behoeften van het kind.

### **3.2.4. Sociale behoeften**

Allereerst herhaal ik kort waarom Jean-Jacques Emile heeft proberen te weerhouden van sociale interactie met de boze buitenwereld. In de eerste boeken hebben we kunnen zien hoe Rousseau het welslagen van Emiles opvoeding koppelt aan de mate waarin hij gedurende zijn eerste levensjaren in verbinding heeft kunnen staan met zijn natuurlijke staat van zijn. Het onderstaande citaat benadrukt deze stelling:

‘Hoe dichter de mens bij zijn natuurlijke staat is gebleven, des te kleiner is het verschil tussen vermogens en verlangens, en des te minder ver is hij dus van het geluk verwijderd. Nooit is de mens minder ongelukkig dan wanneer hij alles lijkt te ontberen; want het ongeluk schuilt niet in gemis, maar in de behoefte aan het gemiste, die zich doet voelen.’<sup>69</sup>

Met dit citaat probeert Rousseau naar mijn idee wederom te verantwoorden waarom een opgroeiend kind een geïsoleerd bestaan in de natuur dient te leiden. Het leiden van een relatief eenzaam bestaan in de onaangetaste natuur lijkt voor Rousseau voorwaarde te zijn om uiteindelijk gelukkig te kunnen worden, en van nut te kunnen zijn voor de samenleving. Omdat Emile tijdens zijn eerste vijftien levensjaren in een sociaal isolement geleefd heeft, heeft hij simpelweg geen sociale behoeften ontwikkeld. Hij is namelijk onbekend met de mogelijke geneugten van een sociale levensstijl.

In boek IV beschrijft Rousseau dat rond het vijftiende levensjaar Emiles puberteit is aangebroken, en het seksuele instinct ontwaakt. Emile voelt hierdoor voor het eerst de natuurlijke neiging om sociale relaties aan te gaan. Rousseau zag de seksuele driften van een puber als gevaarlijk, en stelt dat de opvoeder uiterst secuur moet inspelen op het opkomen van

---

<sup>69</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 107-108.

de seksuele driften. Zoals ik eerder aangaf, kan het kind alsnog voor de verleidingen van de verderfelijke samenleving vallen wanneer niet discreet wordt omgegaan met opkomende seksuele driften. Het gaat er echter niet om dat de mentor de natuurlijk opgekomen passies bij zijn leerling probeert de onderdrukken. Hij heeft volgens Rousseau enkel de taak om ervoor te zorgen dat de seksuele passies geen boosaardige vormen aannemen.<sup>70</sup> Rousseau is van mening dat de nieuwsgierigheid die kinderen bij het fenomeen ‘seks’ voelen, grotendeels voortkomt uit de mysterieuze wijze waarop volwassenen met het onderwerp ‘seks’ omgaan. Als mentor dien je daarom, ofwel kortaf te zijn, en het kind de mond te snoeren wanneer hij vragen begint te stellen over seks, ofwel je geeft een helder antwoord. ‘De nieuwsgierigheid van kinderen moet ofwel verhinderd worden te ontwaken, ofwel bevredigd worden vóór de leeftijd waarop ze gevaarlijk wordt’, aldus Rousseau.<sup>71</sup> Wanneer je deze opvoedmethode toepast, ben je volgens Rousseau op geen enkele manier misleidend of onderdrukkend.

Hoewel je zou kunnen vermoeden dat Jean-Jacques op dit punt van Emiles leven tezamen met zijn leerling de buitenwereld zou betreden om zo gehoor te geven aan Emiles sociale behoeften, past Jean-Jacques een andere opvoedingsmethode toe waarmee hij wil voorkomen dat Emiles seksuele passies boosaardige vormen aannemen. Jean-Jacques concludeert dat je het best gehoor kan geven aan opgekomen sociale en seksuele behoeften door Emile de geschiedenis te laten bestuderen. Op deze manier kan de puber het menselijke hart namelijk beter te leren kennen. Het is voor het eerst dat Emile geconfronteerd wordt met geschiedenis, want voor de intrede van zijn puberteit is hij hier op geen enkele manier mee bezig geweest, en ‘kende hij zelfs de naam van de geschiedenis niet eens’.<sup>72</sup> Met de intrede van de geschiedenis, maakt ook religie haar opwachting in het leven van Emile.

Waar Rousseau religie tijdens de eerste vijftien levensjaren wil weghouden met van het kind, stelt hij dat religie tijdens de puberjaren van een jongvolwassene een sleutelrol kan spelen in diens (al dan niet onbewuste) streven om weg te drijven van de natuur. Kennis over religie vormt voor Emile de laatste noodzakelijke component om toe te kunnen treden tot de morele orde. Aan de hand van een verhaal van een Savoyaardse kapelaan, verduidelijkt Rousseau op welke manier religie geïnterpreteerd moet worden.<sup>73</sup> De kapelaan predikt echter niet zozeer

---

<sup>70</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 228-230.

<sup>71</sup> Ibidem.

<sup>72</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 220.

<sup>73</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 289.

voor het belijden van het Christendom, maar veeleer voor het belijden van een natuurgodsdienst. Wanneer alle gelovigen beter naar hun natuurlijke geweten hadden geluisterd, hadden zij ingezien dat ze dezelfde Godheid aanbidden die ieders natuur geschapen heeft, aldus de kapelaan. Ons door God geschapen instinct wordt door de kapelaan gezien als een betrouwbaar kompas waarop de mens kan varen.

Wanneer Emile op zijn twintigste levensjaar de geschiedenis en religie uitvoerig bestudeerd heeft, en daarmee voldoende inzicht in het menselijke hart heeft verkregen, is hij klaar om tezamen met zijn mentor Jean-Jacques de wereld in te trekken om zich voor het eerst binnen het sociale domein te begeven, en opzoek te gaan naar een geschikte vrouw.

### **3.2.5. Pedagogische paradox van Rousseau**

Wanneer Emiles twintigste levensjaar is aangebroken, dient hij als vriend en niet langer als leerling te worden beschouwd. Als vrienden gaan Emile en Jean-Jacques opzoek naar een geschikte huwelijkspartner voor Emile. Samen struinen zij stad en land af om Sophie, de ideale levenspartner voor Emile, te vinden. In de eerste alinea's van boek V wordt een beeld van geschetst van Sophie: 'Sophie moet vrouw zijn zoals Emile man is; dat wil zeggen, ze moet in het bezit zijn van alles wat behoort tot de constitutie van de menselijke soort en het vrouwelijk geslacht, opdat ze haar plaats in de fysieke en morele orde kan vervullen.'<sup>74</sup> Uiteindelijk vindt Emile zijn Sophie. Naar mijn idee schuilt er een paradox in de manier waarop Emile met zijn vrouw een volwassen leven gaat leiden. Voordat ik deze paradox nader toelicht, bespreek ik eerst hoe Emile zijn vrouw uiteindelijk vindt.

Zoals gezegd reizen Emile en Jean-Jacques gedurende Emiles twintigste tot tweeëntwintigste levensjaar rond om Emiles vorming te voltooien. Tijdens deze reis zijn hun gedachten niet alleen bij het vertrek- en eindpunt, maar evenzeer bij de weg die ze afleggen.<sup>75</sup> Op deze manier worden de deugd, en liefde van Emile op de proef gesteld. Ook dienen deze laatste vormingsjaren als manier om diverse Europese volkeren te bestuderen. Uit boek V blijkt dat Emiles geest door zijn natuurlijke opvoeding niet gecorrumpeerd is door hebzucht. Ook ziet hij alle mensen (ondanks de klasse waartoe zij behoren) als zijn gelijken, en behandelt hij

---

<sup>74</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 379.

<sup>75</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 420.

iedereen met respect. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het stuk waarin Emile een arme, van zijn paard gevallen, boer te hulp schiet.<sup>76</sup>

Tijdens hun reis verblijven Emile en Jean-Jacques op een gegeven moment bij een gastvrije familie, waar ze mogen schuilen voor de regen, en kunnen blijven eten en overnachten. Dankzij dit verblijf ontmoet Emile Sophie. Zij is de enige dochter van de man en vrouw die Emile en Jean-Jacques hartelijke wijs onderdak bieden. Het is liefde op het eerste gezicht. De gevoelens van liefde die de twee jonge tortelduiven voor elkaar voelen, worden echter niet direct tegen elkaar uitgesproken. Voor een lange tijd dartelen Emile en Sophie om elkaar heen, waarna ze uiteindelijk durven uit te spreken dat ze voor elkaar bestemd zijn. Ze trouwen, gaan een rustig bestaan op het platteland leiden, en worden uiteindelijk zelf ouders. Emile stelt dat hij ook tijdens zijn volwassen jaren goede raad nodig heeft van zijn mentor:

‘Zolang ik leef zal ik u [Jean-Jacques] nodig hebben, nu zelfs meer dan ooit, nu ik mijn taak als man ga vervullen. U hebt uw taak vervuld; wees mijn leidsman opdat ik u zal kunnen navolgen, en geniet van uw rust, het is hoog tijd.’<sup>77</sup>

Wat naar mijn idee paradoxaal is aan het werk *Émile*, is dat Rousseau enerzijds uitgaat van het natuurlijke goede in de mens, maar tegelijkertijd voortdurend een wereldvijandige boodschap verkondigt. In het begin van dit hoofdstuk hebben kunnen lezen dat de inzet van Rousseau’s natuurlijke opvoeding het voortbrengen van burgers is die in staat zijn autonoom te oordelen en handelen, omdat dergelijke burgers in staat zijn een nieuwe, betere samenleving op te richten. Door zijn natuurlijke opvoeding lijkt Emile zich tot een zelfstandig, maar wereldvreemd individu te ontwikkelen.<sup>78</sup> Wanneer Emile volwassen is en een onafhankelijke intellectuele en morele status heeft bereikt, besluit hij namelijk om tezamen met zijn vrouw een kneuterig plattelandsleven te gaan leiden. Hiermee wil ik niet suggereren dat het platteland geen onderdeel van de samenleving is. Wat mij frappeert is de ogenschijnlijk conservatieve manier waarop Rousseau Emile zijn eigen weg in de wereld laat vinden, namelijk door zijn hart te volgen en tegelijkertijd zo lang mogelijk, al dan niet voor altijd, met zijn rug naar de wereld te staan.<sup>79</sup> Ik ben daarom van mening dat Rousseau’s

---

<sup>76</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 442.

<sup>77</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 483.

<sup>78</sup> Roovers, 2019.

<sup>79</sup> Ibidem.

maatschappelijk pessimisme pedagogisch gezien stuit op een paradox: ‘de van nature goede mens staat tegenover de samenleving. [...] Welke houding moet je meegeven in de opvoeding als je je kritisch verhoudt tot de wereld? Rousseau stelt de goede vraag, maar geeft een behoudend antwoord: zo ver mogelijk wegblijven.’<sup>80</sup> Hierdoor kun je de vraag stellen in hoeverre de nieuwe, betere, samenleving die Rousseau voor ogen heeft, ooit kan worden bewerkstelligd wanneer kinderen worden opgevoed zoals Emile.

In het laatste gedeelte van dit tweede hoofdstuk wil ik mij richten op een andere tegenstrijdigheid die ik aantref in het pedagogische werk van Rousseau, namelijk op de dubbelrol die opvoeder Jean-Jacques lijkt te spelen tijdens de opvoeding van Emile.

### **3.3. De dubbelrol van opvoeder Jean-Jacques**

Eerder in dit hoofdstuk hebben we kunnen lezen dat een opvoeder zich volgens Rousseau voornamelijk volgend moet opstellen. Bij voorkeur is hij indirect encenserend in plaats van direct sturend. Deze negatieve opvoedingsstijl zorgt ervoor dat de goede natuur van het kind in takt blijft. Ook hebben we gezien dat ter bescherming van de natuur van het kind ‘niemand, ook de vader niet, het recht heeft om het kind iets op te dragen wat hem nergens toe dient. [...] Het is immers genoeg hem te beletten kwaad te doen, zonder het hem te verbieden. Alleen de ervaring of de onmacht mogen hem de wet stellen’, aldus Rousseau.<sup>81</sup> ‘De woorden gehoorzamen en bevelen zullen in het vocabulaire van het kind niet voorkomen. De woorden plicht en verplichting nog minder. [...] Beveel hem nooit iets, wat ook ter wereld. Laat hem zelfs niet op de gedachte komen dat u zou menen ook maar het minste gezag over hem te hebben’, besluit Rousseau.<sup>82</sup> We kunnen concluderen dat Rousseau een negatieve, of anders verwoord; antiautoritaire opvoeding voorstaat, omdat de goede natuur van het kind door een dergelijke opvoeding behouden blijft, en het kind uiteindelijk kan uitgroeien tot autonoom denkende en handelende burger.

Tegelijkertijd hebben we kunnen lezen hoe de indirect encenserende gouverneur Jean-Jacques van grote invloed is op Emiles ontwikkeling. Zonder dat Emile hier weet van heeft, lijkt Jean-Jacques de voornaamste bepaler van het opvoedingstempo. Het is Jean-Jacques die nieuwe situaties creëert waarin Emile zich verder kan ontwikkelen. Denk bijvoorbeeld aan de manier

---

<sup>80</sup> Roovers, 2019.

<sup>81</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 110-111.

<sup>82</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 113-116.

waarop Emile bewust werd weggehouden bij het lezen van boeken, omdat zijn intellect hiervoor onvoldoende was ontwikkeld en hij daardoor nog niet in staat zou zijn ideeën op te nemen. In plaats van lezen, liet Jean-Jacques Emile vooral bezig zijn in de natuur door hem bijvoorbeeld te laten tuinieren. In de ogen van Rousseau geeft het kind tijdens een bezigheid als tuinieren gehoor aan zijn pure natuurlijke kant, en wordt hij met verscheidene beelden geconfronteerd die in een verder levensstadium bijdragen aan de ontwikkeling van het verstand. Al met al kunnen we concluderen dat er gedurende Emiles jeugd jaren eerder sprake is van een zekere geleide vrijheid.<sup>83</sup> Het is namelijk niet zo dat Emile zijn eigen opvoedingstempo in totale vrijheid kan bepalen. Naar mijn idee bevestigt het volgende citaat de stelling dat er gedurende Emiles jeugd louter sprake is van geleide vrijheid:

‘Geen enkele onderwerping is zo volledig als een die de schijn van vrijheid in stand houdt; zo neemt men zelfs de wil gevangen. Is hij niet aan uw genade overgeleverd, het arme kind dat niets weet, niet kan, niets kent? Bent u niet heer en meester over al wat hem omringt, in wat hem aangaat? Ligt het niet in uw macht hem te doen voelen wat u wilt? Is niet alles zonder dat hij het weet in uw handen: zijn werk, zijn spel, zijn plezier, zijn ongemak? Zeker, hij moet doen wat hij zelf wil; maar hij moet alleen willen wat u wilt dat hij doet; hij moet geen stap zetten zonder dat u die hebt voorzien, geen mond opendoen zonder dat u weet wat hij gaat zeggen.’<sup>84</sup>

Uit dit citaat blijkt hoezeer Rousseau de opvoeder oproept tot het haast onbemerkt creëren van situaties waarin het kind zich kan ontwikkelen. Ook blijkt dat je als opvoeder simpelweg tijd moet doorbrengen met het kind om hem tot een autonoom burger te vormen. Wat telt zijn de ‘eigen’ ervaringen en ‘eigen’ ontdekkingen van het kind.<sup>85</sup> Echter, kun je je afvragen hoe ‘eigen’ Emiles ervaringen en ontdekkingen daadwerkelijk zijn.

Samenvattend speelt opvoeder Jean-Jacques naar mijn idee een complexe dubbelrol gedurende de jeugd van Emile. Enerzijds moet hij voortdurend een natuurlijke omgeving creëren die aansluit bij de ontwikkelingsfase van Emile. Anderzijds moet hij Emile doen geloven dat hij zelf de baas is, en hij alleen moet doen wat hij zelf wil. Bovendien lijkt in het creëren van een ‘natuurlijke’ omgeving ook een paradox te schuilen. Een ‘natuurlijke’

---

<sup>83</sup> Roovers, 2019.

<sup>84</sup> Rousseau, vert. Brassinga, 2012, 143-144.

<sup>85</sup> Roovers, 2019.

omgeving creëren kan namelijk ook als iets cultureels worden beschouwd.<sup>86</sup> En dat terwijl Rousseau in grote delen van zijn boek een opvoeding predikt waarbij het kind zo min mogelijk wordt blootgesteld aan culturele invloeden. Een vorming ver weg van corrumperende culturen ligt namelijk ten grondslag aan de uiteindelijke ontplooiing van autonomie. Zoals ik eerder aangaf is onderwijs voor Rousseau niet zozeer een kwestie die draait om het leren invoegen in een bestaande cultuur of samenleving, maar gaat het veeleer om het creëren van een natuurlijke leeromgeving waarin het kind competenties kan ontwikkelen die uiteindelijk kunnen zorgen voor de oprichting van een nieuwe, betere samenleving. Rousseau lijkt zich echter niet bewust van de dubbelzinnigheid die schuilt in het ‘creëren van een natuurlijke leeromgeving’ voor het opgroeiende kind.

Zoals ik in het begin van dit hoofdstuk al aangaf, staat dit derde hoofdstuk in het teken van het beantwoorden van de volgende (deel)vraag: ‘Hoe ziet de ideaalopvoeding van Rousseau eruit die hij in zijn werk *Émile* uiteenzet?’ Aan de hand van een aantal opvoedkundige kernthema’s – denk aan de besproken natuurlijke opvoeding, zintuigelijke ontwikkeling, anti-intellectuele opvoeding, en de sociale behoeften van een kind – die in *Émile* aan bod komen, heb ik geprobeerd te verduidelijken hoe Rousseau’s ideaalopvoeding eruitziet. Nu we hopelijk meer zicht hebben gekregen op Rousseau’s opvoedkundige visie, zal in het hierop volgende hoofdstuk de pedagogiek van Immanuel Kant worden geïntroduceerd. We zullen zien hoe Rousseau als een van de inspirators diende voor Kant om over pedagogiek te schrijven. Zo werkt Kant bijvoorbeeld het autonome denkvermogen, dat in Rousseau’s geschriften primitief aanwezig is, verder uit.

---

<sup>86</sup> De Bruyckere, Kavadias, en Struyf, 2015, 204.

## 4. Immanuel Kant

In dit vierde en tevens laatste hoofdstuk houd ik mij bezig met het beantwoorden van de volgende (deel)vraag: ‘In hoeverre heeft Kant in zijn werk *Über Pädagogik* de ideaalopvoeding van Rousseau, die Rousseau in zijn werk *Émile* uiteenzet, verder ontwikkeld?’ Uiteindelijk zal het beantwoorden van deze vraag een belangrijke bijdrage leveren aan het kunnen beantwoorden van de centrale vraag van deze masterscriptie: ‘In hoeverre komen de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeen, en hoe verschillen ze van elkaar?’ Deze (hoofd)vraag zal ik echter pas in de conclusie beantwoorden. Allereerst richt ik mij op de vraag waarom Kant over pedagogiek heeft geschreven. We zullen zien dat de inzet van Kants pedagogiek verbonden is aan de doelstelling die hij voor de Verlichtingsperiode formuleerde.

### 4.1. Inzet van Kants pedagogiek

Immanuel Kant (1724-1804) kan als centrale figuur van de Verlichting worden beschouwd, mede omdat een van de meest bekende definities van de Verlichting van zijn hand afkomstig is: ‘Verlichting is het uittreden van de mens uit de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder de leiding van de ander.’<sup>87</sup> Net als diens inspirator Rousseau – we zullen in de passage 4.1.1. zien hoe Rousseau Kant inspireerde om over opvoeding te schrijven – zet Kant zich af tegen de klassieke opvoeding. Uit het bovenstaande citaat blijkt dat de Verlichting volgens Kant draait om ‘het hebben van de moed om je van je eigen verstand te bedienen en niet klakkeloos aan te nemen wat autoriteiten of tradities zeggen.’<sup>88</sup> Hiermee lijkt de oorsprong van Kants Verlichtingsdoel te liggen in de mondige vormingsfilosofie van de eerder besproken Michel de Montaigne. In het historisch kader hebben we geconcludeerd dat de mondigheid waarover de Montaigne in zijn opvoedkundige werk spreekt, kan worden gedefinieerd als ‘in staat zijn om een eigen oordeel te vormen.’<sup>89</sup> Je zou kunnen stellen dat Kant de mondige opvoeding van

---

<sup>87</sup> Biesta, G, ‘De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs’, in R. Klarus & W. Wardekker (eds), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35), (Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 2011), 1-17. Geraadpleegd op 08-02-2022

<https://orbi.lu/bitstream/10993/6980/1/final%20Biesta%202011%20school%20als%20toegang.doc>

<sup>88</sup> Biesta, 2011, 7.

<sup>89</sup> Weijers, 2005, 66.

de Montaigne middels zijn eigen pedagogiek verder uitwerkt. Dit geldt ook voor de pedagogiek van Rousseau.

Uit Kants Verlichtingsdoel blijkt dat hij net als Rousseau een alternatief wil bieden voor de klassieke opvoeding. Anders dan Rousseau doet Kant dit niet, omdat de klassieke opvoeding onrecht doet aan de natuur van het kind. Naar mijn idee keert Kant zich tegen de klassieke opvoeding, omdat de klassieke opvoeding burgers voortbrengt die zeggen wat ze geleerd hebben te zeggen. Echter, beschouwde Kant de Verlichting als het menselijk uitreden uit de onmondigheid, oftewel je eigen verstand kunnen bedienen zonder domweg aan te nemen wat autoriteiten of tradities zeggen.

Kant stelt dat het vermogen tot redelijke zelfstandigheid geworteld is in de natuur van de mens. Anders gezegd zag Kant ‘de mens als een wezen dat van nature de potentie heeft om redelijke zelfstandigheid te verwerven.’<sup>90</sup> Wanneer de potentie tot redelijke zelfstandigheid wordt belemmerd, is er volgens Kant sprake van ‘een misdaad tegen de menselijke natuur.’<sup>91</sup> Middels zijn pedagogiek geeft Kant inzicht in de manier waarop een redelijke zelfstandige status bij een kind kan worden gerealiseerd: ‘De pedagogiek leert het kind dat het hoogste doel de autonomie is, en dus zelfwetgeving van de mens. Dit is [...] niets anders dan zelfverantwoordelijkheid.’<sup>92</sup> Kant verbindt deze zelfverantwoordelijkheid aan vrijheid. Voor Kant betekent echte vrijheid namelijk dat je loskomt van je verlangens. Je handelt autonoom, oftewel; op een redelijke en zelfstandige manier wanneer je bepaalde verlangens wel, en andere verlangens juist niet besluit na te streven. Later in dit hoofdstuk (4.2.4.) kom ik terug op deze stelling van Kant.

Samenvattend is ‘werkelijke menselijke ontwikkeling [...] gericht op vrijheid en zelfstandigheid door het gebruik van de rede.’<sup>93</sup> Enkel door opvoeding kan de mens haar potentie tot redelijke zelfstandigheid ontwikkelen. Wanneer een dergelijke status niet wordt bereikt, is er enerzijds sprake van een misdaad tegen de menselijke natuur, en anderzijds sprake van een zekere onmenselijkheid. Alleen door opvoeding kan de mens redelijkerwijs zelfstandig, oftewel ‘mens worden’, aldus Kant.<sup>94</sup> De mens is in de ogen van Kant het enige

---

<sup>90</sup> Biesta, 2011, 8.

<sup>91</sup> Ibidem.

<sup>92</sup> Onnasch, E-O, in *Over pedagogiek van Kant*, I. Amsterdam: Uitgeverij Boom 2021, 17.

<sup>93</sup> Biesta, 2011, 8.

<sup>94</sup> Ibidem.

scheepsel dat opgevoed moet worden, omdat hij in tegenstelling tot dieren geen instinct heeft.<sup>95</sup> ‘De mens [...] heeft een eigen rede nodig. Hij heeft geen instinct, maar moet voor zichzelf een plan voor zijn gedrag maken. Omdat de mens hiertoe niet meteen in staat is, maar ruw wordt geboren, moeten anderen dit voor hem doen’ besluit Kant.<sup>96</sup>

Wanneer we onze aandacht gaandeweg dit hoofdstuk zullen verleggen naar Kants boek *Über Pädagogik*, zal duidelijk worden hoe Kant de opvoeding idealiter wil vormgeven, waardoor de mens haar dierlijkheid kan overstijgen en mens kan worden. Voordat we dit boek nader zullen onderzoeken, wil ik in het licht van de centrale vraag van dit hoofdstuk eerst bespreken waaruit blijkt dat Kant zich op pedagogisch vlak liet inspireren door Jean-Jacques Rousseau.

#### 4.1.1. Pedagogische invloed van Rousseau

Immanuel Kant was twaalf jaar jonger dan Jean-Jacques Rousseau, en heeft zich naar eigen zeggen sterk laten inspireren door de filosofie van zijn Frans-Zwitserse tijdgenoot. Uit een beroemde anekdote blijkt dat ‘gewoontedier’ Kant zich slechts één keer van zijn vaste wandeling door Königsberg heeft laten weerhouden, en dat was toen hij voor het eerst las in het boek *Émile*.<sup>97</sup> Kant bestempelde *Émile* later als ‘de geboorteakte van de pedagogiek.’<sup>98</sup> Een element dat Kant uit de filosofie van Rousseau heeft overgenomen, en waaruit blijkt dat Kant pedagogiek en politiek met zijn Verlichtingsdoel verbindt, is dat regeringsvormen zich volgens Kant moeten baseren op zelfstandige en redelijke burgers die op basis van het gebruik van hun rede tot zelfstandige beslissingen kunnen komen.<sup>99</sup> Eerder zagen we bij Rousseau dat de redelijke burger zijn individuele belangen moet kunnen laten rijmen met de overkoepelende belangen van de algehele maatschappij, want alleen zo kan een samenleving functioneren. Kant houdt er eenzelfde soort visie op na, en stelt dat opvoeding bij uitstek een manier is om mensen tot redelijke en zelfstandige burgers te vormen waardoor een samenleving kan functioneren. Kant gaat zelfs een stap verder dan Rousseau door voor een kosmopolitische opvoeding te prediken. Het gaat Kant er namelijk niet alleen om de burger in een samenleving kan functioneren. Hij wil dat de burger zijn plek in de wereld kan innemen.

---

<sup>95</sup> Kant, I. *Over pedagogiek*, vertaald door Onnasch, E-O (Amsterdam: Uitgeverij Boom 2021), 47.

<sup>96</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 47.

<sup>97</sup> Roovers, 2019.

<sup>98</sup> Koops, 2008, 7.

<sup>99</sup> Biesta, 2011, 7-8.

In die zin kun je stellen dat Kants opvoeding dicht bij het Latijnse *educere* staat; het woord waarvan het woord ‘educatie’ afkomstig is. *Educere* betekent ‘naar buiten leiden’, en maakt duidelijk waar opvoeding voor dient, namelijk de voorbereiding op het betreden van de wereld.<sup>100</sup> Waar Rousseau het vroegtijdig ‘naar buiten leiden’ van het kind als gevaarlijk zag, omdat de corrumperende samenleving de goede natuur van het kind kan doen verderven, is deze vorm van gemeenschapsvrees afwezig in Kants pedagogiek. Sterker nog, het leven krijgt volgens Kant pas zin wanneer het is ingebed in een gemeenschap van wereldburgers.<sup>101</sup>

Samenvattend zou ik de inzet van Kants pedagogiek, die hij deels baseerde op de vormingsleer van Rousseau, in twee delen willen opsplitsen. Op de eerste plaats hecht Kant waarde aan opvoeding, omdat de mens zichzelf alleen via opvoeding kan vervolmaken, dat wil zeggen, zijn dierlijkheid kan overstijgen en mens kan worden. Ten tweede kan de mens door opvoeding worden gevormd tot zelfstandig denkend – autonoom – wereldburger. Autonome (wereld)burgers zijn een vereiste voor een wereld waarin mensen in vrede met elkaar kunnen samenleven. Mede hierom kan Kants pedagogiek worden geïnterpreteerd als verlengstuk van zijn werk *Zum ewigen Frieden* (1795): ‘Om tot een stabiele wereldvrede te komen heeft de internationale politiek mensen nodig die zijn opgevoed tot wereldburgers.’<sup>102</sup> In het boek *Über Pädagogik* beschrijft Kant hoe de wereldgerichte opvoeding in praktische zin moet worden vormgegeven. Ik zal mij in het aankomende gedeelte daarom wenden tot deze publicatie.

#### **4.2. *Über Pädagogik***

Het werk *Über Pädagogik* verscheen voor het eerst in 1803; één jaar voor de dood van de ‘auteur’ van het werk; Immanuel Kant. Het boek is een samenstelling van diverse aantekeningen die Kant maakte voor de lessen die hij verzorgde aan de Universiteit van Königsbergen. ‘Zijn leerling Friedrich Theodor Rink heeft de uitgave verzorgd aan de hand van Kants collegeaantekeningen. Kant die door ouderdom verzwakt was, heeft op deze uitgave geen invloed gehad.’<sup>103</sup> Hierdoor bestaat binnen het hedendaagse pedagogische discours de discussie of Immanuel Kant daadwerkelijk als auteur van *Über Pädagogik* mag worden bestempeld. Echter, komt de pedagogische visie die in *Über Pädagogik* uiteen wordt

---

<sup>100</sup> Roovers, 2019.

<sup>101</sup> Onnasch, 2021, 16.

<sup>102</sup> Onnasch, 2021, 10.

<sup>103</sup> Onnasch, 2021, 11.

gezet, overeen met de opvoedkundige uitspraken die Kant in zijn andere geschriften deed.<sup>104</sup> Ik zal mij daarom niet bezighouden met de vraag of Kant de werkelijke auteur van het boek *Über Pädagogik* is. Wel zal ik mij bezighouden met de vraag welke plaats *Über Pädagogik* in Kants (kritische) filosofie inneemt.

De werken *Kritik der reinen Vernunft* (1781 – Kant paste dit werk na de eerste uitgave aan, en bracht het in 1787 nogmaals uit), *Kritik der praktischen Vernunft* (1788), en *Kritik der Unteilkraft* (1790) vertolken een belangrijke rol binnen de (kritische) filosofie van Kant. Ik zal zeer beknopt uitleggen wat Kant in deze werken onderzoekt, waarna ik terugkom op de vraag hoe *Über Pädagogik* zich tot deze kritische werken verhoudt. In de *Kritik der reinen Vernunft* onderzoekt Kant de mogelijkheden van het menselijke kennen, en concludeert hij dat we geen kennis kunnen hebben over dingen die onze zintuigelijke ervaringen te boven gaan.<sup>105</sup> In zijn *Kritik der praktischen Vernunft* beargumenteert hij dat de mens als moreel handelend wezen juist wel over zijn zintuigelijke ervaring kan uitstijgen, omdat de moreel handelende mens de dingen kan waarnemen zoals ze op zichzelf zijn.<sup>106</sup> In de *Kritik der Unteilkraft* voltooit Kant zijn kritische filosofie, en doet hij een poging om de theorieën uit zijn twee eerder uitgegeven kritieken met elkaar te verenigen.<sup>107</sup> Samenvattend kun je stellen dat Kants kritische filosofie ‘gaat over de voorwaarden waaronder de mens zich tot de werkelijkheid verhoudt [...]’.<sup>108</sup>

Uit zijn gehele kritische filosofie, maar met name uit zijn *Kritik der praktischen Vernunft*, blijkt hoezeer Kant benadrukt dat de mens zo moet worden gevormd waardoor hij in staat zal zijn moreel te handelen. Wanneer een handeling overeenkomstig is met de morele wet die ieder mens van nature in zich draagt, gedraag je je volgens Kant als een moreel wezen. Deze in de mens besloten morele wet wordt door Kant de categorische imperatief genoemd. De categorische imperatief is een Kantiaanse maxime. Maximes vormen voor Kant de grondslag waarop iemands handelingen berusten; zij verantwoorden de manier waarop de mens de dingen doet zoals hij ze doet. De categorische imperatief schrijft voor dat de mens op een dusdanige manier moet kunnen handelen waarvan hij zou willen dat het een algemene wet zou zijn.

---

<sup>104</sup> Onnasch, 2021, 11.

<sup>105</sup> Veenbaas, J, *De essentie van Kant* (Leusden, ISVW Uitgevers, 2022) 46-48.

<sup>106</sup> Veenbaas, 2022, 70-71.

<sup>107</sup> Veenbaas, 2022, 89-90.

<sup>108</sup> Onnasch, 2021, 12.

Eenzelfde soort idee zagen we eerder terug bij de sociale contracten van Locke en Rousseau. Net als Locke en Rousseau gelooft Kant dat de mens zichzelf wetten moet kunnen opleggen, wil hij in vrede met anderen kunnen samenleven. Dit brengt mij terug bij het werk *Über Pädagogik*. In deze pedagogische verhandeling beschrijft Kant hoe je een kind kan vormen tot morele wereldburger. Het volgende citaat vat naar mijn idee samen met welk doel Kant *Über Pädagogik* geschreven heeft: ‘De opgevoede mens die zelfbepaald, zelfstandig en vanuit zijn eigen morele autoriteit handelt is vrij, zonder daarbij afbreuk te doen aan de vrijheid van alle anderen in de wereld. Wanneer de kwekeling zich zijn eigen wetten voor zijn handelen *zelf* kan geven, is het opvoedingsdoel bereikt [...]’<sup>109</sup> Dit citaat maakt duidelijk dat *Über Pädagogik*, net als Kants kritische filosofie, gaat over de voorwaarden waaronder de mens zich tot de werkelijkheid verhoudt. Ook blijkt uit het citaat dat Kants opvoedingsdoel overeenkomt met zijn eerder besproken Verlichtingsdoel: ‘Verlichting is het uittreden van de mens uit de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder de leiding van de ander.’ Het kind moet, veel sterker dan de klassieke opvoeding lijkt voor te schrijven, zelfstandig leren denken en handelen. In de loop van dit hoofdstuk bespreek ik hoe Kant het kind tot zelfbepaald, zelfstandig, vanuit zijn eigen morele autoriteit handelend wereldburger wil vormen. De eerste ontwikkelingsfase waarover Kant in *Über Pädagogik* spreekt, en welke van groot belang is voor het voortbrengen van zelfstandig denkende en handelende wereldburgers, is de fase van de disciplineren.

#### 4.2.1. Disciplineren

Volgens Kant is disciplineren ‘voorkomen dat de dierlijkheid afbreuk doet aan de menselijkheid, zowel in het individu als in het maatschappelijk verkeer. Discipline is dus enkel de beteugeling van de wildheid’.<sup>110</sup> Als opvoeder dien je de belangrijke taak te vervullen om het opgroeiende kind op passende wijze te confronteren met grenzen, oftewel, te disciplineren. Hoewel sommigen het wellicht voor de hand liggend zouden vinden om het kind te disciplineren door te straffen, en/of belonen, is dit volgens Kant een terrein waarop je je als opvoeder absoluut niet moet begeven. Door middel van straf en beloning creëer je volgens Kant enkel ‘gedresseerde apen’ die vanuit het verlangen naar een beloning, of vanuit angst voor een straf handelen. Dit zijn volgens Kant onjuiste motieven om je handelen op te

---

<sup>109</sup> Onnasch, 2021, 18.

<sup>110</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 57.

baseren. Bovendien strijkt straffen en belonen niet met Kants zojuist besproken visie dat opvoeding kinderen moet vormen tot burgers die vanuit hun eigen morele autoriteit handelen.

Ik zal een praktisch voorbeeld geven waardoor duidelijk wordt hoe je een kind volgens Kant wel moet begrenzen, oftewel disciplineren. Wanneer een kind heeft gelogen, moet je het kind volgens Kant uitleggen dat liegen ertoe kan leiden dat niemand je meer gelooft, in plaats van het kind te straffen voor zijn leugens. Hiermee geef je het kind inzicht in het goede, en leer je ze bovendien te denken. Volgens Kant heeft de Schepper ieder mens toegerust met een moreel kompas.<sup>111</sup> Als opvoeder dien je de van nature in de mens gelegen moraliteit uit het kind te onttrekken.

Een kind moreel leren denken en handelen (oftewel moraliseren), kan pas wanneer hij gedurende zijn eerste levensjaren passief heeft leren gehoorzamen. Het kind moet gedurende de eerste jaren van zijn leven daarom worden onderworpen aan de wetten van zijn opvoeder. Er moet volgens Kant sprake zijn van een mechanische dwang.<sup>112</sup> Deze meer preventieve opvoedingsstijl lijkt wellicht dwangmatig, maar is voor Kant noodzakelijk om uiteindelijk vrij te kunnen zijn als mens, en uit te groeien tot een autonome wereldburger. ‘De discipline moet niet slaafs zijn; het kind moet altijd zijn vrijheid kunnen voelen, maar wel zo dat daarmee geen inbreuk wordt gedaan op de vrijheid van anderen’, besluit Kant.<sup>113</sup> Dit citaat komt overeen met de categorische imperatief, en geeft naar mijn idee weer hoe de fase van de disciplineren een vereiste is om als mens redelijke zelfstandigheid te verwerven. Door het opgroeiende kind wetten op te leggen, is hij uiteindelijk in staat om deze wetten in zijn eigen ratio over te nemen. In het laatste gedeelte van dit hoofdstuk kom ik terug op de fase van de disciplineren, en de rol die de opvoeder gedurende deze ontwikkelingsfase speelt. In het voorgaande hoofdstuk zagen we dat Rousseau ver weg wil blijven van disciplineren.

Hoewel de inzet van opvoeding bij Rousseau en Kant ogenschijnlijk veel overeenkomsten vertoont, – beiden verenigen hun pedagogiek met hun politieke denken: opvoeding moet autonoom denkende en handelende (wereld)burgers voortbrengen die in staat zijn om wetten aan zichzelf op te leggen, zodat men in vrede met elkaar kan samenleven – denken de achttiende-eeuwse filosofen anders over de manier waarop je een kind moet opvoeden. Waar

---

<sup>111</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 53.

<sup>112</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 60.

<sup>113</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 75.

het opleggen van wetten een belangrijke rol speelt gedurende de opvoeding van Kant, lijkt enige vorm van disciplineren afwezig in de ideaalopvoeding van Rousseau. Door een overdaad aan interventies of opgelegde wetten, drijft het kind namelijk af van zijn natuurlijke en pure staat van zijn, waardoor het kind niet zal uitgroeien tot een autonoom handelend en denkend burger, aldus Rousseau. Kant lijkt juist andersom te redeneren: tijdens zijn eerste levensfase moet je het kind wetten opleggen, zodat hij uiteindelijk autonoom kan denken en handelen.

Gaandeweg dit hoofdstuk zullen we vaker zien dat Kant in zijn werk *Über Pädagogik* dezelfde thema's aansnijdt die Rousseau in zijn werk *Émile* bespreekt. Hierdoor krijgen we meer zicht op welke manier Kant Rousseau's pedagogiek verder heeft ontwikkeld.

#### **4.2.2. Cultivering**

Wanneer de opvoeder het kind voldoende heeft gedisciplineerd, breekt de opvoedingsfase van de cultivering aan. In tegenstelling tot de pedagogiek van Rousseau, is Kants opvoeding van meet af aan geijkt op het sociale leven. Hij ziet culturele invloed niet als mogelijke bedreiging voor de natuur van het kind. Het gaat Kant er juist om dat het kind vaardigheden aanleert die hem uiteindelijk zullen helpen om een zelfredzaam onderdeel van de samenleving te worden. Dit is waar de fase van de cultivering om draait. Anders gezegd verschaft het kind bekwaamheid wanneer hij gecultiveerd wordt: 'De bekwaamheid bestaat in het bezit van een vermogen dat toereikend is voor alle willekeurige doeleneinden. Zij bepaalt dus allerminst de doelen, maar laat dat naderhand over aan de omstandigheden'.<sup>114</sup> Hiermee bedoelt Kant dat er simpelweg bepaalde vaardigheden nodig zijn om onder de mensen te kunnen functioneren. Voorbeelden van vaardigheden als deze zijn leren lezen, schrijven en musiceren.<sup>115</sup>

Wederom wordt duidelijk dat Kants opvoedingsmethode in bepaalde opzichten haaks staat op die van Rousseau. Emile leert op een zeker moment te lezen en schrijven, omdat hij daar zelf behoefte aan heeft. Er is echter geen 'Kantiaanse' opvoeder die zegt dat Emile vroegtijdig moet leren lezen en schrijven, omdat hij zo beter in de samenleving kan functioneren. Je zou kunnen zeggen dat de Kantiaanse opvoeder het kind voor zijn eigen bestwil verplicht om bepaalde basisvaardigheden als lezen en schrijven aan te leren. Rousseau meent echter dat de

---

<sup>114</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 57.

<sup>115</sup> Ibidem.

woorden plicht en verplichting nauwelijks in het vocabulaire van het kind mogen voorkomen waardoor Emile pas op late leeftijd leert om te lezen en schrijven.

### 4.2.3. Civilisering

‘In tegenstelling tot de cultivering is de civilisering geen technische, maar een sociale vaardigheid.’<sup>116</sup> Waar de fase van de cultivering moet worden beschouwd als een voorbereiding op het sociale leven, en daarmee technisch van aard is, is de fase van de civilisering een werkelijk sociale aangelegenheid. Civilisering ‘gaat om het gebruik van de gecultiveerde competenties in een sociale praktijk’.<sup>117</sup> Uit het volgende citaat van Kant blijkt hoezeer hij opvoeding als voorbereiding op het sociale leven beschouwt: ‘Door opvoeding ziet men erop toe dat de mens slim wordt, zodat hij in de samenleving past, populair is en invloed heeft. Daartoe behoort een bepaalde vorm van cultuur die men civilisering noemt.’<sup>118</sup> In praktische zin betekent dit dat de opvoedingsfase van de civilisering in het teken moet staan van het aanleren van manieren en omgangsvormen.<sup>119</sup>

Wellicht dat deze strekking door menigeen met verbazing wordt gelezen. Eerder concludeerde ik immers dat Kant zich net als Rousseau wil afzetten tegen de klassieke opvoeding. Voor Rousseau corrumpeert het aanleren van sociaal wenselijk gedrag de natuurlijke moraal van het kind.<sup>120</sup> Kant stemt hier in zekere zin mee in door te stellen dat de klassieke opvoeding geen wereldburgers voortbrengt die over de moed beschikken om naar hun eigen verstand te luisteren, maar burgers voortbrengt die klakkeloos aannemen wat autoriteiten of tradities zeggen. Kortom, zou je haast denken dat het aanleren van manieren en omgangsvormen, oftewel civiliseren, precies hetgeen is waar Kant zich tegen wil afzetten. Toch is dit niet het geval.

Kant stelt zich namelijk niet tevreden met een kind dat ‘slechts’ sociaal wenselijk gedrag kan vertonen. Door niet in de opvoedingsfase van de civilisering te blijven steken, maar een laatste (en volgens hem belangrijkste) ontwikkelingsfase op te werpen, namelijk de fase van de moralisering, ondervangt hij het probleem dat Rousseau terecht had opgeworpen.

---

<sup>116</sup> Onnasch, 2021, 23.

<sup>117</sup> Ibidem.

<sup>118</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 57-58.

<sup>119</sup> Roovers, 2019.

<sup>120</sup> Onnasch, 2021, 23.

#### 4.2.4. Moralisering

Samenvattend hebben we kunnen zien dat de drie uiteengezette opvoedingsfasen – disciplineren, cultivering en civilisering – volgens Kant natuurlijkerwijs in elkaar overlopen. Het kind dient tijdens deze fasen ten minste de volgende basisvaardigheden onder de knie te krijgen: beheersing, leren lopen, leren lezen en schrijven, en leren om je gemanierd te gedragen. Wanneer je deze basisvaardigheden verworven hebt, – Kant schat in dat dit rond het twaalfde levensjaar is – breekt de periode van moralisering aan.

Met de hierboven benoemde (basis)vaardigheden, kan het kind van alles doen. Het is echter zaak om het kind als opvoeder zo te sturen, dat hij zich enkel richt op het doen van het goede: ‘Door opvoeding moet men toezien op moralisering. De mens behoort niet alleen voor allerlei doelen geschikt te zijn, maar zou ook de gezindheid moeten krijgen dat hij enkel goede doelen verkiest. Goede doelen zijn doelen die noodzakelijkerwijs door iedereen geaccepteerd worden en die tevens doelen voor iedereen kunnen zijn.’<sup>121</sup> Deze strekking onderhoudt een nauwe relatie met de eerder besproken categorische imperatief, en kan als het moment worden beschouwd waarop de van nature in de mens gelegen moraliteit ontkiemt.

Uiteindelijk wil Kant dat het kind zelf leert denken, en een eigen geweten ontwikkeld. Hij wil dat ‘kinderen leren uit vrije wil het goede te doen. Niet omdat ze gehoorzamen, maar vanwege het goede zelf. Niet omdat ze anders straf krijgen, [...] maar omdat ze het zélf goed vinden.’<sup>122</sup> Moreel handelen betekent voor Kant daarom ook dat je soms kiest om niet te handelen, of anders gezegd, in staat bent jezelf te beteugelen. Wanneer je jezelf wetten kan opleggen, ben je vrij, aldus Kant. hoewel vrij zijn door beteugeling voor menigeen paradoxaal klinkt, blijkt Kants retoriek bij nadere inspectie steekhoudend. Kunnen doen wat je wil, is voor Kant geen vrijheid of autonomie, maar een uiting van onvrijheid, want wanneer je precies doet wat je wil, neem je je verlangens voor lief: zij dicteren de geest, en jij bent de slaafse volger.<sup>123</sup> ‘Echte vrijheid betekent dat je loskomt van je verlangens door op ze te reflecteren, ze te evalueren en indien nodig tegen ze in te gaan. Kant noemt dat autonomie, omdat we zelf kunnen inzien dat we sommige verlangens wel en andere niet mogen

---

<sup>121</sup> Kant, vert. Onnasch, 2021, 58.

<sup>122</sup> Roovers, 2019.

<sup>123</sup> Nys, T, ‘De vijf beste ideeën van Immanuel Kant volgens Thomas Nys’. In *De Groene Amsterdammer*, 24 november 2014. Geraadpleegd op 26-02-2022 < <https://www.groene.nl/artikel/de-vijf-beste-ideeen-van-immanuel-kant-volgens-thomas-nys> >

nastreven.’<sup>124</sup> Dit citaat brengt mij terug bij de plek die het boek *Über Pädagogik* in Kants kritische filosofie inneemt.

Eerder zagen we dat Kant in al zijn ‘kritische’ werken benadrukt dat de mens zo moet worden gevormd waardoor hij in staat zal zijn om zijn morele plichten te vervullen. ‘Omdat we beseffen dat we morele plichten hebben, en beseffen dat we dingen behoren te doen, weten we ook dat we ze kunnen doen, dus dat we een vrije wil hebben.’<sup>125</sup> Moreel handelen wordt binnen Kants filosofie als het ware gelijkgesteld aan vrijheid.

Volgens Kant heeft Rousseau’s pedagogiek hem ertoe bewogen om de ontwikkelingsfase van de moralisering een prominente plek te geven in zijn eigen theorieën over opvoeding. Kant omschreef Rousseau zelfs als ‘de Newton van de moraal’, omdat Rousseau goed en kwaad wist te bevrijden van hun religieuze ketenen, en stelde dat de mens moest durven vertrouwen op zijn eigen goede en natuurlijke kompas.<sup>126</sup> Rousseau heeft in pedagogisch opzicht belangrijk voorbereidend werk gedaan, waarop Kant zijn eigen opvoedingsleer heeft voortgebouwd. Kants verdere ontwikkeling van Rousseau’s pedagogiek – denk bijvoorbeeld aan het autonome denkvermogen dat in Rousseau’s geschriften primitief aanwezig is – komt ook tot uiting in de rol die de opvoeder volgens Kant moet spelen tijdens de opvoeding van een kind. De rol die Kant voor de opvoeder weglegt, is echter anders dan de rol die Rousseau aan zijn Jean-Jacques toevertrouwde.

### **4.3. De rol van Kants opvoeder**

In het vorige hoofdstuk (3.3.) heb ik stilgestaan bij de dubbelrol die opvoeder Jean-Jacques speelt in het pedagogische werk van Rousseau. Ter herhaling: voor Rousseau draait onderwijs niet zozeer om het leren invoegen in een bestaande cultuur of samenleving, maar gaat het veeleer om het creëren van een natuurlijke leeromgeving waarin het kind competenties kan ontwikkelen die uiteindelijk kunnen zorgen voor de oprichting van een nieuwe, betere samenleving. Jean-Jacques heeft de belangrijke taak om deze natuurlijke omgeving, die aansluit bij de ontwikkelingsfase van Emile, te creëren. Tegelijkertijd moet Jean-Jacques Emile doen geloven dat hij zelf baas is over zijn eigen opvoedingstempo. Ik kwam tot de conclusie dat Jean-Jacques een negatieve, of anders verwoord; antiautoritaire houding

---

<sup>124</sup> Nys, 2014.

<sup>125</sup> Veenbaas, 2022, 64-65.

<sup>126</sup> Roovers, 2019.

aanneemt, omdat de goede natuur van het kind door een dergelijke opvoedingsstijl behouden blijft, en het kind uiteindelijk kan uitgroeien tot autonoom denkende en handelende burger. Waar de opvoeder van Rousseau een negatieve houding moet aannemen, blijkt uit de pedagogiek van Kant dat zijn opvoeder een meer positieve opvoedingsstijl moet aannemen. Tijdens de drie eerste Kantiaanse vormingsstadia – disciplineren, cultivering en civilisering – moet een kind passief leren gehoorzamen. Dit houdt in dat het kind gedurende de eerste twaalf jaren van zijn leven moet worden onderworpen aan de wetten van zijn opvoeder. Kants opvoeder neemt een positieve opvoedingsstijl aan, waarbij hij veelvuldig aan het kind oplegt wat hij wel, en wat hij niet moet doen. Mede hierdoor krijgt het kind diverse vaardigheden als leren lopen, lezen en schrijven onder de knie. De passieve gehoorzaamheid waarvan sprake is gedurende de stadia van disciplineren, cultivering en civilisering, zorgt ervoor dat het kind zich uiteindelijk kan ontwikkelen tot moreel, en daarmee vrij wereldburger. Het voortbrengen van dergelijke burgers is het voornaamste doel van Kants pedagogiek. De morele wereldburgers is een vereiste voor een wereld waarin mensen in vrede samenleven. Uiteindelijk kunnen we concluderen dat de goede moraal niet van buiten aan het kind wordt opgelegd, maar dat het kind zich deze goede moraal gaandeweg zijn opvoeding zelf eigen maakt. De morele wereldburger ziet namelijk in dat hij pas in vrede met anderen kan samenleven wanneer zijn particuliere doelen, doelen voor iedereen zouden kunnen zijn.

In de inleiding van het boek *Über Pädagogik* – geschreven door Ernst-Otto Onnasch, die het boek tevens van het Duits naar het Nederlands vertaald heeft – staat kernachtig omschreven wat de rol van Kants opvoeder is in het voortbrengen van morele wereldburgers:

‘Opvoeding betekent [...] het verinnerlijken van natuurlijke grenzen tot een geïntegreerde persoonlijkheid. Hieruit ontstaan vervolgens vanzelf de normen en waarden, die niet extern aan het kind worden opgelegd. [...] Het gaat er [...] om dat het kind stapsgewijs zichzelf leert kennen en hierdoor, als het ware zonder het zelf door te hebben, zichzelf opvoedt. De functie van de opvoeder is om dit proces te sturen, om het goede dat in ieder mens is aangelegd vanuit het kind zelf te ontwikkelen.’<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> Onnasch, 2021, 7.

Naar mijn idee bevestigt dit citaat van Onnasch de zojuist benoemde stelling dat de goede moraal niet van buiten aan het kind wordt opgelegd, maar dat het kind deze goede moraal zich gaandeweg zijn opvoeding zelf eigen maakt. Anders gezegd stoelt Kants pedagogiek ‘op het individu dat zichzelf via de ander opvoedt.’<sup>128</sup> Deze thematiek kwam overigens al kort voorbij in dit hoofdstuk (4.2.1.). Het leek mij echter goed om in het slot van dit hoofdstuk terug te komen op de innerlijke ontdekking en ontwikkeling die het kind, aan de hand van zijn opvoeder, ten aanzien van de moraliteit doorleeft. Dit geeft namelijk inzicht op welke manier Kant de ideaalopvoeding van Rousseau verder heeft ontwikkeld.

In hoofdstuk drie zagen we dat opvoeder Jean-Jacques een zelfstandig, maar wereldvreemd individu lijkt te ontwikkelen: Emile komt met zijn rug naar de samenleving te staan, en lijkt niet in staat bij te dragen aan de oprichting van een nieuwe, betere samenleving. Kant heeft de pedagogiek van Rousseau verder proberen te ontwikkelen, door zijn ideaalopvoeding van meet af aan een sociale opvoeding te laten zijn die is gericht op het verwerven van een plek in de wereld. In zekere zin probeert Kant net als Rousseau om middels zijn pedagogiek een nieuwe, betere samenleving op te richten. Kants opvoeder leert het kind namelijk om zijn particuliere belangen te doen rijmen met die van zijn medemensen. Wanneer ieder mens door opvoeding leert om op een dusdanige manier te handelen waarvan hij zou willen dat het een algemene wet zou zijn, ontstaat er namelijk een wereld waarin iedereen in vrede met elkaar kan samenleven.

In het volgende en laatste gedeelte van mijn masterscriptie – de conclusie – zal ik verder spreken over de vraag in hoeverre Kant in zijn werk *Über Pädagogik* de ideaalopvoeding van Rousseau, die hij in zijn werk *Émile* uiteenzet, verder heeft ontwikkeld. Het beantwoorden van deze (deel)vraag is namelijk een belangrijk onderdeel van mijn antwoord op de hoofdvraag van deze scriptie.

---

<sup>128</sup> Onnasch, 2021, 24.

## 5. Conclusie

De centrale vraag die ik in de inleiding van deze scriptie geïntroduceerd heb, en herhaaldelijk voorbij is gekomen, luidt als volgt: ‘In hoeverre komen de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeen, en hoe verschillen ze van elkaar?’ Ik zal proberen om deze hoofdvraag te beantwoorden door in deze conclusie de volgende thema’s te bespreken: de afkeer van Rousseau en Kant tegen de klassieke opvoeding, de inzet van hun pedagogieën, de ontwikkelingsfasen die gaandeweg de opvoeding moeten worden doorlopen, en de rol die de opvoeder gedurende deze fasen moet spelen. Deze thema’s haalde ik voor het eerst aan in mijn inleiding, waarna ik deze thema’s ook in het tweede, derde en vierde hoofdstuk terug heb laten komen. Door in mijn conclusie samen te vatten hoe Rousseau en Kant jegens deze opvoedkundige thema’s aankijken, beantwoord ik de (hoofd)vraag in hoeverre de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeenkomen, en hoe ze van elkaar verschillen.

Een eerste overeenkomst die ik wil bespreken, is de manier waarop Rousseau en Kant zich middels hun pedagogiek afzetten tegen de ‘klassieke’ opvoeding, die kan worden begrepen als ‘een opvoeding die in het teken staat van het bestuderen van literatuur uit de klassieke oudheid, en nadruk legt op het aanleren van manieren en gewoonten die door de samenleving als deugdzaam worden gezien.’ Waar Rousseau meent dat de klassieke opvoeding onrecht doet aan de goede natuur van het kind, keert Kant zich tegen de klassieke opvoeding, omdat de klassieke opvoeding burgers voortbrengt die zeggen wat ze geleerd hebben te zeggen.

Het is in de optiek van Rousseau en Kant echter de bedoeling dat opvoeding burgers voortbrengt die in staat zijn autonoom te denken en handelen, en hun particuliere belangen kunnen verenigen met die van hun medeburgers. Anders gezegd beschouwen Rousseau en Kant de autonome burger als hoeksteen van de vreedzame samenleving. Samenvattend verbinden Rousseau en Kant de inzet van hun pedagogiek aan hun politieke filosofieën, want ze beschouwen opvoeding als een belangrijke voorwaarde voor het kunnen functioneren van de samenleving.

Voor Rousseau is opvoeding geen kwestie die draait om het leren invoegen in de bestaande samenleving. Idealiter gaat opvoeding voor Rousseau om het ontwikkelen van competenties

die nodig zijn om de huidige (corrumperende) samenleving te transformeren tot andere, betere samenleving. Kant houdt er een soortgelijke opvatting op na en verbind opvoeding aan de doelstelling die hij voor de Verlichtingsperiode formuleerde: ‘Verlichting is het uitreden van de mens uit de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder de leiding van de ander.’ Je zou in deze het woord ‘Verlichting’ kunnen vervangen door het woord ‘opvoeding’. Voor Kant is opvoeding het uitreden van de mens uit de onmondigheid. Anders gezegd moet opvoeding geen burgers voortbrengen die denken, zeggen en doen wat ze geleerd hebben te denken, zeggen en doen. Het gaat Kant er veeleer om dat opvoeding burgers voortbrengt die zélf denken, spreken en handelen, oftewel; autonoom zijn. In zekere zin wil Kant, net als zijn inspirator Rousseau, middels opvoeding een nieuwe betere samenleving oprichten die bestaat uit autonome (wereld)burgers.

Hoewel de inzet van opvoeding bij Rousseau en Kant ogenschijnlijk veel overeenkomsten vertoont, – beiden verenigen hun pedagogiek met hun politieke denken: opvoeding moet autonoom denkende en handelende (wereld)burgers voortbrengen die in staat zijn om wetten aan zichzelf op te leggen, zodat men in vrede met elkaar kan samenleven – denken de achttiende-eeuwse filosofen anders over de manier waarop je een kind moet opvoeden. Dit blijkt onder andere uit de manier waarop Rousseau en Kant in *Émile* en *Über Pädagogik* spreken over de ontwikkelingsfasen die gaandeweg de opvoeding moeten worden doorlopen.

In hoofdstuk drie besprak ik de volgende opvoedkundige kernthema’s die Rousseau in *Émile* bespreekt: natuurlijke opvoeding, zintuigelijke ontwikkeling, anti-intellectuele opvoeding, sociale behoeften, en de pedagogische paradox van Rousseau. Deze thema’s spelen ieder een belangrijke rol in de vijftal ontwikkelingsfasen die Rousseau in *Émile* aanhaalt: aan iedere fase wijdt hij een boek. Tezamen vormen deze vijf boeken het werk *Émile*. Door een vijftal ontwikkelingsfasen te beschrijven, hoopt Rousseau te verduidelijken hoe opvoeding in praktische zin moet worden vormgegeven. Uiteindelijk hoopt hij opvoeders te inspireren om bij kinderen competenties te ontwikkelen die de samenleving tot andere, betere samenleving kunnen transformeren. Ik zal kort herhalen waar iedere ontwikkelingsfase volgens Rousseau om moet draaien.

In het eerste boek van *Émile* benadrukt Rousseau dat de ideale opvoeding een natuurlijke opvoeding is. Natuurlijke opvoeding betekent dat het opgroeiende kind gebruik leert maken

van zijn eigen ontwikkeling en dingen leert door ze te doen, oftewel door ze zelf te ervaren. De opvoeder moet zich vooral volgend opstellen: indirect encenserend in plaats van direct sturend. De opvoeding van Rousseau kan zich het best in de natuur voltrekken. Een mens kan zijn identiteit namelijk onmogelijk ontwikkelen in de hectiek van de stad. Bovendien doet een veelheid aan maatschappelijke invloeden enkel afbreuk aan de goede natuur van het kind. Het is daarom dat Jean-Jacques zijn leerling Emile ver weg van de verdorven maatschappij grootbrengt.

In het tweede boek stelt Rousseau dat het kind een zintuiglijke verkenning van de wereld moeten doorleven. Rousseau is van mening dat de ontwikkeling van zintuiglijke vermogens een noodzakelijke voorwaarde is voor de latere oefening van het verstand. Tussen het tweede en twaalfde levensjaar dient het verstand (in tegenstelling tot het zintuiglijk vermogen) niet door de opvoeder te worden geprikkeld, omdat het kind gedurende deze levensfase geen ideeën, maar enkel beelden kan opnemen. Het is dus zaak om het kind als opvoeder, tijdens zijn eerste twaalf levensjaren, nimmer te belasten met oefeningen die het intellect stimuleren. Het lezen van boeken is een voorbeeld van zo'n soort intellectuele oefening.

Dit brengt mij bij het derde boek van *Émile*. Hierin stelt Rousseau dat het kind alleen kennis moet worden aangeboden als hij daar zelf behoefte aan heeft. Kennis moet voortvloeien uit eigen exploraties door het kind, oftewel uit concrete ervaringen, en niet uit boeken. Hierdoor heb ik geconcludeerd dat Rousseau een anti-intellectuele opvoeding voorschrijft.

In boek vier stelt Rousseau dat het kind zich in zijn puberjaren in een ontwikkelingsfase begeeft waarin hij behoefte krijgt aan het opdoen van sociale contacten. Rond het vijftiende levensjaar ontwaakt het seksuele instinct, waardoor het kind voor het eerst de natuurlijke neiging voelt om sociale relaties aan te gaan. Rousseau zag de seksuele driften van een puber als gevaarlijk, en stelt dat de opvoeder uiterst secuur moet inspelen op het opkomen van de seksuele driften. Het gaat er echter niet om dat de opvoeder de natuurlijk opgekomen passies bij zijn leerling onderdrukt. Hij heeft volgens Rousseau enkel de taak om ervoor te zorgen dat de seksuele passies geen boosaardige vormen aannemen.

In het vijfde en laatste boek beschrijft Rousseau hoe Emile tezamen met zijn mentor Jean-Jacques een geschikte vrouw vindt in de persoon van Sophie. Samen besluiten Emile en Sophie een rustig plattelandsleven te gaan leiden. Ik concludeerde dat er naar mijn idee een

paradox schuilgaat in het boek *Émile*, omdat Rousseau enerzijds uitgaat van het natuurlijke goede in de mens, maar tegelijkertijd voortdurend een wereldvijandige boodschap verkondigt. Doordat Emile nooit onderdeel lijkt te worden van een sociale gemeenschap, kun je de vraag stellen in hoeverre de nieuwe, betere, samenleving die Rousseau voor ogen heeft daadwerkelijk kan worden bewerkstelligd.

Net als Rousseau beschrijft Kant in zijn pedagogische werk een aantal ontwikkelingsfasen die het kind moet doorlopen, wil hij kunnen uitgroeien tot een autonome volwassene. Door een viertal ontwikkelingsfasen te beschrijven, hoopt Kant te verduidelijken hoe opvoeding in praktische zin moet worden vormgegeven. De vier ontwikkelingsfasen die Kant in *Über Pädagogik* beschrijft zijn de fase van de disciplineren, cultivering, civilisering en moralisering.

Als opvoeder moet je het opgroeiende kind volgens Kant op passende wijze confronteren met grenzen, oftewel, te disciplineren. Deze disciplineren moet echter niet slaafs zijn. Het kind moet altijd zijn vrijheid kunnen voelen, maar wel zo dat daarmee geen inbreuk wordt gedaan op de vrijheid van anderen. Waar het opleggen van wetten een belangrijke rol speelt tijdens de eerste ontwikkelingsfase van Kant, lijkt enige vorm van disciplineren afwezig in de ideaalopvoeding van Rousseau. Door een veelheid aan opgelegde wetten drijft het kind volgens Rousseau af van zijn natuurlijke staat van zijn, waardoor het kind niet zal uitgroeien tot een autonoom handelend en denkend burger. Kant lijkt precies andersom te redeneren: tijdens zijn eerste levensfase moet je het kind wetten opleggen, oftewel disciplineren, zodat hij uiteindelijk autonoom kan denken en handelen.

Wanneer de opvoeder het kind voldoende heeft gedisciplineerd, breekt de opvoedingsfase van de cultivering aan. In tegenstelling tot de pedagogiek van Rousseau, is Kants opvoeding van meet af aan geijkt op het sociale leven. Het gaat Kant er namelijk om dat het kind vaardigheden aanleert die hem uiteindelijk zullen helpen om een zelfredzaam onderdeel van de samenleving te worden. Hiermee bedoelt Kant dat er simpelweg bepaalde vaardigheden nodig zijn om onder in de samenleving te kunnen functioneren. Voorbeelden van vaardigheden als deze zijn leren lezen en schrijven. Zojuist zagen we dat er in Rousseau zijn ideaalopvoeding geen 'Kantiaanse' opvoeder is die zegt dat het kind vroegtijdig moet leren lezen en schrijven, omdat hij zo beter in de samenleving kan functioneren.

Na de fase van de cultivering, breekt de fase van de civilisering aan. In praktische zin betekent civiliseren het aanleren van manieren en omgangsvormen. Hoewel civiliseren op het eerste gezicht lijkt te botsen met Kants Verlichtingsdoel, blijkt bij nadere inspectie dat Kant zich niet tevreden stelt met een kind dat ‘slechts’ sociaal wenselijk gedrag vertoont. Zijn opvoeding blijft niet steken in de fase van de civilisering, maar werkt toe naar een laatste cruciale ontwikkelingsfase, namelijk de fase van de moralisering. Gaandeweg de eerste drie ontwikkelingsfasen heeft het kind diverse vaardigheden ontwikkeld waarmee hij van alles kan doen. Het is echter zaak om het kind als opvoeder zo te sturen, dat hij zich enkel richt op goede doelen. Goede doelen zijn doelen die noodzakelijkerwijs door iedereen geaccepteerd worden en die tevens doelen voor iedereen kunnen zijn, aldus Kant. Deze strekking onderhoudt een nauwe relatie met Kants categorische imperatief.

De pedagogiek van Rousseau heeft Kant doen inzien dat opvoeding niet volledig moet draaien om het aanleren van gedrag en vaardigheden die nodig zijn om in de bestaande samenleving te kunnen functioneren. Waar uit het werk *Émile* niet geheel duidelijk wordt hoe een nieuwe, betere samenleving wordt opgericht, klinkt in Kants *Über Pädagogik* een duidelijke kosmopolitische boodschap door: opvoeding moet het kind leren om zijn particuliere belangen te verenigen met de belangen van al zijn medemensen. Kants verdere ontwikkeling van Rousseau zijn pedagogiek – Kant beweert dat het boek *Émile* hem naar een moralistisch pad heeft geleid – lijkt meer concrete handvatten aan te reiken die nodig zijn om de wereld tot betere wereld te maken.

Nu ik de ontwikkelingsfasen heb besproken die in de optiek van Rousseau en Kant gaandeweg de opvoeding moeten worden doorlopen, en daarbij heb vermeld hoe deze fasen met elkaar overeenkomen en van elkaar verschillen, wil ik tot slot bespreken welke rollen Rousseau en Kant wegleggen voor hun opvoeders.

In hoofdstuk drie zagen we hoe Jean-Jacques zich voornamelijk volgend moet opstellen. De woorden gehoorzamen of bevelen mogen zelfs niet in het vocabulaire van Emile voorkomen. Een antiautoritaire, of anders gezegd, negatieve opvoedingsstijl zorgt er volgens Rousseau voor dat de goede natuur van het kind behouden blijft. Tegelijkertijd hebben we kunnen lezen hoe opvoeder Jean-Jacques op indirecte wijze grote invloed uitoefent op de ontwikkeling van Emile. Het is Jean-Jacques die situaties creëert waarin Emile zich verder kan ontwikkelen. Naar mijn idee is er daarom sprake van een zekere geleide vrijheid tijdens de opvoeding van

Emile. Deze geleide vrijheid kan als dubbelzinnig worden beschouwd, omdat Rousseau in grote delen van zijn boek een opvoeding predikt waarbij het kind zo min mogelijk aan de wetten van anderen moet worden onderworpen. Rousseau lijkt in *Émile* echter niet in staat om deze dubbelzinnigheid te ondervangen.

Waar de opvoeder van Rousseau een negatieve houding moet aannemen, blijkt uit de pedagogiek van Kant dat zijn opvoeder een meer positieve opvoedingsstijl moet hanteren. Tijdens de drie eerste Kantiaanse vormingsstadia – disciplineren, cultivering en civilisering – moet een kind passief leren gehoorzamen, wat betekent dat het kind gedurende de eerste twaalf jaren van zijn leven moet worden onderworpen aan de wetten van zijn opvoeder. Doordat het kind passief leert gehoorzamen, is hij uiteindelijk in staat om zich tot moreel wereldburger te ontwikkelen. Het kind leert zichzelf stapsgewijs kennen, waardoor normen en waarden ontstaan die niet extern aan het kind worden opgelegd. De goede moraal wordt daarom niet van buiten door de opvoeder aan het kind opgelegd, maar wordt gaandeweg de opvoeding door het kind zélf eigen gemaakt. Anders gezegd is Kants pedagogiek gestoeld op het idee dat het individu zichzelf via de ander opvoedt. Wanneer de moraliteit in het kind ontwaakt, ziet hij namelijk in dat hij zijn eigen belangen moet verenigen met de belangen van zijn medemensen. Doet hij (of zijn medemens) dit niet, kan hij nooit in vrede met anderen samenleven. Doordat Kants opvoeder het kind disciplineert, cultiveert, en civiliseert, kan het kind uiteindelijk zelfstandig de morele orde betreden, en op een dusdanige manier handelen waarvan hij zou willen dat het een algemene wet zou zijn.

Samenvattend heb ik in deze conclusie de volgende thema's besproken: de afkeer van Rousseau en Kant tegen de klassieke opvoeding, de inzet van hun pedagogieën, de ontwikkelingsfasen die gaandeweg de opvoeding moeten worden doorlopen, en de rol die de opvoeder gedurende deze fasen moet spelen. Naar mijn idee zijn deze thema's sterk verbonden met de volgende drie deelvragen die ik gaandeweg mijn masterscriptie heb proberen te beantwoorden: 'Tegen welke historische achtergrond vormden Rousseau en Kant hun pedagogieën?', 'Hoe ziet de ideaalopvoeding van Rousseau eruit die hij in zijn werk *Émile* uiteenzet?' en 'In hoeverre heeft Kant in zijn werk *Über Pädagogik* de ideaalopvoeding van Rousseau, die Rousseau in zijn werk *Émile* uiteenzet, verder ontwikkeld?' Uiteindelijk maken de antwoorden op deze deelvragen tezamen duidelijk in hoeverre de pedagogieën van Jean-Jacques Rousseau en Immanuel Kant met elkaar overeenkomen, en hoe ze van elkaar verschillen.

## 6. Bibliografie

- Baggerman, A, en Dekker, R, 'Verlichting, revolutie en kindbeeld in Nederland', in *Justitiële verkenningen: kindbeelden*, 31 (2005), 5, 9-23. Geraadpleegd op 13 augustus 2022 < [https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst\\_tcm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65](https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst_tcm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65) >
- Biesta, G, 'De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs', in R. Klarus & W. Wardekker (eds), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35), (Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 2011), 1-17. Geraadpleegd op 08-02-2022 <<https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/6980/1/final%20Biesta%202011%20school%20als%20toegang.doc>>
- De Bruyckere, P, Kavadias, D, en Struyf, E, 'Rousseau en Arendt in de iPad-klas', in *Pedagogische Studiën*, 92 (2015), 202-212. Geraadpleegd op 19-06-2022 <<https://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616484> >
- De Montaigne, M. *De Essays*, vertaald door Van Pinxteren, H. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep, 2006, 199-200.
- Erasmus, D, *De opvoeding van kinderen, in: Verzameld Werk, III, Opvoeding*, vertaald door de Landtsheer, J, en Breij, B. Amsterdam, Athenaeum-Polak & Van Genneep, 2006, 5-487.
- Erasmus, D. *Over opvoeding en vrije wil*, vertaald door Sperna Weiland, J. Baarn: Ambo, 1992, 89-90.
- Kant, I, *Over pedagogiek*, vertaald door Onnasch, E-O. Amsterdam: Uitgeverij Boom 2021, 7-126.
- Koops, W, 'Het kind terug in de tijd'. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2008, 5-30. Geraadpleegd op 16 augustus 2022 < [https://www.researchgate.net/profile/W-Koops/publication/46711827\\_Het\\_kind\\_terug\\_in\\_de\\_tijd/links/556c189d08aeab777221506f/Het-kind-terug-in-de-tijd.pdf](https://www.researchgate.net/profile/W-Koops/publication/46711827_Het_kind_terug_in_de_tijd/links/556c189d08aeab777221506f/Het-kind-terug-in-de-tijd.pdf) >
- Locke, J. *Over de opvoeding der kinderen*, vertaald door Versluys, J. Groningen: P. Noordhoff, 1925, 65.

- Nys, T, 'De vijf beste ideeën van Immanuel Kant volgens Thomas Nys'. In *De Groene Amsterdammer*, 24 november 2014. Geraadpleegd op 26-02-2022 < <https://www.groene.nl/artikel/de-vijf-beste-ideeen-van-immanuel-kant-volgens-thomas-nys> >
- Roovers, D, *Mensen Maken*. [EPub], Amsterdam: Prometheus, 2019.
- Rousseau, J-J, *Émile*, vertaald door Brassinga, A. Amsterdam, Uitgeverij Boom, 2012, 7-490.
- Rousseau, J-J, *Vertoog over de politieke economie*, vertaald door Tomesen, L. Parijs, Liberté, 2002, 6-126.
- Van Heerwaarden, J, 'Erasmus en het principe van opvoeding' in *BMGN – Low Countries Historical Review* 122 (2007), 4, 519-537. Geraadpleegd op 02-08-2022 < <https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.6666> >
- Van Heerwaarden, J, 'Erasmus en zijn Ad Fontes', Het gemeentelijk vestigingsbeleid in de periode 1973-1986 in *Rotterdams Jaarboekje* 2002, 185. Geraadpleegd op 18 augustus 2022 < <https://rjb.x-cago.com//GARJB/2002/12/20021231/GARJB-20021231-0178/story.pdf> >
- Veenbaas, J, *De essentie van Kant*. Leusden, ISVW Uitgevers, 2022, 4-155.
- Weijers, I, 'Mondige Kinderen' in *Justitiële verkenningen: kindbeelden*, 31 (2005), 5, 66-76. Geraadpleegd op 4 augustus 2022 < [https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst\\_tcm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65](https://repository.wodc.nl/bitstream/handle/20.500.12832/708/jv0505-volledige-tekst_tcm28-76888.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=65) >