

FILOSOFIE VAN DE KINDERJAREN

Gareth B. Matthews

Filosofie van de kinderjaren

LEMNISCAAT  ROTTERDAM

Voor Sarah, Becca en John

Vertaling: Berrie Heesen

Omslagillustratie: Sieb Posthuma

Vormgeving: Gerolf T'Hooft

Nederlandse rechten Lemniscaat b.v. Rotterdam 1995

ISBN 90 6069 993 9

Copyright © 1994 by the President and Fellows of Harvard College

Published by arrangement with Harvard University Press

Oorspronkelijke titel: *The Philosophy of Childhood*

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Druk: Hentenaar, Wijk bij Duurstede

Bindwerk: De Haan, Zwolle

Dit boek is gedrukt op milieuvriendelijk, chloorvrij gebleekt en verouderingsbestendig papier en geproduceerd in de Benelux, waardoor onnodig en milieuverontreinigend transport is vermeden.

Inhoud

Inleiding: hoe ik op het idee kwam	7
1. De kijk van een filosoof op de kinderjaren	15
2. Theorieën en modellen aangaande de kinderjaren	24
3. Piaget en de filosofie	35
4. Piaget en conservatie	45
5. Morele ontwikkeling	57
6. Rechten van kinderen	70
7. Het vergeten van de kinderjaren	82
8. De kinderjaren en de dood	90
9. Literatuur voor kinderen	103
10. Kinderkunst	111
Noten	124
Verantwoording	131

Inleiding: hoe ik op het idee kwam

In 1963 legde ik voor het eerst verband tussen filosofie en de kindertijd. Fluffy, onze kat, had vlooiën. Ik zei dat ik Fluffy mee naar de kelder moest nemen om haar te ontsmetten. Onze oudste dochter Sarah, die toen vier jaar oud was, vroeg of ze mocht kijken. Na enige aarzeling stemde ik toe, maar ik wilde dat ze boven aan de trap zou blijven staan, zodat ze het vlooiënpoeder waarmee ik de kat wilde inwrijven, niet zou inademen.

Uiterst geboeid sloeg Sarah vanaf de bovenste trede van de trap dit primitieve ritueel gade. ‘Pappa,’ vroeg ze na een tijdje, ‘hoe heeft Fluffy vlooiën gekregen?’

‘Och,’ antwoordde ik nonchalant, ‘ze moet met een andere kat gespeeld hebben, en toen zijn er vlooiën van die andere kat op Fluffy gesprongen.’

Sarah vroeg bedachtzaam: ‘Hoe kwam *die* kat dan aan vlooiën?’

‘Och, die moet weer met een andere kat gespeeld hebben,’ antwoordde ik luchtig. ‘En van die kat zijn ze dan op de kat gesprongen waarmee Fluffy later gespeeld heeft.’

Sarah was even stil. ‘Maar pappa,’ zei ze ernstig, ‘dat kan niet altijd zo doorgaan. Alleen getallen gaan op die manier altijd maar door!’

In die tijd doceerde ik filosofie aan de Universiteit van Minnesota. Een van de standaardonderwerpen in een cursus die ik verzorgde, was het kosmologisch godsbewijs. Het argument is gebaseerd op de uitsluiting van een eindeloze regressie van oorzaken, om zo het bestaan van een Eerste Oorzaak te bewijzen, welke we – zoals St.-Thomas van Aquino ons met verbijsterende stelligheid verzekert – ‘God’ noemen. Ik herinner me dat ik dacht: Hier doceer ik aan studenten van de universiteit het argument voor een Eerste Oorzaak, en daar komt mijn vier jaar oude dochter uit zichzelf met het argument voor een Eerste Vlo!

Toentertijd wist ik nauwelijks iets af van ontwikkelingspsychologie. Nou ja, ik wist iets over Jean Piaget. Ik had hem eens een lezing in het Frans horen geven – wat een uitdaging voor me was – toen ik

filosofie studeerde aan Harvard. Ik wist zeker iets van Piagets beroemde conservatie-experimenten, maar ik begreep niet dat Piagets theorie geen enkele ruimte bood voor de filosofische gedachtengang van mijn dochter, die zich volgens deze theorie nog bevond in de voorportaal van het 'pre-operationele denken'.

Ik herinner me dat ik het verhaal van Sarah en de vlooiën zo nu en dan op feestjes vertelde, maar ik had niet het flauwste vermoeden dat ik ooit nog eens het natuurlijke van de zelfstandige filosofische bespiegelingen van Sarah en vele andere jonge kinderen zou verdedigen. De vele verbanden tussen filosofie en de kinderjaren die ik in dit boek naar voren hoop te brengen, kon ik toen zeker nog niet naar waarde schatten.

Zo'n zes jaar na het vlooiënincident verhuisde ik met mijn gezin naar het oosten, waar ik een aanstelling kreeg aan de Universiteit van Massachusetts. We kwamen daar aan ten tijde van de zogenaamde 'studentenrellen', een naar mijn mening nogal paternalistische benaming. Op mijn campus vonden stakingen en talloze demonstraties plaats. Zelf was ik fel gekant tegen de oorlog in Vietnam, en al was mijn eigen studententijd al zo'n tien jaar voorbij, toch heb ik aan enkele van deze 'studentenrellen' meegedaan. Meer dan eens ben ik in gezelschap van busladingen demonstranten, merendeels studenten, naar Washington getogen om van mijn afkeuring blijk te geven.

In deze periode werd ik me langzaam aan bewust van een fenomeen in mijn filosofiekلاس dat me in toenemende mate hinderde. Enkele van mijn beste studenten – niet allemaal, maar wel een paar van de meest opvallende – vertelden mij dat ze de filosofie ervan verdachten een complot te zijn van 'het establishment' om de aandacht van vooral de mannelijke studenten af te leiden van de oorlog in Vietnam en de daarmee samenhangende vraagstukken van leven en dood.

Hoe kon iemand ook maar denken dat mijn geliefde filosofie een complot was van het establishment? Ik was gekwetst. Ik wist zelfs niet hoe ik moest reageren. Hoe moet je omgaan met een dergelijke verdachtmaking?

Het is te danken aan het pionierswerk van Matthew Lipman en zijn medewerkers van het Institute for the Advancement of Philosophy for Children te Montclair, New Jersey, dat de filosofie vandaag de dag haar intrede heeft gedaan in het schoolcurriculum van groep 1 tot en met de basisvorming. Twee decennia terug, ten tijde van de Vietnam-'rellen', was filosofie echter zeer waarschijnlijk de enige be-

langrijke universiteitsdiscipline waarmee een student voorafgaand aan de universiteit op geen enkele wijze kennis had gemaakt. Iedereen met een lichtelijk paranoïde instelling ten opzichte van het 'establishment' zou dit gemakkelijk zéér verdacht kunnen vinden.

Ik was er daarentegen van overtuigd dat enkele onderdelen van de filosofie een student juist zouden kunnen helpen bij het dieper en helderder nadenken over vraagstukken als oorlog en vrede, ook al geldt dat niet voor alle onderdelen, tenminste niet zo op het eerste oog. Ik was niet van plan om mijn discussies over bijvoorbeeld Descartes' 'Ik denk, dus ik ben' of Thomas van Aquino's godsbewijs in een kwaad daglicht te laten plaatsen vanwege een dubieus verband met zaken als de presidentiële verdediging van Vietnam of vraagstukken over de grenzen van de moraliteit.

Tijdens het voorlezen van een verhaaltje voor het slapen gaan aan mijn toen driejarige zoon John realiseerde ik me dat het verhaal dat ik voorlas, een filosofische kwestie aan de oppervlakte bracht. Het was een kwestie die ik de volgende dag met mijn filosofiestudenten wilde bespreken. Daarom nam ik het verhaal de volgende dag mee naar de universiteit en begon mijn college met het voorlezen daarvan. Ik herinner me niet precies meer welk verhaal het was, maar het kan heel goed *Many moons* zijn geweest van James Thurber, een boek dat bij al mijn kinderen favoriet was. In dit verhaal wordt op een grappige manier met perceptuele illusies gespeeld, en vooral met de schijnbare grootte van de maan. 'Kunnen jullie je herinneren dat je nadacht over dit probleem toen je nog klein was?' vroeg ik mijn studenten, nadat ik het verhaal had voorgelezen. 'Als jullie dat kunnen,' ging ik verder, 'dan biedt de les van vandaag jullie de mogelijkheid bekend terrein opnieuw te verkennen.'

Mijn bedoeling was toen die filosofiestudenten ervan te overtuigen dat filosofie een natuurlijke activiteit is, even gewoon als het maken van muziek en het spelen van spelletjes. (Overigens pas ik deze methode tegenwoordig nog steeds toe.) Uiteraard heeft de filosofiestudie zeker praktische toepassingen. Het is een prima voorbereiding voor bepaalde beroepen, zoals de advocatuur, waarbinnen helder denken en krachtig redeneren gewaardeerd worden. Maar daarnaast heeft filosofie, net als poëzie, zijn eigen waarde.

Ik weet niet zeker in welke mate ik mijn cynici uit het Vietnamtijdperk op mijn hand heb weten te krijgen. Zelf ben ik veel duidelijker gaan beseffen dat er binnen de kinderliteratuur een belangrijke

stroming bestaat die onvervalst filosofisch is. Het doet me altijd veel plezier om te vertellen aan wie het maar horen wil dat bijvoorbeeld *Kikker en pad zijn altijd samen* van Arnold Lobel een filosofische klas-sieker is, ook al is het woordgebruik zo simpel dat het thuishoort in een reeks voor beginnende lezers (zie hoofdstuk 9).

Dat de volgende stap in mijn geleidelijke ontdekking van de relatie tussen filosofie en kinderen het schrijven van een artikel over filosofie en kinderliteratuur was, ligt daarom voor de hand. Op aandringen van een vriend heb ik dit artikel voorgelegd aan de programmacommissie van de American Philosophical Association, afdeling Pacific. Nadat het was geaccepteerd, heb ik het voorgelezen op een bijeenkomst van filosofen in San Francisco. Enigszins tot mijn verrassing bleken niet alleen leraren in het basisonderwijs, maar zelfs professionele filosofen geïnteresseerd te zijn in de connecties die ik kon aantonen tussen filosofie en kinderliteratuur. Het verkennen van het filosofische denken van kinderen, waaraan de schrijvers van deze kinderboeken appelleerden, was de logische volgende stap die ik zette. Zo keerde ik terug bij Sarah en haar vlooiën.

In 1980 heb ik *Philosophy and the Young Child* (Harvard) geschreven. De voornaamste stelling van dit boek is dat sommige kinderen uit zichzelf vragen stellen, opmerkingen maken en zelfs redeneringen opzetten, die door vakfilosofen als filosofisch worden herkend. In de aanhef van dat boek vraagt Tim (zes jaar oud): 'Pappa, hoe kunnen we er zeker van zijn dat niet alles een droom is?' Dit is een van de oudste en nog altijd meest verwarrende vragen in de filosofie. En als Tim even later probeert zijn vader gerust te stellen met de volgende redenering: 'Als het een droom was, dan zouden we niet almaar vragen of het een droom is,' dan biedt hij een oplossing voor het probleem die vergelijkbaar is met die van Plato of Descartes.

Mijn eigen informele onderzoek doet vermoeden dat dergelijke spontane uitstapjes in de filosofie bepaald niet ongebruikelijk zijn voor kinderen tussen de drie en zeven jaar. Wat later, zelfs al bij acht- of negenjarige kinderen, worden ze snel zeldzamer; er wordt in ieder geval zelden verslag van gedaan. Mijn hypothese is dat kinderen, als ze eenmaal in het schoolregime zijn opgenomen, leren dat er van hen verwacht wordt dat ze alleen maar 'nuttige' vragen stellen. Ofwel de filosofie gaat dan ondergronds, om wellicht privé te worden voortgezet, en niet meer samen met anderen, ofwel ze geraakt in een diepe sluimertoestand.

Om mezelf ervan te overtuigen dat ook iets oudere kinderen nog steeds fantasievol en vindingrijk kunnen reageren op filosofische vragen, indien ze daartoe bewust worden uitgedaagd, heb ik zelf de techniek ontwikkeld van het schrijven van een onaf verhaal waarin de personages, meestal kinderen, struikelen over een of ander filosofisch probleem, zonder hulp van volwassenen te krijgen. Neem het geval van Freddy, die aan boord gaat van een oud schip waarvan gezegd wordt dat 85% van de planken zijn vervangen. Tijdens de rondleiding over het schip is Freddy trots dat hij kan wandelen over het dek van ‘het oudste vierkant getuigde varende schip’. Maar zijn oudere zus Alice maakt dat belachelijk zodra ze hoort dat de meeste oorspronkelijke planken één voor één zijn vervangen. Spottend zegt ze: ‘Dat kan toch niet het oudste vierkant getuigde varende schip zijn, als bijna alle planken nieuw zijn!’ Na deze uiting van scepticisme eindigt mijn aanzet tot een verhaal.

Op basis van dergelijke verhaalaanzetten heb ik schoolklassen bezocht, waarbij ik de kinderen vroeg hoe het verhaal verder zou moeten gaan. Er ontstonden onmiddellijk geïnspireerde discussies over de indringende vragen aangaande het behoud van identiteit door de jaren heen – een kwestie die het verhaal direct aansnijdt. Ze vergeleken schepen met fietsen en auto’s waarvan de originele delen geleidelijk aan zijn vervangen. Soms bespraken ze zelfs de geleidelijke vervanging van cellen in hun eigen lichaam. En al snel ventileerden ze herkenbare opvattingen over de voorwaarden waaraan een schip, een fiets of het menselijk lichaam moet voldoen om door de tijd heen te blijven bestaan.

Het ene kind zegt dat er sprake is van een nieuw schip als meer dan de helft van de planken is vervangen. Een ander vindt dat dit het oude schip is, zolang er nog tenminste één van de oorspronkelijke planken aanwezig is. Weer een ander vindt daarentegen dat het meteen een nieuw schip is zodra er een plank wordt vernieuwd. Het komt voor dat iemand een speciaal onderdeel van het schip als essentieel voor het bestaan van het oude schip beschouwt; dat kan de kiel zijn, of de mast, of het stuurrad. Een ander stelt daarentegen dat het oude schip nog steeds over de zeeën vaart zolang de planken maar geleidelijk vervangen worden en zolang het maar de bekende routes volgt.

Ik heb deze methode van het onaffe verhaal in verschillende scholen gebruikt, zowel in de VS als in andere landen. Mijn boek *Willen*

planten ook baby's? (Lemniscaat 1994) is een verslag van de successen die ik hiermee boekte bij een kleine groep acht- tot elfjarige leerlingen van een muziekschool in Schotland. Het boek is tevens een inductie in de filosofie via de stemmen (en gedachten) van kinderen.

Tot nu toe heb ik gesproken over kinderen als filosofen. Hoe komen we van hieruit bij het idee dat er zoiets zou kunnen bestaan als een filosofie van de kindertijd?

Mijn eigen ontdekkingsstocht begon met het nadenken over de vraag waarom het zo verrassend is dat zoveel jonge kinderen van nature filosofisch zijn. Ofwel: welke ideeën over kinderen en het karakter van de kindertijd had ik tot dan toe geaccepteerd, waardoor ik het zo verrassend vond dat kinderen van nature liefhebbers zijn van filosofen? Het kan zijn dat het concept 'kind' zelfs al het begin van het probleem vormde, of voorkwam dat ik hierover nadacht.

Vier jaar vóór de publikatie in de VS van *Willen planten ook baby's?* opperde Matthew Lipman tijdens de jaarlijkse bijeenkomst van de American Philosophical Association dat we de filosofie van de kindertijd zouden kunnen zien als analoog aan de filosofie van de religie, de filosofie van de wetenschap, de filosofie van de kunst, de filosofie van de geschiedenis en vele andere reeds vertrouwde 'filosofie van x'-domeinen zoals die vandaag de dag in programma's voor het hoger onderwijs zijn opgenomen.

Zoals mensen tal van filosofisch problematische dingen zeggen over God, over quantumfysica, over wat geldt als een kunstwerk of als een historische gebeurtenis, zo zeggen ze ook filosofisch problematische dingen over de kindertijd. Mats suggestie was dat we als filosofen onze aandacht zouden kunnen richten op vragen als:

Wat is het om kind te zijn?

Hoe verschillen de manieren waarop kinderen denken van die van 'ons'?

Kunnen jonge kinderen werkelijk altruïstisch zijn?

Zouden kinderen het recht kunnen hebben om van hun ouders te 'scheiden'?

Zouden sommige produkten van kinderkunst artistiek of esthetisch net zo goed kunnen zijn als de COBRA-figures of de verfspatten-op-doek van sommige bekende kunstenaars?

Is literatuur die door volwassenen voor kinderen wordt geschreven alleen al om die reden niet authentiek?

Ik herinner me dat ik Mats suggestie aanvankelijk verwierp, maar spoedig zou ik deze overnemen. Zowel in 1985 als in 1988 leidde ik een zomerseminar voor docenten uit het hbo onder de titel 'Thema's in de filosofie van de kinderyaren'. Deze titel was met zorg gekozen. Ik wilde voorkomen dat ik de organisatie (de National Endowment for the Humanities) zou moeten bewijzen dat de filosofie van de kinderyaren een legitiem domein is voor academisch onderzoek, analoog aan de filosofie van het bewustzijn, de filosofie van de wiskunde, enzovoort; daarom had ik eenvoudigweg thema's geselecteerd alsof het hier een reeds geaccepteerd domein betrof.

Geen van de twaalf deelnemers aan deze twee seminars leek enig probleem te hebben met het idee van een filosofie van de kinderyaren als legitiem onderzoeksgebied. We begonnen met gezamenlijk na te denken over ons concept van de kinderyaren, een concept dat zowel historisch, cultureel als filosofisch problematisch bleek te zijn.

Ons concept van de kinderyaren is historisch problematisch, omdat het denkbeeld van de kinderyaren een moderne uitvinding lijkt te zijn.¹ In vroeger tijden werden kinderen eerder gezien als 'kleine mensen', die weliswaar minder eten en minder arbeid kunnen verrichten dan 'grote mensen', maar die niet verondersteld worden te verschillen in de *soorten* taken die ze zouden kunnen uitvoeren of de wijzen waarop ze denken en zich gedragen.

Het concept van de kinderyaren is cultureel problematisch omdat het niet door alle culturen wordt gedeeld. Margaret Mead heeft verslag gedaan van een eiland in de Pacific waar men verhalen beschouwt als iets voor volwassenen, en niet voor kinderen. In plaats van een wereld van fantasie en verbeelding, is de kindertijd in deze cultuur meer een tijd van realistische en prozaïsche gedachten.²

Ten slotte is het concept van de kinderyaren filosofisch problematisch: wezenlijk filosofische moeilijkheden belemmeren ons bij het bepalen wat het nu precies voor een *soort* verschil is dat tussen kinderen en volwassenen bestaat.

Tijdens deze twee seminars hebben we de onderwerpen besproken die aan de orde komen in de volgende hoofdstukken van dit boek. We hebben besproken welke wegen ons ter beschikking staan om te begrijpen wat het betekent een kind te zijn is, waaronder de theorie dat de ontwikkeling van elk menselijk wezen de geschiedenis van de menselijke soort recapituleert (zie hoofdstuk 2). We bespraken ontwikkelingspsychologische theorieën, vooral de ontwikkelingstheorie

van Jean Piaget (zie hoofdstuk 3 en 4). We overwogen theorieën over morele ontwikkeling (hoofdstuk 5). We bespraken kunst *door* kinderen (hoofdstuk 10) en literatuur *voor* kinderen (hoofdstuk 9). En uiteraard voerden we discussies over de rechten van kinderen (hoofdstuk 6).

Van alle onderwerpen die in de volgende hoofdstukken aan de orde komen stond alleen dat van hoofdstuk 7 (het vergeten van de kinderjaren) niet expliciet op de agenda. Maar zelfs dat onderwerp kwam soms ter sprake door opmerkingen over ons onvermogen ons onze vroegste kindertijd te herinneren, wat deze jaren juist zo mysterieus en intrigerend maakt.

Ondertussen ben ik dus gewonnen voor Matthew Lipmans suggestie. Het lijkt me nu vrij duidelijk dat de kinderjaren, inclusief de ideeën en gedachten die mensen daaromtrent hebben, interessant genoeg zijn voor filosofisch onderzoek en kritiek. En ik heb aan het Mount Holyoke College mijn eerste cursus gegeven met als titel 'Filosofie van de kinderjaren'.

Met dit boek pretendeer ik niet een volledig verslag te geven van wat dit nieuwe onderwerp, de filosofie van de kinderjaren, allemaal zou kunnen inhouden. Ik presenteer daarentegen een persoonlijke kijk op enkele van de thema's die ermee verbonden zijn. Door op deze wijze *een* filosofie van de kinderjaren te introduceren – die inderdaad deel uitmaakt van *mijn eigen* filosofie van de kinderjaren – hoop ik te bereiken dat er in de toekomst binnen de filosofie een plaats gereserveerd kan worden voor *de* filosofie van de kinderjaren als een gebied voor zuiver academisch onderzoek, een gebied waarover geschreven kan worden en dat in het onderwijs aan de orde kan komen.

I De kijk van een filosoof op de kinderjaren

‘Denken jullie dat er zoiets zou kunnen zijn als het begin van de tijd?’ vroeg ik aan een dozijn kinderen uit groep 5 en 6 die deel uitmaakten van mijn filosofische discussiegroep in Newton, Massachusetts. We hadden net een poging ondernomen om een verhaal over reizen in de tijd te schrijven.

‘Nee,’ antwoordden verschillende kinderen.

Daarop nam Nick het woord. ‘Het heelal is alles en het is overal,’ zei hij, en zweeg. ‘Maar als er een Big Bang of zo zou zijn geweest, waar was die Big Bang dan *in*?’

Die vraag van Nick had mij ook lang beziggehouden. Ik heb vele lezingen van geleerde astrofysici en kosmologen over de ‘Big Bang’-theorie van het ontstaan van het heelal bijgewoond, maar mijn gepieker over het begrip, zo simpel en direct door Nick verwoord, is er nooit door onderdrukt.

Toen dit gesprek plaatsvond was Nick net negen jaar geworden. De anderen waren allemaal ergens tussen negen en tien-en-een-half.

Nick zat niet alleen met een serieus vraagstuk over hoe het heelal had kunnen ontstaan. Hij presenteerde ook een metafysisch principe, namelijk dat alles een begin moet hebben, het heelal inbegrepen. Alles wat er is, zei hij, heeft een begin. Hij was zich ervan bewust dat dit principe het probleem van het heelal verscherpte, want hij bleef vragen: ‘Hoe is het heelal begonnen?’

‘Het heelal,’ zei Sam, ‘is waar alles *op* verschijnt. Het is niet echt iets. Het is *waarop* andere dingen zijn begonnen.’

‘Er moet dus altijd een heelal zijn?’ vroeg ik.

‘Ja,’ zei Sam, ‘er moet altijd een heelal zijn.’

‘Als er altijd een heelal is geweest,’ ging ik door, ‘dan was er nooit een eerste keer.’

‘Er was een eerste keer voor sommige dingen,’ verklaarde Sam, ‘maar niet voor het heelal. Er was een eerste keer voor de aarde, er was een eerste keer voor de sterren, er was een eerste keer voor de zon. Maar er was geen eerste keer voor het heelal.’

‘Kun je Nick ervan overtuigen dat het heelal er altijd geweest moet zijn?’ vroeg ik aan Sam.

Sam antwoordde met een retorische vraag: ‘Waar zou het heelal *op* hebben moeten verschijnen?’

‘Dat is nu net wat ik niet snap,’ gaf Nick toe.

Sams voorstelling van het heelal (waar al het andere ‘op’ verschijnt) doet denken aan Plato’s idee van een ‘ontvangstoord’ in zijn dialoog *Timaeus*: ‘Laten we dan ook van de moeder en het ontvangstoord van het geworden, dat voor het oog zichtbaar en, in het algemeen, zinnelijk waarneembaar is, niet zeggen dat ze aarde is, of lucht, of vuur, of water, of iets wat uit die elementen is gevormd, of iets waaruit zij is ontstaan. Nee, we zullen ons niet vergissen wanneer we erover spreken, als over iets onzichtbaars en vormeloos, dat alles in zich ontvangt ...’ (*Timaeus* 51a)

Zo beschouwd ontstond het heelal nooit, want het is waar andere dingen in of op ontstaan. Zoals een ander kind uit de groep, Ross, later in de discussie naar voren bracht: ‘Dingen begonnen op een reusachtig zwart, en dat is nou net het heelal, het heelal *is* dat reusachtige zwart.’

Ik zei dat Sams opvatting doet denken aan die van Plato. In één opzicht is Sams idee misschien zelfs superieur aan dat van Plato. Het idee van een ontvangstoord is het idee van een bergplaats. Een bergplaats sluit bepaalde dingen in en andere buiten. Om dingen in of buiten te sluiten moet iets scheidswanden hebben. Sams idee van iets waarop andere dingen verschijnen projecteert een driedimensionale werkelijkheid op twee dimensies, terwijl het ons tegelijkertijd toestaat de ‘grond van het zijn’ als onbegrensd te denken. Of het heelal eindig of oneindig is, kan onbeslist blijven. Daarentegen moet Plato’s ontvangstoord wel eindig zijn. We moeten ons bovendien afvragen wat de aard zou kunnen zijn van de scheidswanden van het ontvangstoord, hoewel Plato deze vraag niet beantwoordt.

Tijdens ons gesprek gaf Nick nooit het principe op dat alles wat er is een begin moet hebben. En tegelijkertijd bleef hij zich maar afvragen hoe dit gegeven dan van toepassing zou kunnen zijn op het heelal. Telkens als hem werd gevraagd waar het heelal dan het eerst op verschenen zou kunnen zijn, antwoordde hij in volle oprechtheid: ‘Dat is precies wat ik niet snap.’ Natuurlijk was hij degene die het probleem als eerste in de groep aan de orde had gesteld met zijn principe dat alles een begin moet hebben.

Veel Amerikanen kennen de omslagtekening van Saul Steinberg voor *The New Yorker* die de visie van de New Yorker op de VS verbeeldt. Manhattan Island domineert het beeld, de andere delen van New York zijn duidelijk zichtbaar, maar kleiner. In de verte is San Francisco aan de andere kust zichtbaar. Daartussen bevindt zich niet zoveel.

Een filosoof heeft vermoedelijk net zo'n vertekend beeld van de kinderjaren. In de visie van de filosoof zitten kinderen in een kring virtueuze discussies te voeren over duizelingwekkende vragen als: 'Heeft het heelal zelf een begin gehad en zo ja, waar is het dan op begonnen?' Hoewel ik in mijn boeken en artikelen heb geprobeerd aan te tonen dat *sommige* kinderen dit *soms* doen, moet zelfs ik toegeven dat dit niet de meest in het oog springende activiteit van de kinderjaren is.

Toch is het de moeite waard erop te wijzen dat discussies als die waarvan ik net verslag heb gedaan, soms voorkomen. Er zijn ten minste twee belangrijke redenen om dat te doen. Ten eerste is het filosofische denken van kinderen tot nu toe buiten beschouwing gebleven in de visie van de ontwikkelingspsychologen op de kinderjaren. Zelfs al is filosofisch denken zeker niet het meest opvallende kenmerk van de kinderjaren, dan nog zou de aanwezigheid ervan moeten worden vastgesteld. Als het buiten beschouwing wordt gelaten, bevordert dit een onterechte neerbuigende houding tegenover kinderen. Als voor Sam en Nick de hoogste intellectuele uitdaging bestaat uit het leren van de tafel van twaalf en de passieve vorm van het werkwoord 'zijn', dan zou die neerbuigende houding nog enigszins door feiten gerechtvaardigd worden. Als Sam en Nick daarentegen in staat zijn op levendige en meeslepende wijze de kwestie van het begin van het heelal naar voren te brengen, dan zijn er toch op zijn minst situaties waarin we hen zouden moeten beschouwen als gesprekspartners in een gemeenschappelijke poging om dat alles te begrijpen.

Er is een tweede reden waarom het belangrijk is kennis te nemen van het filosofische denken van jonge kinderen: het helpt ons filosofie te begrijpen.

Filosofie betekent in veel gevallen het opgeven van de volwassen pretenties dingen te weten. De filosoof vraagt zich af: 'Wat is tijd nu eigenlijk?', terwijl andere volwassenen, ongetwijfeld zonder erover na te denken, aannemen dat ze een dergelijke vraag toch echt niet meer hoeven te stellen. Ze willen hooguit weten of ze voldoende tijd heb-

ben om de wekelijkse boodschappen te doen of om de krant door te lezen. Ze willen best weten hoe laat het is, maar het komt niet in hen op de vraag te stellen: ‘Wat is tijd?’ Augustinus heeft deze kwestie heel raak getypeerd: ‘Wat nu is tijd? Als niemand het mij vraagt, weet ik het; maar als ik het duidelijk wil maken aan iemand die ernaar vraagt, word ik in verlegenheid gebracht.’ (*Confessiones*, boek II). Sommige van de lastige vragen die kinderen stellen zijn werkelijk verwarrend. Voor een belangrijk deel is filosofie een volwassen poging een oplossing te vinden voor de werkelijk verwarrende vragen uit de kinderjaren.

Ik herinner me niet dat ik me als kind afvroeg wat tijd is; wel brak ik mij het hoofd over het begin van de wereld. Toen ik een kind was van een jaar of vijf, zes, nam dat de vorm aan van de volgende vraag: ‘Stel dat God op een zeker moment de aarde heeft gemaakt, waarom lijkt het dan alsof de wereld altijd maar door is gegaan?’

Ik weet nu dat deze kosmogonische vraag verwant is aan die van St.-Thomas van Aquino. Net als ik accepteerde deze de christelijke doctrine dat God de aarde heeft geschapen; zelfs, naar hij veronderstelde, uit het niets. (Ik weet niet of dit *ex nihilo* deel uitmaakte van mijn theologische visie als zesjarige.) Maar Thomas van Aquino had ook veel respect voor Aristoteles’ argumenten voor de eeuwigheid van de wereld. Op de een of andere manier moest hij dus de schijn van de beginloosheid zoals die is weergegeven in Aristoteles’ indrukwekkende redenering, verzoenen met het scheppingsverhaal van de openbaring – een schepping die, naar hij aannam, het absolute begin vormde.

Zelf verzon ik als kind een analogie. Nadat ik mijn moeder de vraag had voorgelegd en geen bruikbaar antwoord had gekregen, kwam ik later bij haar terug met de verzekering: ‘Maak je geen zorgen, mam. Ik denk dat het net is als een helemaal ronde cirkel die iemand heeft getekend. Als je erbij was toen die werd getekend, zou je geweten hebben waar de cirkel begon. Maar als je er nu naar kijkt, is dat niet te zeggen. Het is net een cirkel die helemaal rond is, waarbij het eind overgaat in het begin zonder dat je het ziet.’

Als ik nu, zestig jaar later, Aristoteles of Thomas van Aquino doceer aan mijn studenten, probeer ik dit vragende kind in mezelf en in hen terug te vinden. Als ik daar niet in slaag, verliest de filosofie die we bedrijven veel van haar dringende karakter en haar waarde.

Terug naar de kwestie van het respect voor kinderen als gesprekspartners in het onderzoek. Meestal zijn ouders en leerkrachten zo onder de indruk van het gewicht van hun taak om kinderen te verzorgen, te instrueren, te bevestigen en te inspireren, dat ze volledig voorbijgaan aan wat kinderen volwassenen te bieden hebben. Een van de opwindende zaken die kinderen ons te bieden hebben, is een nieuw filosofisch perspectief.

Neem het geval van Kristin, die vier jaar oud was. Ze was bezig te leren schilderen met waterverf. Tijdens het schilderen begon ze over de kleuren zelf na te denken. Toen ze op haar bed met haar vader zat te praten, verklaarde ze: ‘Pap, de wereld is helemaal gemaakt van kleuren.’ Kristins vader, die, zoals ik toevallig weet, net als zijn vierjarige dochter alles zoveel mogelijk wil kunnen begrijpen, vond dit een aardige hypothese en reageerde positief. Toch zag hij nog een lastig punt, want hij vroeg: ‘Hoe zit het met glas?’

Kristin dacht even na en verklaarde toen zelfverzekerd: ‘Kleuren *en* glas.’

Als iedere goede filosoof wist Kristin wat te doen als je grootse hypothese stuk loopt op een tegenvoorbeeld. Je moet dat tegenvoorbeeld gewoon binnen je hypothese brengen!

Kristins kleurhypothese is niet alleen fris en uitdagend – zeker net zo’n prachtig cadeau als een van de waterverfschilderijen die ze haar vader had kunnen geven – ze herinnert aan het denken van de eerste filosofen van wie ons iets bekend is, de Mileziërs uit de oudheid. Net als Kristin wilden de Mileziërs weten waar alles van gemaakt is. Thales zei: ‘van water’. Waarschijnlijk stelde hij zich daarbij voor dat de aarde zoiets was als bevroren of samengeperst water, en dat lucht heel ijle stoom was. Anaximanders antwoord was: ‘het oneindige’ of ‘het onbepaalde’, terwijl Anaximines ‘lucht’ zei. Mij bevalt Kristins hypothese beter dan een van deze veronderstellingen uit de oudheid.

In een anekdote van iets latere datum roept Kristin een andere presocratische filosoof in herinnering: Parmenides. Kristin was vijf en leerde lezen. Ze leerde lettergrepen te herkennen en ze uit te spreken, waardoor ze in staat was woorden te herkennen. En ze was heel trots op haar succes.

Ze zat weer eens op de rand van haar bed met haar vader te praten en zei: ‘Ik ben echt blij dat we letters hebben.’

Kristins vader was enigszins verrast door deze plotselinge uitdrukking van dankbaarheid. ‘Waarom?’ vroeg hij.

‘Nou, als er geen letters waren, waren er geen geluiden,’ legde Kristin uit. ‘En als er geen geluiden waren, dan waren er geen woorden... Als er geen woorden waren, konden we niet denken... en als we niet konden denken, dan zou de wereld er niet zijn.’

Kristins kettingredenering is adembenemend. Ze doet denken aan Parmenides’ raadselachtige fragment *to gar auto noein estin te kai einai* (het denken zelf immers is tevens het zijn). Dit kan worden begrepen als ‘alleen wat kan worden gedacht, kan zijn’. Als we Kristins interessante veronderstellingen accepteren dat 1) er zonder woorden niets gedacht kan worden, en 2) er zonder letters geen woorden zijn, dan verkrijgen we de fascinerende conclusie dat ‘er zonder letters geen wereld kan zijn’.

Deze beide anekdotes over Kristin laten zien hoe de gedachten van een kind een onbetaalbaar geschenk kunnen zijn voor een ouder of leerkracht met oren om te horen. En uit beide voorbeelden kunnen we opmaken dat filosofie, althans gedeeltelijk, een reactie is op de vragen uit onze kinderjaren.

De twintigste eeuw heeft een verbazingwekkende groei gekend van het onderzoek naar de kinderjaren. Twee ideeën staan centraal in de manier waarop de kinderjaren in onze tijd bestudeerd worden. Het ene is de opvatting dat kinderen zich ontwikkelen en dat hun ontwikkeling een *rijpingsproces* is, een groei naar volwassenheid. Ten dele is het volwassen worden natuurlijk een biologisch proces. Kinderen worden groter, hun armen en benen worden langer, babygezichten veranderen in gezichten die er ouder uitzien, melktanden vallen uit en worden vervangen door het definitieve gebit, enzovoort. Volwassen worden is echter ook een psychologisch en sociaal proces. Het gebrabbel, de gedachten en het gedrag van de baby worden vervangen door het spreken, het denken en het gedrag van jonge kinderen, vervolgens door dat van oudere kinderen, adolescenten, en uiteindelijk door dat van volwassenen.

Het tweede idee dat binnen het huidige onderzoek naar de kinderjaren centraal staat, is dat groei verloopt volgens te onderscheiden *stadia* of *fasen*. Onderwijzers zullen bevestigen dat de fasen die kinderen doorlopen in hun biologische groei slechts globaal overeenkomen met hun feitelijke leeftijd. In een bepaalde klas zal het ene kind torenhoog uitsteken boven de anderen, terwijl een ander kind nauwelijks voldoet aan het gemiddelde van de groep. Maar de stadia in de

biologische, intellectuele en sociale groei houden in elk geval min of meer verband met een bepaalde leeftijd. Als de opvatting van het volwassen worden en het idee van opeenvolgende leeftijdgebonden stadia met elkaar verbonden worden, dan komt daaruit te voorschijn het concept van de ontwikkeling van het kind als een rijpingsproces met identificeerbare stadia die ten minste grofweg een leeftijdgebonden reeks vormen.

Natuurlijk heeft het rijpingsproces van het volwassen worden een doel, te weten het volwassen zijn. Vroegere stadia worden gevolgd door latere stadia, die automatisch als meer bevredigend worden beschouwd. We zouden dit het 'stadia-ontwikkelingsmodel' kunnen noemen; het wordt klakkeloos aanvaard als uitgangspunt bij het bestuderen van de kinderjaren en houdt een evaluatief oordeel in. Wat ook de biologische of psychologische structuren bij een twaalfjarige blijken te zijn, dit stadia-ontwikkelingsmodel garandeert, zonder dat ook maar enig onderzoek is verricht, dat deze structuren bevredigender zijn dan de verdrongen structuren van bijvoorbeeld een zesjarig kind.

Op veel terreinen van de menselijke ontwikkeling lijkt zo'n waardeoordeel heel terecht: het zou niet best zijn als volwassenen, of zelfs adolescenten, hun volwassen steak moesten kauwen met hun melktanden. Maar juist in het geval van filosofie is deze vooronderstelling misplaatst, en daarvoor bestaan verschillende redenen.

Ten eerste is er geen enkele reden om aan te nemen dat, eenvoudigweg door op te groeien volgens een of ander model, adolescenten of volwassenen van nature een acceptabel volwassen niveau bereiken in de omgang met filosofische vraagstukken als bijvoorbeeld de vraag of de tijd een begin heeft, of de vraag of een supercomputer een geest zou kunnen hebben.

Ten tweede is het zonneklaar voor iedereen die luistert naar de filosofische commentaren en vragen van jonge kinderen, dat deze commentaren en vragen een oorspronkelijkheid en inventiviteit laten zien die zelfs de meest fantasierijke volwassenen maar moeilijk kunnen evenaren. Oorspronkelijkheid en inventiviteit zijn niet de enige criteria voor goed filosoferen: discipline en nauwgezetheid tellen ook zwaar. Van kinderen valt te verwachten dat ze minder gedisciplineerd en minder strikt zijn dan hun volwassen tegenhangers. Toch gelden voor de filosofie, net als voor de poëzie, oorspronkelijkheid en inventiviteit als zaken die hogelijk gewaardeerd moeten worden.

Onlangs vroeg ik aan een groep studenten om schriftelijk te reageren op Tims vraag uit de inleiding van *Philosophy and the Young Child*: ‘Pappa, hoe kun je er zeker van zijn dat niet alles een droom is?’ Een moeder in die groep vertelde dat haar dochter, toen ze drie-en-een-half jaar oud was, eens had gevraagd: ‘Mamma, zijn we “live” of op video?’ Deze kindervraag vertoont een opvallende gelijkenis met de traditionele droomvraag. Maar het is ook een heerlijk originele en nieuwe vraag, die niet gesteld kon worden voordat er tv was, sterker nog, vóór de ontwikkeling van video-opname- en afspeelapparatuur.

Bepaalde aspecten van het droomvraagstuk blijven behouden in het videoprobleem. Zoals ik in mijn droom kan denken dat ik wakker ben, zo kan het woord ‘live’ op het scherm verschijnen tijdens het bekijken van een video. Andere aspecten zijn nieuw. Het videovraagstuk suggereert dat onze levens al op tape staan in afwachting van uitzending, iets wat niet in het droomprobleem is terug te vinden.

Kinderen zijn dus vaak originele en vindingrijke denkers. Maar al te vaak brengt de volwassenheid banaliteit en onoorspronkelijkheid met zich mee. Dat is een tweede reden om de evaluatieve vooronderstelling die in het stadia-ontwikkelingsmodel is ingebouwd, te verwerpen.

Ten derde heeft Descartes ons geleerd dat je filosofie moet bedrijven door helemaal ‘opnieuw te beginnen’. In plaats van uit te gaan van de juistheid van wat mijn leraren me hebben bijgebracht en wat de maatschappij om me heen lijkt te accepteren, moet ik een nieuw begin maken en zelf nagaan of ik op mijn geheel eigen manier kan aantonen dat ik werkelijk weet wat ik denk te weten. Wat studenten aan de universiteit tijdens hun eerste filosofielessen al snel leren, is dat het bepaald niet eenvoudig is jezelf zelfs maar tijdelijk te bevrijden van al die volwassen vooronderstellingen, zelfs niet voor een duidelijk omschreven doel. Het is tenminste niet simpel voor volwassenen; kinderen hebben er veel minder moeite mee. In zekere zin zijn volwassen filosofen die Descartes volgen in zijn ‘opnieuw beginnen’ aan het proberen weer kind te zijn, al is het maar tijdelijk. Dat is moeilijk voor volwassenen; voor kinderen is het niet nodig.

Het is natuurlijk niet zo dat ‘helemaal opnieuw beginnen’ het enige is wat moet je doen om te filosoferen. Zo is het zeker niet. Maar leren omgaan met ‘naïeve’ vragen en je erbij op je gemak voelen is belangrijk om goed te kunnen filosoferen. Daarom, en om de twee an-

dere eerder genoemde redenen, is de evaluatieve vooronderstelling in het stadia-ontwikkelingsmodel totaal onjuist als het gaat om het bedrijven van filosofie.

Zoals de visie van de New Yorker op de Verenigde Staten is ook mijn kijk op kinderen als kleine filosofen vertekend. Dat geldt echter eveneens voor de conventionele kijk op de kinderjaren als een ontwikkeling langs een serie ruwweg leeftijdgebonden stadia, gericht op volwassen worden. Het lijkt er soms op dat de beste manier om een vertekening te corrigeren is, er een aantrekkelijke, daaraan tegengestelde vertekening naast te plaatsen. Ik hoop dat dit ook geldt voor de onderhavige kwestie.

2 Theorieën en modellen aangaande de kinderjaren

Mijn vrouw en ik hebben als zovele andere ouders van mijn generatie onze kinderen grootgebracht met een beduimd exemplaar van Dr. Spocks *Baby- en kinderverzorging en opvoeding* onder handbereik. Als de koorts van een kind midden in de nacht omhoog schoot, was het geruststellend om bij Dr. Spock te lezen: ‘Tussen het eerste en het vijfde levensjaar kunnen kinderen tot 40° C koorts krijgen.’ Toen het kind van de burens met zes maanden nog geen tandjes had, was het bemoedigend om de buurman uit Dr. Spock te kunnen voorlezen: ‘De ene baby krijgt de eerste tanden als het drie maanden oud is, een andere pas na een jaar. Toch zijn beide gezonde, normale kinderen.’¹

Aan het begin van het hoofdstuk over de ontwikkeling van de baby slaat Dr. Spock evenwel een ietwat andere toon aan. Hier leunt hij als het ware achterover in zijn draaistoel en weidt hij uit over gewichtiger onderwerpen. Het hoofdstuk opent met sectie 351, waarboven we de volgende vetgedrukte kop zien staan: ‘Het herhaalt de hele geschiedenis van de menselijke soort.’ Daarna lezen we:

Het is een fantastische ervaring te zien hoe kinderen groeien en zich ontwikkelen. Aanvankelijk denkt u, dat het alleen maar een kwestie van groter worden is. Later, als de zuigeling dingen begint te doen, ziet u het misschien als ‘kunstjes leren’. Maar zo simpel is het in werkelijkheid niet; het heeft een diepere achtergrond.

De ontwikkeling van ieder kind doorloopt in zekere zin de hele evolutie van de mens, lichamelijk en geestelijk, stap voor stap. Baby's beginnen hun bestaan in de moederschoot als één enkele, kleine cel, te vergelijken met ééncellige organismen die in oertijden als hoogste vorm van leven de zee bevolkten. Weken later, als ze in het vruchtwater liggen, hebben ze kieuwen als een vis. Tegen het einde van het eerste levensjaar, als ze leren op hun voeten te staan, beleven zij hetzelfde als voorvaders van de mens miljoenen jaren geleden, toen die ophielden op handen en voeten te kruipen en gingen staan. Het is juist in die periode dat baby's een handig en juist ge-

bruik van hun vingers leren maken: onze voorouders gingen op hun voeten staan, omdat ze meer dingen konden doen met hun handen dan er alleen op lopen. Kinderen geven na hun zesde jaar een deel van hun afhankelijkheid van hun ouders op. Ze proberen dan te ontdekken hoe zij zich het best op de wereld buiten hun familie kunnen richten. Ze beleven opnieuw het stadium in de historie der mensheid, waarin onze verre voorouders ervoor kozen niet meer te zwerven in op zichzelf staande familiegroepen, maar grotere gemeenschappen gingen vormen. (219)

Dr. Spock verlaat hier het terrein van zijn eigen klinische ervaring, en die van iedere andere arts, om een theorie van de kinderjaren te presenteren. Zijn theorie is de recapitulatietheorie. Ze wordt samengevat in de slogan ‘de ontogenese herhaalt de fylogense’, dat wil zeggen de ontwikkeling van een individu herhaalt de ontwikkeling van het ras of de soort.

Elementen van de recapitulatietheorie zijn terug te vinden in de filosofie van de presocratici uit het antieke Griekenland. Pas in de negentiende eeuw echter formuleerde de Duitse bioloog Ernst Haeckel de theorie op een degelijke manier, naar moderne maatstaven. Kort daarna heeft de Amerikaanse psycholoog G. Stanley Hall in zijn klassieke werk *Adolescence* deze theorie een van de meest invloedrijke formuleringen gegeven. Andere moderne denkers die op een positieve manier aandacht aan deze theorie hebben besteed, zijn onder meer Freud, Piaget en Friedrich Engels (die samen met Karl Marx het *Communistisch Manifest* schreef) – om niet te spreken van Dr. Benjamin Spock!²

We menen te begrijpen wat Dr. Spock doet wanneer hij ons advies geeft over tanden krijgen, of over hoe hoog we de temperatuur van de baby kunnen laten oplopen voor we hulp halen. Maar wat doet hij als hij een theorie van de kinderjaren presenteert?

We kunnen het advies van Dr. Spock accepteren of verwerpen zolang het gaat over voeding of zindelijkheidsstraining. Het kan in strijd zijn met onze eigen ervaring of het advies van iemand anders die we vertrouwen. Maar op welke basis moeten we Dr. Spocks recapitulatietheorie van de kinderjaren accepteren of verwerpen? En trouwens, waarom zouden we eigenlijk een theorie van de kinderjaren moeten hebben? En wat maakt het uit of we nu de theorie accepteren die Dr. Spock aanbeveelt, of een andere theorie, of helemaal geen?