
Opvoeding: kruispunt van kindvijandige wegen

Reactie op J.W. Steutel: 'Weg met de opvoeding?'

1 Inleiding*

Steutel (1986) levert vooral immanente kritiek op mijn boek *Weg met de opvoeding*. Zijn opvoedingsideologie wordt niet direct tegenover mijn anti-pedagogische denkbeelden geplaatst en evenmin mengt hij openlijk (!) pedagogische vooroordelen in zijn kritiek. Zo'n benadering zuivert de discussie, maar laat zeker in dit geval belangrijke uitgangspunten en wezenlijke stellingen van de anti-pedagogiek ongemoeid. Er wordt niets gezegd over mijn kritiek op dé steunpilaar van het opvoedingsdenken, namelijk het axioma dat kinderen pas door opvoeding mens worden. Ook wordt niet ingegaan op de opvoedingswerkelijkheid, haar 'zwarte geschiedenis' en de kindvijandigheid van onze samenleving, terwijl ik daaraan toch een belangrijk deel van mijn bewijslast ontleen voor mijn stelling dat kinderen onderdrukt en geminacht worden. De discussie met Steutel vindt dan ook onvermijdelijk plaats op een niveau waar niet over uitgangspunten of de werkelijkheid, maar primair over begrippen wordt gedisputeerd. Door zijn fijnzinnige, maar daarom niet minder onjuiste redenering creëert hij ogenschijnlijk onverwachte ontmoetingen tussen mijn uiteenlopende beschrijvingen van het opvoedingsbegrip. Daarbij gaat hij zó analytisch te werk dat hij het onscheidbare scheidt en, wat erger is, de strekking van mijn boek kwijtraakt. Zo bestempelt hij mij als een 'pleitbezorger voor de morele opvoeding', terwijl ik – zo wil de

ironie – momenteel een opstel over de immoraliteit van de morele opvoeding voorbereid. Steutel heeft 'geen goede verklaring' voor de grote belangstelling voor het anti-pedagogisch gedachtengoed. Voordat wordt ingegaan op het 'fundamenteel en samengestelde bezwaar' van mijn opponent, wil ik in het kort iets zeggen over de diepere oorzaken van deze belangstelling.

Debet daaraan lijken mij in de eerste plaats de huidige radeloosheid en onzekerheid ten aanzien van de opvoeding van kinderen. De pedagogische praktijk heeft in toenemende mate haar vaste oriënteringspunten verloren. Religieuze en maatschappelijke normen en waarden zijn in discredit gebracht of hebben althans goeddeels hun bindende kracht verloren. Er is in de loop van de jaren zestig een vacuum ontstaan dat de eigentijdse pedagogiek niet heeft weten te vullen. Integendeel, door de fundamentele opvoedingsvragen niet meer te stellen, laat staan te beantwoorden, verbrak zij de relatie met de praktijk. Een pedagogische verzetsbeweging, die deze ontwikkeling aan de kaak had kunnen stellen – en daarbij denk ik met name aan de kritische pedagogiek (vgl. Miedema) – ontbrak, zodat de cultureel-maatschappelijke crisis ongehinderd kon omslaan in een opvoedingscrisis. Er ontstond een weefsel van elkaar tegensprekende pedagogische verklaringen en praktische raadgevingen. Daarnaast verloor het begrip 'kind' in de theorieontwikkeling in toenemende mate zijn werkelijkheidsgehalte. Deze laatste constatering is geen theorie- of wetenschapsvijandigheid mijnerzijds alswel het aanwijzen van een fundamentele armoede van het pedagogisch onderzoek. Over dit abstractisme merkt Bettelheim op: 'Het grootste manco ligt volgens mij in het feit dat het onderzoek zó abstract is dat elke relatie tot de alledaagse werkelijkheid van kinderen ontbreekt... Ik bedoel, men zou de natuurlijke omgeving van kinderen moeten bestuderen en proberen te begrijpen'. Pijnlijk is ook Bettelheims conclusie, dat 'vanuit het kind bezien er door de pedagogiek en ontwikke-

* De indeling van mijn weerwoord heb ik afgestemd op de door Steutel gehanteerde indeling in paragrafen.

lingspsychologie weinig tot stand is gebracht' (Bettelheim, 1981). Als gevolg van voornoemde ontwikkelingen gaf de pedagogische discipline haar discursieve rationaliteit prijs, dat wil zeggen dat zij, anders dan bijvoorbeeld de geesteswetenschappelijke pedagogiek, de opvoedingspraktijk geen handelingsrationaliteit meer bood (vgl. Winkler, 1985). De 'pedagogische omnipotentie' brokkelde af met als gevolg dat naar alternatieven werd gezocht. Deze werden aanvankelijk ondermeer in de anti-autoritaire pedagogiek gevonden en daarna, toen deze richting op haar retour was, in de anti-pedagogiek.

Anders dan alle voorafgaande pedagogische denk- en handelingstradities zoekt de anti-pedagogiek *direct* aansluiting bij de leefwereld van het kind met behoud van een subject-subjectrelatie, waarbij niet de theorievorming maar het geluk en welzijn van het kind centraal staan. Zo legt zij, wat de reconstructie van de kindertijd betreft, geen nadruk op datgene wat overeenkomstig de theorie en/of empirisch toegankelijk is, maar stelt zij de *gevoelens* van toen en de (her)beleving centraal. Dat bijvoorbeeld het werk van Miller zo'n zuigkracht uitoefent, komt dan ook omdat door middel van haar boeken weer iets van de kinderlijke gevoelens kan worden ontdekt. Gevoelens die *toen* verloochend en zelfs verdrongen moesten worden omdat de aanpassing aan de eisen en verwachtingen van hun opvoeders de enige mogelijkheid was de ouderlijke liefde en aandacht te behouden. Gevoelens die ook *nu*, in het volwassen bestaan, niet toegankelijk zijn, daar de samenleving, die leeft van mensen die zich laten misbruiken en manipuleren, de bewustwording ervan tegenwerkt. Zelfs het universitaire socialisatieproces van studenten in de pedagogiek brengt het kind in hun niet tot spreken. Mij is uit contacten met studenten althans gebleken dat de anti-pedagogische literatuur wel toegang verleent tot de eigen kindertijd. Om met Korczak te spreken: deze studenten ontdekten dat zij in hun studie van het kind niet alleen staan, maar over een wonderbaarlijke bondgenoot, een tovenaars zelfs beschikken: hun eigen jeugd (Korczak, p. 157).

Deze nadruk op de subjectiviteit beoogt overigens geen subjectivering van algemeen maatschappelijke problemen. De anti-pedagogische weg is zeker geen enkele reis

naar de innerlijkheid. Het ik van de mens vormt immers niet het centrum van de wereld en kan evenmin worden opgevoerd als bron van alle maatschappelijke ellende. Maar *de aanvaarding* van de destructie en *de aanpassing* aan het vervreemde leven, dat zijn geen processen die zich *buiten het subject* om voltrekken. Deze liggen in de structuur van het subject zelf en wel vanaf zijn vroegste jeugd. Niet omdat de stilzwijgende acceptatie van de bestaande werkelijkheid is aangeboren, maar omdat deze door de opvoeding onmerkbaar in het kind wordt geplant en daar ontwikkeld.

De aantrekkingskracht van de anti-pedagogiek hangt voorts samen met haar afzwering van het toekomstdenken. Door middel van bijvoorbeeld het werk van Kuijter, *Het geminachte kind* (inmiddels 9de druk!) ontdekken volwassenen dat de toekomst, die hun als kind beloofd werd en waartoe zij werden opgevoed, leeg is. Het 'Beloofde Land' bleek een schaduwbeeld dat nimmer kan worden betreden. Zij voelen zich dan ook door het pedagogisch denken en handelen bedrogen en stellen vast dat hun kinderjaren zonder enige noodzaak met de toekomst werden belast, een last die zij ook nu nog dragen (vgl. Görtzen 1984, p. 96-97). Anders gezegd: toen zij kind waren stond de toekomst, die door anderen was ingevuld, hun heden in de weg; nu zij volwassen zijn wordt hun huidige dag belemmerd door hun verleden: toen mochten zij het heden niet consumeren, nu kunnen ze het niet meer. De anti-pedagogiek breekt met de imperatieve pedagogische toekomstideeën omdat de toekomst nooit kan worden gewonnen en als men dat toch probeert, hooguit het heden verloren kan gaan.

Er is nog een andere reden waarom de opvoeding niet langer in het toekomstdenken kan worden verankerd. Vroeger konden ouders zich nog pedagogisch verantwoordelijk stellen voor het kind, omdat de toekomst nog *maakbaar* was. In onze tijd kan dat nauwelijks meer: Het toegenomen staatsinterventionisme en de enorme invloed van de massamedia, met name de televisie (vgl. Postman), hebben voor een belangrijk deel het opvoedings- en socialisatieproces overgenomen. Hoewel ik me zeker niet onverdeeld achter de vervanging van opvoeders door het medium televisie schaar, biedt deze ontwik-

keling perspectief voor de afschaffing van de opvoeding. In ons elektronisch tijdperk wordt het kind steeds minder kind waardoor de noodzaak om op te voeden als het ware van binnenuit wordt ondergraven. De verdwijning van het kind stuit uiteraard op de nodige weerstand (vgl. Postman en Winn), maar is tegelijkertijd aantoonbaar welkom. Zelfs de liberale pedagoog Giesecke pleit in zijn laatste boek (1985) voor een vergaande afschaffing van de opvoeding (p. 78) en de benadering van het kind als een steeds groter wordende 'kleine volwassene' (vgl. p. 10 e.v.) En ook hij constateert dat tegenwoordig ouders machteloos staan tegenover de toekomst van hun kind en dat daarmee de opvoeding veel van haar bestaansrecht verliest (p. 23). Wat Giesecke hier stelt, wordt door anti-pedagogen al meer dan een decennium beweerd en ook door steeds meer volwassenen ervaren: de toekomst van het kind is niet langer calculeerbaar. De enorme jeugdwerkloosheid is daarvoor een schrijnend bewijs. Met haar nadruk op het heden biedt de anti-pedagogiek een welkome verlichting van de pedagogische last: ouders én kinderen hoeven niet langer gebukt te gaan onder pogingen een ontastbaar geworden toekomst via (pedagogische) ingrepen grijpbaar te maken. Deze breuk met het toekomstdenken vormt m.i. een belangrijke trekpleister voor de anti-pedagogiek. In deze mening sta ik niet alleen. Ook Winkler, een criticus van de anti-pedagogiek, deelt dit standpunt. Maar volgens hem willen volwassenen zich enkel uit gemakzucht van de toekomst van hun kinderen ontdoen. Een soortgelijk geluid vinden we in Groenendijks onlangs gepubliceerde studie over de visie van Petrus Wittewrongel op de christelijke huishouding. Ook hij ondermijnt de anti-pedagogiek door haar te karakteriseren als 'een welkome rationalisatie voor intellectuelen, die het ontbreekt aan tijd of moed om kinderen op te voeden' (stelling 7). Een kritische reflectie op de conservatieve leus 'moed om op te voeden' valt buiten het bestek van dit opstel. Wel wil ik opmerken dat naar mijn smaak het creëren van een opvoedingsvrije relatie in onze gepedagogiseerde samenleving heel wat meer moed vraagt. Dat zo'n opvoedingsvrije relatie kan dienen als een rationalisatie om minder tijd en aandacht aan kinderen te besteden is onzinnig. De anti-

pedagogiek tracht de pedagogische bemoeizucht van volwassenen af te schaffen en niet de aandacht en tijd die zij aan kinderen besteden. Wie de anti-pedagogiek ziet als een mogelijkheid om gelegitimeerd kinderen te verwaarlozen heeft niets van haar uitgangspunten en doelstellingen begrepen. Mijn persoonlijke ervaring is dat het (zogenaamde) tijdgebrek om met kinderen om te gaan in een opvoedingsvrije relatie juist afneemt.

2 Welk begrip van opvoeding heeft een anti-pedagoog?

Volgens Steutel hanteer ik een viertal opvoedingsbegrippen die qua inhoud steeds rijker en qua omvang steeds beperkter worden. In zijn analyse meent hij gebruik te moeten maken van symbolen als O_w , O_c , O_d en O_n , die suggereren dat er een logische redenering wordt opgebouwd. Dit laatste is helaas, zoals ik nu zal aangeven, geenszins het geval.

a. + b. Opvoeding als intentionele poging van volwassenen om de persoonlijkheid van kinderen en jongeren te ontwikkelen c.q te veranderen (= O_w) en: Opvoeding als corrigerend optreden van volwassenen (= O_c)

Het opvoedingsbegrip O_w behoeft geen inhoudelijke toelichting daar het bij Steutel in een goed blaadje staat. Met betrekking tot O_c wil ik opmerken dat ik naar mijn smaak nergens aanleiding heb gegeven tot de conclusie dat O_c van O_w kan worden losgekoppeld. Ook stel ik nergens dat *alle* opvoedingshandelingen *corrigerend* van aard zijn. Er zijn bijvoorbeeld intentionele pogingen van de kant van opvoeders om bij het kind wenselijk geachte disposities te *ontwikkelen*. Zulke opvoedingspogingen behoren tot O_w en kunnen zeker niet worden ondergebracht bij het corrigerend optreden. Wel merk ik passim op dat in een opvoedings sfeer, waarin het kind moet voldoen aan opvoedingsdoelen en dus moet beantwoorden aan pedagogische waarden en normen, inmenging in de interne aangelegenheden en de innerlijkheid van het kind onvermijdelijk is. Deze inmenging, dus bemoeienis van de kant van de opvoeder, welke in de regel geleid wordt door de maxime dat hij beter dan het kind

weet wat goed voor hem is, bestaat niet alleen uit het aanbrengen van correcties (= 'gegenwerkende Tätigkeit', bijvoorbeeld door middel van straf). Ook de pedagogische ondersteuning, die beoogt reeds aanwezige, positieve gezindheden van het kind te ondersteunen of te bekrachtigen, is een vorm van inmenging (= 'unterstützende Tätigkeit', bijvoorbeeld door middel van beloningen). Indien men het kind prijst of beloont, omdat het beantwoordt aan onze pedagogische normen en waarden, accepteert men hem alleen omdat hij aan de verwachtingen en wensen voldoet. Het belonen en prijzen van kinderen zijn zeer zeker elegantere opvoedingsmiddelen dan het straffen. Ook het kind zelf zal de beloning ongetwijfeld aangenamer vinden. Opvoeders en nog meer pedagogen kiezen echter niet dáárom voor de beloning als opvoedingsmiddel, maar gewoon omdat gebleken is dat een positieve bekrachtiging meer effect sorteert. Ook aan dergelijke 'ondersteunende activiteiten' ontbreekt met andere woorden het respect voor het kind zoals het is: net als het corrigerend optreden maken zij deel uit van het pedagogische veredelingsprogram.

Uiteraard rust niet op alle beloningen en loftuitingen een anti-pedagogisch taboe. Als een volwassene zich los van een of ander opvoedingsdoel verheugt over wat het kind doet of zegt, als hij zijn spontane gevoelens laat blijken zonder het kind te willen veranderen of veredelen, zal het kind duidelijk voelen dat het geaccepteerd wordt zoals het is en zich verheugen over positieve reacties. Het is onontkoombaar dat het kind door deze reacties toch beïnvloed zal worden. Daar is echter niets op tegen, want mensen beïnvloeden elkaar zodra ze met elkaar interacteren (daarvoor dadelijk meer). Ik richt mij dan ook niet tegen de beïnvloeding als zodanig, maar tegen pedagogische, dus intentionele beïnvloedingspogingen om bij het kind, tegen de achtergrond van opvoedingsdoelen en met behulp van opvoedingsmiddelen als straf en beloningen, gewenste persoonlijkheidsstructuren te ontwikkelen c.q. ongewenste te veranderen. Ter verdediging van haar schijngestalte nemen opvoeders en pedagogen begrippen als autonomie en mondigheid in hun opvoedingsprogram op. Maar ook deze, mij niet onsympathieke begrippen kunnen niet verhullen dat de voornoemde in-

tentionele opvoedingshandelingen ongewenste penetraties van het zieleleven van het kind zijn.

Kortom, anders dan Steutel ben ik van mening dat ook ondersteunende *opvoedingsactiviteiten* infiltrerend van aard zijn. Daar dit ook in *Weg met de opvoeding* wordt aangegeven, had hij eigenlijk niet vier maar vijf opvoedingsbegrippen moeten onderscheiden (in zijn symboliek: O_0). O_0 alsook O_0 vormen echter géén *aparte opvoedingsbegrippen* maar zijn preciseringen van O_w . Datzelfde geldt voor de hierna te bespreken 'opvoedingsbegrippen' O_n en O_d . Ik hanteer slechts één opvoedingsbegrip en dat is O_w , hetgeen door Steutel correct wordt weergegeven. Dat begrip heb ik onder de anti-pedagogische microscoop gelegd en daarbij ben ik niet synthetisch maar analytisch te werk gegaan.

c. *Opvoeden als neurotisch afweermecanisme (= O_n).*

Steutel acht O_n een nieuw en ongewoon begrip van opvoeding, daar 'datgene wat *soms* het geval is in de omgang tussen ouders en kinderen (...) in mijn boek wordt aangemerkt 'als een complexe voorwaarde voor het van toepassing zijn voor de term "opvoeding"'

Het verbaast mij niet dat mijn poging om de opvoeding *ook* te ontleden vanuit *de persoon* van de opvoeder, *ongewoon* wordt genoemd. Pedagogen zoeken het antwoord op de vraag naar noodzaak, aard en betekenis van de opvoeding(shandeling) overwegend *bij het kind*, dat immers op opvoeding is aangewezen en moet beantwoorden aan opvoedingsdoelen, alsook in de *situatie*, die tot pedagogisch handelen noodzaakt omdat het kind niet voldoet of gecorrigeerd moet worden. De 'lachende derde' is de opvoeder zelf, die als (een) 'geheime bron' van de opvoedingshandeling buiten schot blijft. In de regel trekt hij slechts dan de aandacht en wordt zijn persoon ter discussie gesteld, als er sprake is van aantoonbaar *lichamelijk letsel*. Het hoogtepunt van het fysiek geweld tegen kinderen ligt gelukkig achter ons – hoewel elk jaar toch nog zo'n 12.000 kinderen lichame-lijk mishandeld worden. De pedagogisering als disciplineren (Foucault) en kolonisering (Habermas) en het daaraan gekoppeld 'psy-

chisch geweld' neemt echter in omvang en intensiteit toe. Dit geweld, dus de geestelijke wreedheden die niet de huid maar de ziel van het kind raken, staat naar mijn smaak niet los van degene die het toepast.

Wat de opvoeder beweegt om kinderen op te voeden, moet zeker in verband worden gebracht met de heersende opvoedingsideologie en met allerlei normen en waarden die aan ons samen-leven ten grondslag liggen. Ik ontken niet dat daarbij edele en humane overwegingen een rol kunnen spelen. Ik ben er zelfs van overtuigd dat verreweg de meeste opvoeders 'het zo goed bedoelen' en het beste met hun kind voorhebben – iets wat in *Weg met de opvoeding* wellicht te veel op de achtergrond is geplaatst, waardoor de indruk wordt gewekt dat volwassenen willens en wetens een opvoedingsoorlog tegen het kind voeren. Maar dat neemt niet weg dat achter opvoedingshandelingen *ook* in min of meerdere mate uiteenlopende behoeften van volwassenen schuil gaan. Tot deze behoeften rekent Miller (p. 101): de onbewuste behoefte vroeger doorgemaakte vernederingen dóór te geven, het vinden van een uitlaatklep voor de afgeweerde emoties, het bezit van een beschikbaar en manipuleerbaar levend object, het in stand houden van de eigen afweer (dus de idealisering van de eigen kindertijd en van de ouders), de angst voor de vrijheid (vgl. het gelijknamige werk van Erich Fromm), de angst voor de terugkeer van 'alles wat verdrongen is en ten slotte de wraak voor de geleden pijn. Aan deze opsomming dient meteen te worden toegevoegd dat niet *alle* achterliggende behoeften in *elke* opvoedingshandeling een *even grote rol* spelen. Maar dat de opvoeding in verband moet worden gebracht met de opvoeder en zijn behoeften, ervaringen en vooroordelen, acht ik niet, zoals Steutel aangeeft, *ongewoon*. Ongewoon en bijzonder kortzichtig is de ontkenning of het bagatelliseren van deze samenhang.

Ten aanzien van de geuite kritiek op het opvoedingsbegrip O_n de volgende slotopmerking. Zoals hierboven aangegeven, stelt Steutel dat ik 'datgene wat soms het geval is in *de omgang* tussen ouders en kinderen (het voltrekken van *intentionele activiteiten die voortspruiten uit de aangestipte motieven en attitudes*) (curs. R.G.), zie als een complexe voorwaarde voor het van toepassing zijn van de term opvoeding'. Deze constatering is on-

juist en ook zeer ongebruikelijk, daar *de omgang* tussen ouder en kind juist los staat van 'het voltrekken van intentionele activiteiten'. Zodra wij intentioneel handelen verlaten wij de omgang en voeden wij op, hetgeen door Langeveld een *omzetting* van een omgangssituatie in een opvoedingssituatie wordt genoemd. Er kan bijgevolg niet worden gesteld dat wij in *de omgang* opvoeden. Dat betekent overigens niet dat de omgang tussen ouders en kinderen per se neurose-vrij is: ook in de omgang kunnen eigen traumatische ervaringen e.d. worden gereproduceerd zonder dat er dan automatisch sprake is van opvoeding. Wij voeden op zodra wij intentionele pogingen doen de persoonlijkheid van kinderen en jongeren te ontwikkelen c.q. te veranderen. En deze opvoedingshandelingen zijn neurotisch, omdat het opvoeden als zodanig al op een collectieve neurose duidt, terwijl ze daarnaast ook het belangrijkste, zij het niet enige vehikel vormen voor het doorgeven van eigen biografisch bepaalde neurosen.

d. *Opvoeding is dwang* (= O_d)

Mijn gelijkschakeling van opvoeding met dwang is volgens Steutel ongebruikelijk als ook onjuist. Laat ik voorop stellen dat het ongebruikelijke van iets nog niets zegt over de juistheid ervan: achter (?) ons liggen tijden dat vrouwen rechteloos waren en de veenzelviging hiervan met onderdrukking en dwang hoogst ongebruikelijk was. De identificatie van opvoeding met dwang is echter niet nieuw en dus minder ongebruikelijk dan wordt gesuggereerd.

De filosoof Kant wees al in zijn postuum verschenen colleges over opvoeding op de onlosmakelijke samenhang tussen opvoeden en gebruik van dwang. Een van de grootste problemen van de opvoeding is volgens hem 'wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig' (Kant, p. 711). Zodra het kind op zijn weg naar de volwassenheid (de vrijheid) vrijwillig (lees: uit plichtsbefef) doet wat hij moet doen, zijn opvoeding en dwang overbodig. Dat verandert zodra hij daarvan afwijkt (vgl. Oelkers/Lehmann, p.113).

In onze ogenschijnlijk kindvriendelijke

tijd is de aan de opvoedingshandeling inherente dwang, waarover Kant spreekt, voor een belangrijk deel 'ondergronds gegaan'. Ouders bevelen minder en praten meer met hun kinderen. Het ligt voor de hand om hieruit te concluderen dat de bevelshuishouding inmiddels heeft plaatsgemaakt voor een onderhandelingshuishouding (vgl. De Swaan). Ik ben daarentegen van mening dat wij het overgangspunt van bevel naar machtsvrije communicatie nog lang niet hebben overschreden, hoewel een zekere nadering moeilijk ontkend kan worden. Zo beginnen in vergelijking tot vroeger veel meer opvoedingshandelingen met een verzoek. Maar, indien het kind hier niet vrijwillig op in gaat, blijkt al gauw dat het verzoek om iets te doen of na te laten, geen open vraag of uitnodiging, maar een versluierd bevel was. De pedagogische druk neemt dan ook toe als het kind in zijn afwijzing volhardt, waarbij de aanvankelijk verborgen dwang manifest wordt in de vorm van dreigementen of chantage. Indien het kind zich door deze 'pedagogische wapens' niet laat dwingen, is de opvoedingsoorlog een feit, en kan na afloop van de strijd de statistiek met betrekking tot het mishandelde en weggelopen kind, het vandalisme en de zelfmoord(pogingen) onder kinderen en jongeren worden bijgesteld.

Als ik stel dat dwang inherent is aan *alle* opvoedingshandelingen doel ik bijgevolg niet alleen op de 'zichtbare dwang', zoals die in de gebruikmaking van opvoedingsmiddelen als straf ligt, maar ook en vooral op de latente, sluimerende dwang, die zich manifesteert zodra het gat tussen opvoedingsdoel en kind gedicht moet worden. Deze dwang wordt door kinderen zelfs al gevoeld, wanneer hij (nog) niet concreet wordt uitgeoefend.

Weerlegbaar is ook Steutels tegenbewijs voor mijn onderhavige these. Hij verwijst namelijk naar het geven van advies aan kinderen, door hem geduid als een opvoedingshandeling. De opvoeder probeert door middel van zijn advies invloed uit te oefenen op het kind zonder daarbij gebruik te maken van dwangmiddelen. Ziehier, aldus Jan Steutel, een opvoedingshandeling waarop O_d niet van toepassing is. Op dit punt adviseer ik mijn opponent enkele verspreide passages van mijn boek te herlezen (vgl. p. 43, 62, 95 en 199). Daarin geef ik aan dat men kinderen ook opvoedingsvrij kan informeren. Als men

een kind raadgevend ter zijde staat en hem op dingen wijst die hij (nog) niet zelf ziet of kan overzien, *ondersteunt* men hem. Men biedt hem als het ware een arm aan waarop hij kan steunen, zonder hem iets voor te schrijven of zijn zelfbepalingsrecht aan te tasten. Natuurlijk beïnvloedt men kinderen met zijn advies, maar zij blijven in laatste instantie zelf de oorzaak van hun handelingen of beslissingen. Het geven van een advies is alszodanig nog géén opvoedingshandeling. Een *pedagogisch* advies is zelfs een *contractio explicita*, daar een raadgeving dwang uitsluit.

Wat voorheen gesteld is met betrekking tot het verzoek, is ook van toepassing op het adviseren van kinderen: een advies dat niet van meet af aan gedragen wordt door respect voor het zelfbepalingsrecht van het kind bevat reeds de kiemen van dwang en onderdrukking. Veel kinderen zullen het door opvoedingsintenties geleide advies ter harte nemen, zij het niet op basis van vrijwilligheid en eigen inzicht, maar omdat ze uit ervaring weten dat anders de in het advies gelegen latente dwang, manifest wordt. Met andere woorden, zodra de taaldaad van het adviseren deel uitmaakt van het opvoedingshandelen, is er sprake van dwang, ook als deze (nog) niet concreet tegen het kind wordt gebruikt. Steutel brengt hier tegenin dat de opvoeder 'in het voltrekken van deze taaldaad met behulp van *rationele* middelen (weliswaar) invloed probeert uit te oefenen op zijn kind', maar dat dit 'autoritaire druk of het dreigen met dwangmiddelen uitsluit'. Met dit soort opmerkingen wordt niet alleen de ware aard van de opvoedingshandeling verhuld. Ook ligt hieraan een naïef geloof in rationaliteit ten grondslag, iets wat men name door postmoderne auteurs als Lyotard en Foucault aan de kaak wordt gesteld. Maar ook zonder de beginselen van het Aufklärungdenken prijs te geven, kan worden vastgesteld hoe het toenemend gebruik van rationale middelen is omgeslagen in een fijnmazige beheersing van de mens door de mens. De modernisering van het pedagogisch denken is met andere woorden een rationalisering waarin de instrumentele rede haar triomfen viert: wij hebben het kind gereduceerd tot zijn functioneren binnen het gezin en op school, zijn substantialiteit als mens vervangen door zijn functionaliteit als kind en - om

een frase van Adorno te gebruiken – zijn niet-identiteit in de plaats van zijn identiteit gesteld. Tegen deze achtergrond zijn de ‘rationele middelen’ die Steutel wil gebruiken hooguit *instrumenten*, die de greep op het kind moeten versterken.

3 Voor welke vormen van opvoeding pleit een anti-pedagoog?

Contra principia negatam disputari non potest: men kan niet redeneren met iemand die de beginselen ontkent. Steutel ontkent ze niet alleen maar verkracht ze zelfs. Zo probeert hij op indelicat wijze mij het gebruik van een ‘animaal vrijheidsbegrip’ aan te wrijven, dat hij van toepassing acht op scharrelkippen. Mijn opponent blijkt in dit opzicht te hebben gelezen zonder te begrijpen. Ook plaatst hij daarmee zijn eigen vrijheidsbegrip in een vreemd daglicht: een scharrelkip is immers slechts *vrij* om eieren te leggen en bebandt, zodra haar produktie stopt, op het bord van Steutel en, naar ik aanneem, niet uit vrije wil.

Voorts wordt beweerd dat ik tóch bepaalde vormen van opvoeding hanteer, waarmee hij wil aangeven beter dan de auteur zelf het boek *Weg met opvoeding* te begrijpen! Zo stelt hij dat men door zich *opzettelijk* passief op te stellen en niet in te grijpen in de interne aangelegenheden van het kind, toch opvoedt. In het verlengde hiervan bestempelt hij het positieve niet-handelen alsook het noodweerprincipe als opvoedingsmiddelen. Achter deze misduidingen en verdraaiingen ligt waarschijnlijk de idee, dat de anti-pedagogiek een anarchistische theorie is, die ervoor pleit dat kinderen alles mogen en hún haan altijd victorie dient te kraaien. Dat is echter geenszins het geval. De vrijheid van kinderen wordt begrensd door de vrijheid van anderen en ook zij zullen zich moeten houden aan regels die het menselijk samenleven structureren. Daarbij gaat het echter niet om pedagogische maar om natuurlijke begrenzingen en regels, zoals die ook in de volwassenwereld voorkomen (vgl. Görtzen, 1984, p. 59 e.v.). Als een kind grenzen overschrijdt, kunnen ouders gebruik maken van het noodweerprincipe en zich verdedigen tegen die grensoverschrijdingen. Daarmee is dit principe nog geen opvoedingsmiddel,

daar deze ouders niet ‘het gebied van het kind’ binnendringen, maar uit zelfrespect *hun eigen gebied* beschermen. Ook het positieve niet-handelen is geen opvoedingsmiddel, omdat hier niet, zoals Steutel beweert, sprake is van een *opzettelijkheid* waarmee men beoogt via intentionele activiteiten in het zieleleven van kinderen in te grijpen. Ik meen in het boek duidelijk te hebben verklaard dat het positieve niet-handelen juist gericht is tégen dit soort intentionele handelingen.

Ten slotte stelt Steutel dat ik hoop dat het kind via de anti-pedagogische weg zal uitgroeien tot een persoon met zelfrespect, zelfwaardering en zelfvertrouwen. Dit is juist. Maar onjuist is dat ik dit eindresultaat hanteer als een opvoedingsdoel. Integendeel, de zelfbewuste mondige mens kan niet worden *gemaakt*, maar is veeleer het ‘logische’ gevolg van een niet door pedagogische ingrepen geschonden kinderbestaan.

De onderhavige vraag, ‘voor welke vormen van opvoeding de anti-pedagoog pleit’, kan dan ook als volgt worden beantwoord: ‘voor géén enkele vorm’! De anti-pedagogiek pleit slechts voor een *opvoedingsvrije omgang* tussen ouders en kinderen (abusievelijk spreek ik op p. 148 van mijn boek over een ‘opvoedingsklimaat’, hetgeen ‘opvoedingsvrij-klimaat’ moet zijn). Alleen via de opvoedingsvrije weg kan het kind zich op eigen kracht, dat wil zeggen op basis van normale interacties met andere mensen, principes en waarden toeëigenen en deze (voorzover mogelijk) kritisch toetsen en zich pas daarna als actor daaraan gebonden weten. Maar wat in meer dan twee eeuwen en tienduizenden pedagogische documenten is opgebouwd, kan niet in enkele jaren worden afgebroken. Ik realiseer me dan ook dat de anti-pedagogische publikaties de bewijslast voor de afschaffing van de opvoeding *nog niet volledig* kunnen dragen. Het is de verdienste van Steutel dat hij mij door middel van zijn uitvoerige kritiek heeft gedwongen tót een verdere verdieping van de anti-pedagogische beginselen.

R. Görtzen
(Bibliotheek V.U.)

Literatuur

- Bettelheim, B., *Unsere Kinder, die kleinen Idioten*. Interview. *betrifft: Erziehung*, 1981, 14, p. 30-39.
- Giesecke, H., *Das Ende der Erziehung*. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: 1985.
- Görtzen, R. Onderdrukking en bevrijding van het kind. In: B. Spiecker e.a. (red), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1982, p. 151-176.
- Görtzen, R., *Weg met de opvoeding*. Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, Ekkehard von Braunmühl en Alice Miller. Meppel/Amsterdam: 1984.
- Görtzen, R., De pedagogische balseming van het moederschap. *Intermediair*, begin 1986.
- Groenendijk, L. F., *De nadere reformatie van het gezin*. De visie van van Petrus Wittewrongel op de christelijke huishouding. Dordrecht: 1984.
- Kant, I., Über Pädagogik. In: W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden*. Frankfurt am Main: 1964, Bd. 6, p. 693-761.
- Korczak, J., *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: 1979⁷.
- Kuijter, G., *Het geminachte kind*. Amsterdam: 1980.
- Miedema, S., De invloed van de kritische pedagogiek in Nederland: een overzicht. *Pedagogisch Tijdschrift*. 1984, 9, p. 185-194.
- Miller, A., *In den beginne was er opvoeding*. Bussum: 1983.
- Oelkers, J. en Th. Lehmann, *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Braunschweig: 1983.
- Postman, N., *The disappearance of childhood*. New York: 1982².
- Steutel, J., Weg met de opvoeding? *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 122-127.
- Swaan, A. de, Kinderen in de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1980, 19, p. 153-162.
- Winkler, M., Über das Pädagogische an der Antipädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1985, 31, nr. 1, p. 65-76.
- Winn, M., *Children without childhood*. New York: 1983.

Manuscript aanvaard 17-12-'85