

Zoals de ouden zongen?

Een visie op de opvoedingsfilosofie en haar toevallige verankering in de tradities van het vak¹

Frieda Heyting

In de wereld, zoals Miguel de Cervantes die vierhonderd jaar geleden creëerde voor zijn Don Quichot, waren ridderromans erg populair. Toch was Don Quichot uniek tussen zijn fictieve tijdgenoten: hij was de enige, die aan deze romans ook zijn bestemming ontleende. Als ik afga op mijn eigen ervaring is vandaag, ook binnen de universiteit, nog even onvoorspelbaar wat een lezer of luisteraar precies zal opsteken uit een boek of lezing. Toch zijn universitaire docenten – ikzelf inclusief – geneigd om precies vast te leggen welke kennis en vaardigheden zij hun studenten willen laten verwerven. Tot op zekere hoogte slagen zij daar ook wel in. Uiteindelijk zijn de meeste studenten min of meer vertrouwd met de belangrijkste theorieën en onderzoekstechnieken op hun vakgebied. Maar, ik gaf het al aan, dit verklaart slechts gedeeltelijk hoe wetenschappelijke kennis van generatie op generatie wordt overgedragen en verder ontwikkeld. Als ik opnieuw mag afgaan op mijn eigen ervaring lijkt de meest duurzame en beslissende invloed te zijn uitgegaan van inzichten die zich toevallig aan me leken op te dringen bij het lezen of aanhoren van teksten die met een heel ander doel werden gepresenteerd. Ter illustratie van deze toevallige dimensie van leren, doceren, en van wetenschappelijke ontwikkeling in het algemeen, wil ik enkele van zulke voorvallen uit de wordingsgeschiedenis van mijn eigen opvoedingsfilosofische inzichten reconstrueren.

Tijdens mijn studie, aan het begin van de jaren zestig, moest ik een tentamen sociale psychologie doen over de ontwikkeling van vooroordelen bij kinderen. Het boek van Gordon Allport (1958), *The Nature of Prejudice*, hoorde tot de ver-

Frieda Heyting was als hoogleraar grondslagen en geschiedenis verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen. Correspondentieadres: Universiteit van Amsterdam, afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

plichte literatuur, samen met een aantal artikelen over dat onderwerp. Allport's boek maakte een onuitwisbare indruk op me, maar dat was maar gedeeltelijk toe te schrijven aan het onderwerp – vooroordelen –, hoewel dat een hot item was in die dagen. Nee, het was de haast zijdelings gemaakte opmerking – dat jonge kinderen de huidskleur van hun leeftijdsgenootjes helemaal niet opmerken – die me plotseling deed beseffen, dat mensen niet eenvoudigweg datgene zien waar toevallig hun oog op valt, nee, ze *leren* te zien wat ze zien. Schrijvend over het aangeleerde karakter van emoties, maakte Martha Nussbaum (2004, p. 35) onlangs een vergelijkbare observatie: kinderen, in dit geval van de basisschoolleeftijd, merken huidskleur als relevant feit over mensen nauwelijks op, tenzij volwassenen ze daar expliciet op wijzen. Voor mij leidde dit tot het verbijsterende inzicht, dat er wel eens een gapende kloof zou kunnen bestaan tussen een geobserveerde werkelijkheid aan de ene kant en de werkelijkheid zelf aan de andere kant. Dit inzicht wekte voor het eerst mijn belangstelling voor filosofische vragen.

Dit nieuwverworven inzicht maakte mijn leven er bepaald niet gemakkelijker op. Het maakte de werkelijkheid zelf ontoegankelijk voor me – goed verborgen achter de sjablonen die haar waarnemers er overheen legden. Ik voelde me daardoor gedrongen in de absurde positie van een Don Quichot, die zijn schildknaap Sancho Panza ervan probeert te overtuigen dat hij maar beter niet op zijn eigen ogen kan vertrouwen. Wat zich voordoet als windmolens in de verte, zou in feite wel eens op vijandelijke troepen kunnen wijzen, die zijn ritterlijke eer hem gebiedt te verslaan, aldus Don Quichot. Immers, zo verklaart hij: “Krijgszaken zijn meer dan andere aan voortdurende verandering onderhevig” (Cervantes 2005, p. 59) en: “alles wat met dolende ridders te maken heeft doet denken aan hersenschimmen, dwaasheden en stommiteiten en zit anders in elkaar dan je denkt” (idem, p. 200-1). Hoe ongemakkelijk deze positie ook leek, de kloof tussen observatie en werkelijkheid zou me niet meer loslaten.

Er was een tweede flits van inzicht voor nodig voordat ik een eerste voorzichtige gissing kon formuleren over de aard van deze kloof. Die deed zich voor bij het lezen van Jean Paul Richter's (1975) *Levana oder Erziehlehre*, geschreven in 1806. Het ging over een professor in de pedagogiek, die meende zijn broodheren – de universiteit die hem had benoemd – een gunst te bewijzen door zijn inaugurele rede te besteden aan het bewijs voor de irrelevantie van de opvoeding, thuis zowel als op school. Immers, zo redeneert Jean Paul's professor, hoe zou de invloed van een onderwijzer of een ouder groter kunnen zijn dan die van de ontelbare mensen, meningen, en handelingen, kortom van de 'tijdgeest' waarmee het kind in aanraking komt (Richter 1975, p. 538)? Bovendien, zo vervolgt hij, zijn die onderwijzers en ouders onder invloed van diezelfde tijdgeest zélf geworden tot wat ze zijn. We kunnen ons gelukkig prijzen, zo concludeert te professor, met de vergeefsheid van al onze pedagogische en onderwijskundige inspanningen, want stel je eens voor hoe de wereld eruit zou zien als dat anders was: dan zou de wereld bevolkt zijn met klonen van goedbedoelende opvoeders (idem, p. 544)!

Voor de professor zelf liep het echter minder gelukkig af. Hij had zich in zijn gehoor vergist. De toehoorders vonden het helemaal geen aantrekkelijke gedachte, dat hun werk geen kwaad zou kunnen aanrichten en helemaal onbetekenend zou zijn. Integendeel, het publiek van pedagogen was in de eerste plaats beledigd en de professor had de laatste woorden van zijn rede nog niet uitgesproken of hij kreeg te horen dat hij ontslagen was. En hij was nog niet ontslagen, of onze professor kondigde zijn afscheidscollege aan, dat zou handelen over de *doorslaggevende* invloed van de opvoeding op de kinderlijke ontwikkeling. Nu, in zijn afscheidscollege stelde hij zijn inaugurele rede voor als een voorbeeld van sofisme, een oefening in ijle filosofische argumentatie, die hij nu zou corrigeren door te bewijzen hoe groot de invloed van de opvoeding *werkelijk* is (p. 549). Immers, zo betoogt de professor nu, de tijdgeest en het volk als geheel oefenen als zodanig geen enkele invloed uit, maar alleen via een vriend, een leraar, of een familielid – en in de kindertijd laten die laatsten de meest blijvende indrukken na (p. 554). Van een grote afstand gezien kunnen de leden van een bevolking op elkaar lijken, maar een nauwkeuriger blik zal enorme verschillen tussen individuen aan het licht brengen. Of, zoals de professor het beeldend uitdrukt, het perspectief op de aarde als geheel kan zelfs een berg aan het oog onttrekken, en het stenige pad naar boven blijft onopgemerkt als de blik op de berg als geheel wordt gericht, maar in de wandeling naar boven zal elke steen op het pad zichtbaar en voelbaar worden (p. 555).

Uit dit verhaal van Jean Paul trok ik in feite meer dan één les. Om te beginnen zag ik er een demonstratie in van de manier waarop de observatie volstrekt tegengestelde versies – de onbetekenende of juist doorslaggevende invloed van de opvoeding – kan ondersteunen. Dat bevestigde het door Allport ontstane inzicht, dat een wetenschapper die greep wil krijgen op de opvoedingswerkelijkheid beter niet louter op de waarneming kan vertrouwen. Het eerste nieuwe inzicht dat dit verhaal mij bracht was, dat de werkelijkheid desondanks niet op een arbitraire, willekeurige manier aan ons verschijnt. Don Quichot nam geen willekeurige wereld waar; wat hij zag, zag hij als ridder, altijd klaar om elke potentiële bedreiging van de veiligheid of soevereiniteit van zijn koning op te merken en te bestrijden. Met de toehoorders van de oratie van onze professor was het niet anders. Wat zij in zijn woorden hoorden, hoorden zij in hun hoedanigheid van opvoedkundigen, altijd gespits op het opmerken en creëren van mogelijkheden om de voorspoedige ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Blijkbaar, zo dacht ik, hangt het van de waarnemer af hoe de wereld verschijnt, en doet die zich aan ons voor op een functionele manier, afgestemd op onze handelingsintenties.

Dit idee van het instrumentele karakter van de waarneming licht misschien een tipje op van de sluier die de kloof tussen observatie en werkelijkheid bedekt. Daarmee is die kloof nog lang niet overbrugd, en de werkelijkheid zoals die 'werkelijk' is ontglipt ons niet minder dan voorheen. Integendeel, de sepsis over het vermogen van de waarneming om de wereld te onthullen zoals die 'is', teweeggebracht door Allports boek over vooroordelen, was door het lezen van

Jean Paul Richter (bekend geworden als 'Jean Paul') alleen maar versterkt. En daarmee was ook het Quichotiaanse ongemak versterkt van de noodzaak om altijd aan de waarneming te moeten twijfelen.

Don Quichot kon onmogelijk op uiterlijke schijn vertrouwen – niet alleen omdat schijn bedriegt. Cervantes laat bovendien niet na te demonstreren dat de schijn van de werkelijkheid van een ridder een gewild object is voor vijandig gezinden zoals de magiër Frestoen. Daardoor kon Don Quichot nooit zeker weten óf en zo ja hóe bedrieglijk de uiterlijke schijn deze keer weer was. Voor de filosoof Steven Nadler (1997) was dat aanleiding om de rol van de magiër Frestoen in het werk van Cervantes te vergelijken met die van de 'kwade demon' zoals die door de vroeg-moderne filosoof Descartes was geïntroduceerd. Zoals Descartes' demon tot taak had het ongegronde vertrouwen in de ratio te ondermijnen door onvermoeibaar met tegenwerpingen te blijven aankomen, moest de magiër Frestoen het vertrouwen in de waarneming ondermijnen door altijd klaar te staan om de wereld van Don Quichot op slinkse wijzen te betoveren.

Het verhaal van Jean Paul leidt tot vergelijkbare conclusies. Het laat zien hoe opvoedkundigen vanuit een specifieke invalshoek naar kinderen kijken – een invalshoek waarin het idee van 'invloed' een belangrijke rol speelt. Jean Paul's verhaal laat echter tegelijk zien hoe weinig Jean Paul en zijn opvoedkundige tijdgenoten in staat waren om het karakter en de werking van die pedagogische 'invloed' op een theoretisch gefundeerde manier te begrijpen. Dat leidde tot de tweede les, die ik uit de korte loopbaan van Jean Paul's professor trok. Mede door mijn natuurwetenschappelijke achtergrond trof het me, dat dit probleem van ontbrekende opvoedkundige theorievorming nog verre van opgelost was in de tijd dat ik over de wederwaardigheden van Jean Paul's professor las. Het is mijn stellige indruk, dat het nog steeds niet is opgelost. Opvoedkundige theorieën zijn inmiddels wel veel verfijnder, beter uitgewerkt en beter getest dan 200 jaar geleden, toen Jean Paul zijn verhaal schreef. Er blijft echter nog veel te wensen over. Terwijl de natuurkunde bijvoorbeeld tot in de kleinste details kan verklaren hoe en waarom de inslag van de bliksem in een boom wordt verwerkt tot een paar verkoolden staken, zijn leertheorieën nog lang niet zo ver dat ze met enige precisie de keten van gebeurtenissen kunnen volgen waarin de les van een leraar wordt getransformeerd in een specifieke vaardigheid bij de leerling, laat staan dat ze dat proces kunnen verklaren.

Ik bedoel hiermee niet de natuurkunde ten voorbeeld te stellen aan de pedagogische wetenschap, en ik bedoel al helemaal niet te zeggen dat opvoedkundigen geen aandacht hebben voor die theoretische lacunes. Het zou heel goed kunnen, dat het verleggen van grenzen in opvoedkundige verklaringen stuit op een bijna onoverzienbare complexiteit. Opvoedkundige tijdschriften en conferenties staan ook bol van de theoretische beschouwingen, revisies en controversen, terwijl Don Quichot nooit ook maar in de verleiding kwam om zijn ridderlijke theorieën aan te passen aan de treurige incidenten die de juistheid ervan weerlegden. Bovendien, en dat is nog belangrijker als we de pedagogiek met de natuurkunde willen vergelijken, elke wetenschap, dus ook de natuurkunde, stuit op een zeker

punt op de grenzen van de theoretische mogelijkheden van dat moment. Het feit echter, dat ik me van het gebrekkige karakter van opvoedkundige theorievorming bewust werd, gaf me wel opnieuw een duwtje in de richting van de filosofie.

Wat zijn opvoedkundige verklaringen precies, en wat maakt ze al dan niet overtuigend? Deze en aanverwante vragen bleken de beoefenaren van een hele subdiscipline bezig te houden: de filosofie van opvoeding en onderwijs, in die dagen – iets meer dan veertig jaar geleden – nog vaak ‘theoretische pedagogiek’ genoemd. Ondanks deze suggestieve naam hielden de beoefenaren van dit vak zich niet bezig met het produceren van de theorieën die hun empirische collega’s nog hadden laten liggen. En waarom ook – ze waren bepaald niet in een betere positie om dat te doen. De naam ‘theoretische pedagogiek’ was op een heel andere manier geïnspireerd door de stand van de theorievorming in de discipline. Gebrekkige verklaringen worden vaak, en vaak impliciet, aangevuld en verstevigd met denkbeelden die voor het alledaagse gezonde verstand een verhelderende functie en een zekere vanzelfsprekendheid hebben verkregen. Mede tegen die achtergrond concentreren opvoedingsfilosofen zich op de adequaatheid, onderlinge relaties, consistentie en waardegeladenheid van opvoedkundige argumentaties en concepten. Door zich te richten op vooronderstellingen, argumentatie, logica en conceptgebruik, zijn ze soms in staat om die specifieke inconsistenties, eenzijdigheden en betrokkenheden op te sporen, die voortkomen uit de typische mix van alledaagse conventie en theoretische verfijning die opvoedkundige verklaringen kenmerkt. Zo maakte Michael Luntley (2005) onlangs een analyse van leerconcepties, die haarscherp demonstreerde dat verklaringen voor onderwijzen en leren zouden kunnen profiteren van een scherper onderscheid tussen leren in de zin van ‘vertrouwd raken met geaccepteerde theorieën en kennis’ – hij noemt dat ‘mimicry’ (idem, p. 703) – en leren in de zin van ‘het ontwikkelen van vaardigheden in het omgaan met conceptuele patronen en redeneringen die figureren in het rechtvaardigen van posities’.

Toch beschouwden opvoedingsfilosofen deze voornamelijk analytische en kritische taak destijds niet als hun ‘core business’ – en dat geldt nog steeds. Tot op de dag van vandaag motiveren zij hun onderzoeksinspanningen primair vanuit de *praktische* relevantie die zij ervan verwachten en zij presenteren hun resultaten ook in dat licht. Ook Luntley (2005) presenteert de resultaten van zijn analyse als een potentiële bijdrage aan de curriculumontwikkeling. Na een grondiger kennismaking bleek deze betrokkenheid bij de kwaliteit van de opvoedingspraktijk het meest kenmerkend voor de opvoedingsfilosofie en nog steeds wordt de conceptuele en analytische oriëntatie sterk overschaduwed door een ethische of – meer algemeen – axiologische betrokkenheid. Op zich is dat niet verbazend, gezien de ondersteunende en bevorderende verhouding die de opvoedkundige discipline als geheel heeft tot het maatschappelijke terrein van opvoeding en onderwijs (cf. Luhmann 2002). Zeker in de jaren van mijn kennismaking met dit vak leek het mij echter minder duidelijk welke waarderende en praktische pretenties de opvoedingsfilosofie in dit opzicht zou kunnen *waarmaken*. Zou de opvoedingsfilosofie zich met recht en reden kunnen opwerpen als arbiter in

kwesties van waardeoordelen? En als dat niet zo was, wat voor soort claims zou ze dan wél staande kunnen houden met betrekking tot waardeoordelen? Onbedoeld opende mijn toenmalige leermeesteres, Helena Stellwag, mij de ogen.

In de jaren '60 en '70 van de twintigste eeuw, distantieerde Stellwag zich steeds meer van de toen nog overheersende prescriptieve ambities van de opvoedingsfilosofie. In haar dagen bestonden die ambities vooral in het afleiden van pedagogische directieven uit welomlijnde ideologische stelsels, wat resulteerde in een breed scala van zgn. 'pedagogieken' of 'opvoedingsleren'. Volgens Stellwag zouden opvoedingsfilosofen die prescriptieve ambities moeten temperen en zouden ze zich moeten beperken tot het analytisch vergelijken van die ideologische stelsels en de daaruit afgeleide pedagogieken, en tot het toetsen van deze leerstelsels aan conceptuele en logische standaards (vgl. Stellwag, 1962). Voor de zoveelste keer geconfronteerd met de toen welhaast paradigmatische vraag of de filosofie ook de ethische *kwaliteit* van deze pedagogische doctrines zou kunnen vaststellen, antwoordde ze: "Gelukkig zijn we niet in de positie om dat te doen. Stel je eens voor hoe verschrikkelijk het zou zijn als de filosofie ooit een onbetwistbaar antwoord zou kunnen geven op de vraag naar de inhoud van 'het goede' – dat zou het eind betekenen voor wat nu precies onze humaniteit uitmaakt".

Ondanks de paradoxale strekking ervan bracht dit antwoord mij tot een belangrijk inzicht. Door haar gebruik van de uitdrukking 'het goede' – Stellwag was een classica – drong plotseling tot me door dat 'waardevolheid' vaak werd behandeld alsof het een ding was, dat op zich zou kunnen bestaan, los van personen, klaar om gevonden te worden, en dan liefst door een expert-filosoof. Op die manier had Don Quichot de leer van het ridderschap gezien, als een objectief stelsel van regels en principes, en daarom verbood hij Sancho Panza elke poging om die ter discussie te stellen. Toen ik me realiseerde hoe ongegrond zo'n benadering was, leek er een nog diepere kloof te ontstaan dan die tussen waarneming en werkelijkheid. Hoe ontoegankelijk de werkelijkheid ook was, het leek me nog altijd relatief veilig om ervan uit te gaan dat die wel echt bestond. Van 'het goede', besepte ik nu, kon zelfs dat niet gezegd worden. Ik kon 'het goede' eigenlijk alleen maar begrijpen als 'gemaakt', en niet als 'te vinden', en op grond daarvan leek 'het goede' mij principieel een zaak voor discussie door betrekken, en niet als iets wat objectief 'vastgesteld' zou kunnen worden.

Dit inzicht had verreikende gevolgen. Het leek me niet alleen ondenkbaar om 'het goede' te zien als een extern bestaand object, hetzelfde leek mij van toepassing op alle mentale entiteiten, variërend van begrippen en hun betekenissen tot ideologische stelsels en hun afgeleide pedagogische richtlijnen. Als gevolg daarvan kwamen hele gebieden van filosofisch onderzoek me opeens futiel voor. Bijvoorbeeld, in linguïstische analyses zou de filosofie moeten afzien van claims over de 'correcte' betekenis van een woord. Bovendien begon ik me af te vragen waarom we de morele verdiensten of pedagogische gevolgen zouden onderzoeken van ideologische stelsels, waarvan ik niet meer geloofde dat die als zodanig bestonden. Zoals ik het nu zag, zouden de beschrijvingen van

zulke systemen – zoals liberalisme of communisme – alleen begrepen kunnen worden, ofwel als één specifieke versie van één specifieke auteur, ofwel als een poging om samen te vatten wat een onduidelijk afgebakende groep van mensen tot dusver had gedacht. Beide interpretaties leken aanspraken – laat staan prescriptieve – met betrekking tot waarden in de opvoeding in de weg te staan. En ongeacht zulke aanspraken zou iedere practicus toch niet anders kunnen doen, dan zijn of haar eigen, unieke versie te maken, met daaraan gekoppeld de eigen voorkeuren voor doelen en benaderingswijzen. Ik kon geen dwingend argument bedenken waarom de filosofie die waarderende keuzen zou moeten voorschrijven, in plaats van die aan de betrokkenen over te laten.

De consequentie van dit alles was in mijn ogen, dat de opvoedingsfilosofie zich tot haar kritische en analytische functies zou moeten beperken, terug naar de marges van de opvoedingswetenschap, waar ze haar onmisbare rol het best zou kunnen spelen. In zijn inaugurele rede van 1969 vatte de filosoof Theo de Boer die rol als volgt samen: “De wijsgeer tracht aan de kant van de weg waar de wetenschap haar vaste gang gaat, voortdurend te wijzen naar die dimensies die, juist omdat ze voortdurend voorondersteld worden, worden vergeten” (De Boer, 1969, p. 34). En: “Wanneer de wetenschap haar theorie als een vangnet werpt over de werkelijkheid, dan ... is de filosoof iemand die speciale belangstelling heeft voor wat de mazen ontglipt en is hij zowaar iemand die in principe achter het net vist” (idem, p. 30).

Ik zou zonder problemen hebben gepersisteerd in dit marginale bestaan, als mijn laatste leermeester en voorganger, Adalbert Rang, deze relatieve rust niet had verstoord. In één van onze vele discussies duidde hij mijn positie als ‘geëngageerde scepsis’. Pas op dat moment begon het paradoxale karakter van mijn positie, die ook al in Stellwag’s afkeer van prescriptieve ambities aanwezig was geweest, tot me door te dringen. Hij deed me inzien, dat Stellwag’s opluchting over het onvermogen van de filosofie om de inhoud van het goede te bepalen zelf berustte op een waardeoordeel, een visie op hetgeen onze menselijke humaniteit uitmaakt. Bij het doorzien van deze paradox bood Rang’s afscheidscollege – alweer toevallig – ondersteuning. Daarin besprak hij een vergelijkbare paradox met betrekking tot het pluralisme – waarvan hij een verwoed voorstander is –, en legde uit dat pluralisme opgevat als een *absolute* voorkeur voor diversiteit boven éénheid geen zin kon hebben. Naar zijn mening kon pluralisme alleen zinvol worden begrepen als een attitude, gericht op het balanceren tussen beide extremen, nooit enige vorm van diversiteit of éénheid klakkeloos aanvaardend, maar beide ter discussie stellend – niet alleen tussen filosofen onderling, maar uiteindelijk liefst in de samenleving zelf. Zo begon ik me langzaam maar zeker te ontwikkelen van een ‘dogmatische’ sceptica, die zeker is van haar sceptische zaak, tot een ‘twijfelende’ sceptica, die discussie teweeg wil brengen en aangaan, een proces dat me niet met rust laat en dat nog lang niet is afgesloten.

Aan het eind van zijn boek bood Cervantes zijn excuses aan voor het feit dat hij Don Quichot in het leven had geroepen, iets wat vele auteurs tot imitatie had aangezet. Op zijn beurt excuseerde Don Quichot zich aan het eind van zijn

leven voor het feit dat hij al die ridderromans had gelezen om de inhoud daarvan ook nog aan Sancho Panza op te dringen. Ik, op mijn beurt, meen aan het eind van mijn loopbaan te kunnen afzien van excuses voor het lezen, uitleggen en schrijven van opvoedingsfilosofie. Geïnspireerd door Don Quichot's empirisch scepticisme, maar zijn rationalistisch dogmatisme betwijfelend – evenals het mimicry concept van leren dat daarin schuilgaat –, denk ik dat ik mijn werk veilig aan volgende generaties kan toevertrouwen. De tijd zal leren wat zij er mee zullen doen.

Bibliografie

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Anchor.
- Boer, Th. de (1969). *Wijsgerige en wetenschappelijke antropologie*. Assen: Van Gorcum & Comp.
- Cervantes, M. de (2005). *De vernuftige edelman Don Quichot van La Mancha* (B. van de Pol, vert.). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.
- Heyting, F., & Mulder, E. (1999). Educating the sceptic: Sextus Empiricus and education. *Pædagogica Historica*, 35(2), 359-378.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luntley, M. (2005). The character of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(5), 689-704.
- Nadler, S. (1997). Descartes's demon and the madness of Don Quixote. *Journal of the History of Ideas*, 58(1), 41-56.
- Nussbaum, M. (2004). *Hiding from humanity. Disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press.
- Rang, A. (1994). Pädagogik und Pluralismus. In F. Heyting & H. E. Tentorth (Eds.), *Pädagogik und Pluralismus* (p. 23-50). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Richter, J. P. F. (1975). *Levana oder Erziehlehre*. In N. Miller (Ed.), *Jean Paul. Werke in zwölf Bänden* (deel 9, p. 515-639). München: Carl Hanser Verlag.
- Stellwag, H. W. F. (1962). Positief of negatief. *Pedagogische Studiën*, 39(7/8), 321-332.

Frieda Heyting, 7 april 2006

Noten

- 1 Afscheidsrede Frieda Heyting gehouden op 7 april 2006