

Het utopisch pragmatisme van John Dewey

Joop Berding en Siebren Miedema

Gepubliceerd in: *Mensenkinderen. Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs*, 21, 1, pp. 12-15.

De ‘reformpedagogiek’ is terug van weggeweest en de aandacht richt zich nu ook op niet-Europese vertegenwoordigers van deze brede vernieuwingsbeweging. In dit artikel laten we zien dat het werk van de Amerikaanse pedagoog John Dewey interessante aanknopingspunten bevat voor de verdere ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs en zeker ook voor Jenaplanscholen. Dewey presenteert namelijk een alternatief voor een type opvoedingsdenken dat zich steeds dominantier lijkt te manifesteren: het op beheersing, afrekenbaarheid en meetbare output gerichte denken. Daartegenover stelt Dewey participatie en gemeenschap centraal.

Een utopische school

In 1933 houdt de dan 74-jarige filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952) een toespraak op een conferentie over het kleuteronderwijs in New York. De onderwijsvisie die hij daar presenteert wijkt in veel opzichten af van de gangbare. Dewey neemt namelijk flink afstand van het gevestigde instituut ‘school’ en vraagt zich af hoe een dergelijk instituut eruit zou kunnen zien als we helemaal opnieuw konden beginnen. Zouden we dan van die op fabrieken gelijkende gebouwen neerzetten, waar leraren en kinderen afgezonderd van het ‘echte’ leven hun dagen doorbrengen met het overdragen en verwerven van boekenwisdheden? Wat zouden we te zien krijgen bij een bezoek aan Utopia, hoe zou een ‘utopische school’ eruit zien? Volgens Dewey zou het meest kenmerkende zijn dat er helemaal geen afzonderlijke school zou bestaan. Wel zouden volwassenen en kinderen op verschillende manieren met elkaar samenwerken in ruimtes die diverse activiteiten toelaten: werkruimtes met uiteenlopende natuurlijke materialen zoals hout, stoffen en metalen, musea, laboratoria, ateliers en een centrale bibliotheek. Niet alleen de volwassenen vervullen opvoedende taken, ook de oudere kinderen hebben de leiding over de jongere. Als argeloze bezoeker van dit pedagogisch Utopia vraagt Dewey wat nu precies de doelstellingen van al deze activiteiten zijn, maar daar reageert men met verbazing op. Waarom aparte doelstellingen formuleren voor iets dat zozeer met ‘leven’ verbonden is? Was de doelstelling van het leven niet simpelweg te groeien en zich te ontwikkelen? Zorgvuldige observatie maakt Dewey duidelijk dat de doelen ‘verborgen’ zitten in de activiteiten zelf: door actief en met plezier te leren ontdekken de kinderen hun sterkere en zwakke kanten, hun voorkeuren en mogelijkheden. Dewey stelt nog een naïeve vraag, namelijk welke methodes worden gebruikt voor het leren van de verschillende vakken. Ook deze vraag ontmoet verbazing: waarom zijn daar methodes voor nodig? Zijn kinderen niet uit zichzelf nieuwsgierig, leergierig en onderzoekend? Komt het er niet op aan dit te begeleiden en waar nodig te kanaliseren? De Utopiërs zien het gangbare onderwijs als een vorm van individualisme en competentie en bespeuren een gebrek aan gezamenlijk onderzoek. Zij geven ruimte aan individualiteit in plaats van aan individualisme en samenwerking vervangt concurrentie. Hun onderwijs is een vorm van gezamenlijk onderzoek waarin iedereen zijn beste krachten verder kan ontwikkelen. Aan de basis hiervan ligt een gevoel voor de positieve krachten in het leven. Door deze te versterken kan in de Utopische samenleving iedereen tot zijn recht komen en een bijdrage leveren aan het welzijn van allen (Dewey, 1989).

Reformpedagogiek

Een Utopische visie, zeker. Maar met verrassende en verstrekkende praktische implicaties als we haar serieus zouden nemen. De organisatie en werkwijzen, de leerinhouden en de manier van interactie en communiceren in onze scholen zouden er allemaal anders uit komen te zien. Het visionaire aan Deweys standpunt is zeker niet nieuw. Veel reformpedagogen hebben in deze geest gewerkt en geprobeerd de school met het leven te verbinden, haar kindgericht te doen zijn en actief leren handen en voeten te geven. Niet alleen Petersen, maar ook Decroly, Montessori, Parkhurst (Dalton), Steiner en Korczak en Nederlandse pedagogen als Ligthart, Thijssen en Boeke worden tot de ‘beweging’ van de reformpedagogiek gerekend. Het gaat om heel verschillende persoonlijkheden die allen een eigen(zinnige) uitwerking gaven aan hun pedagogische programma’s en scholen oprichtten waarin ze – vaak tegen de tijdgeest in - hun visie trachtten te realiseren. Dewey wordt wel een van de aartsvaders van de reformpedagogiek genoemd en zijn invloed op het algemene (reform)pedagogisch denken is onmiskenbaar en groot (Berding, 1999). Hij combineert utopisch denken met een goed gevoel voor wat in de praktijk van alledag nodig is voor goed onderwijs. Zijn visie op opvoeding en onderwijs is bovendien gestoeld op een filosofisch programma, dat bekend is onder de term pragmatisme. In dit artikel brengen we twee kernpunten van Deweys pedagogiek voor het voetlicht, namelijk participatie en gemeenschap. We illustreren dit met enkele praktische voorbeelden en met een korte beschouwing over de meer filosofische aspecten. We wijzen ook op enkele opvallende parallellen met Petersens inzichten en met moderne Jenaplanvisies.

Participatie

Meer dan een kwart eeuw vòòr zijn utopische lezing, tijdens de hoogtijdagen van de reformpedagogiek, geeft Dewey in zijn experimentele lagere school in Chicago tussen 1896 en 1904 zelf vorm aan de nieuwe onderwijsvisie. Veel bekende elementen zijn daarin terug te vinden: de school als een verzameling werk- en studieplaatsen, met laboratoria, bibliotheken, tuinen en ontspanningsruimtes. Er is veel nadruk op het gezamenlijk onderzoeken van de wereld, door naar buiten te gaan in de vorm van werkbezoeken, excursies en veldonderzoek en door de wereld de school in te halen, door middel van materialen, experts die als gidsen optreden en platen en boeken. Er is geen onderwijs in afzonderlijke vakken als taal, rekenen, de zaakvakken en de creatieve vakken, maar er wordt gewerkt met een geïntegreerd geheel van grote blokken leerinhouden, thematisch georganiseerd, over voeding, kleding en huizenbouw. Het is projectonderwijs *avant la lettre* (vgl. Tanner, 1997). Dewey beschrijft zijn aanpak in een van de twee boeken van hem die in het Nederlands zijn vertaald, namelijk *School en maatschappij* (1929). Hij ziet de lagere school als een proeftuin, niet alleen omdat deze verbonden is met de Universiteit van Chicago waar hij als hoogleraar pedagogiek werkt, maar ook omdat hij in die school als in een wetenschappelijk laboratorium nieuwe werkwijzen wil uitproberen. De kern van dit experiment is de opvatting dat kinderen leren doordat zij actief deelnemen – participeren – aan gezamenlijke activiteiten en niet omdat ze van volwassenen leerstof krijgen ‘overgedragen’. Al deelnemend aan die praktijken ontwikkelt zich de individualiteit van het kind. Dewey is dus geen pedagoog die eerst het kind ‘centraal’ stelt en dan beziet hoe verschillende individuen zich met elkaar verbinden. Het is precies andersom: de mens en dus ook het kind is een wezen dat ‘van nature’ sociaal is. In dat opzicht wijkt Dewey af van veel andere reformpedagogen, maar is er een duidelijke overeenkomst met Petersen op dit punt. Bij Dewey staat de interactie en communicatie centraal die zich afspeelt tussen mensen die gezamenlijk iets ondernemen. De taal speelt daar uiteraard een zeer belangrijke rol in. Zij verwijst immers naar betekenissen die kinderen zich in die sociale context kunnen toe-eigenen. Ook hier zien we een opvallende overeenkomst

met het Jenaplanonderwijs waar immers het gesprek een centrale plaats inneemt als toe-eigeningsplek en als praktijk waar in gezamenlijkheid betekenissen kunnen worden geconstrueerd.

Actief, participerend leren is dus een kernthema bij Dewey. Vanuit zijn filosofie lichten we dat nog wat toe. Als filosoof bekritiseert Dewey zijn voorgangers die het individualisme en met name het denkende individu centraal stelden, zoals de Franse filosoof René Descartes (1596-1650) die stelde: 'Ik denk, dus ik ben'. Volgens Dewey heeft deze filosofie een negatieve invloed gehad op de beeldvorming over de moderne mens. Ze heeft het 'ik' voorop geplaatst, is zichzelf als het centrum van de wereld gaan beschouwen en heeft bovendien het denken als allesbepalend aspect van het menselijk bestaan gepresenteerd. Dit heeft geleid tot een ongebreideld individualisme. Het resultaat was een beeld van de mensheid als een losse verzameling, autonome, onafhankelijke 'ikken' die menen dat de enige manier om 'de werkelijkheid' te kennen bestaat uit het denken én die bovendien menen dat dit denken een individuele 'prestatie' is. Deweys visie is compleet tegengesteld. Mensen worden niet als 'ik' geboren: zij groeien uit tot een 'ik' doordat ze in een gemeenschap worden opgenomen waarin ze gezamenlijke activiteiten ondernemen met de taal als samenbindend element. Het 'ik' is het *resultaat* van zulke groeiprocessen. Voor Dewey is het idee van gemeenschap primair, maar niet ten koste van de individuele mens. Het individuele en het sociale zijn twee zijden van een medaille, zij zijn onscheidbaar: de samenleving bestaat uit individuen en de mens is altijd een sociaal individu. De mens dankt letterlijk zijn bestaan aan de gemeenschap (vgl. Berding en Miedema, 2005). Individu en samenleving zijn dus geen tegengestelden, maar horen bij elkaar. Deze sociale individualiteit neemt bij Dewey de plaats in van het onbegrensde individualisme. Ook hier zien we een treffende parallel met de gedachte achter het Jenaplan in zijn moderne conceptie.

Het denken

Ook het denken krijgt bij Dewey een andere plaats. We zagen al dat het denken geen individualistische prestatie is: de woorden waarmee we onze gedachten vormen, hebben we al niet eens van onszelf! Maar bovendien geeft Dewey het denken een bepaalde functie: het dient ergens toe, namelijk voor het oplossen van problemen. Mensen gaan denken zodra ze de situatie waarin ze zich bevinden als problematisch ervaren. Wie dagelijks met de tram naar zijn werk reist, zal de schrik herkennen als je je realiseert dat je abonnement nog thuis ligt. Door middel van het denken zal dan een uitweg moeten worden gezocht. Je 'scant' als het ware de verschillende mogelijkheden – terug naar huis, los kaartje kopen, zwart rijden – en kiest er dan een die het meest effectief lijkt en/of ook moreel te verantwoorden is. Bij dit proces is niet alleen het verstand betrokken maar zijn ook andere ervaringsvormen in het geding. Om te beginnen de schrik dat iets niet verloopt zoals verwacht. Dewey noemt een dergelijke reactie een 'primaire ervaring' die vervolgens het denken – de secundaire ervaring – oproept. Tegelijk maakt Dewey duidelijk dat het denken, anders dan Descartes en zijn volgelingen meenden, niet de enige ervaringswijze is van de mens. Wij hebben op heel uiteenlopende manieren toegang tot de wereld. Naast de cognitieve ervaringsvorm kunnen ook kunstzinnige, religieuze, morele of lichamelijke ervaringen worden opgedaan. Dewey plaatst het denken waar het volgens hem hoort: het is een hulpmiddel om problemen op te lossen, en niet de enige of 'beste' manier om de wereld te kennen. Dat is de kern van zijn filosofisch pragmatisme. 'Ervaring' duidt bij Dewey op de transactionele relatie van mens en omgeving. Transactioneel, omdat er sprake is van een dubbele verbinding van mens en omgeving in de vorm van doen en ondergaan. Een interessante vraag voor nadere uitwerking – die niet in het bestek van deze korte bijdrage kan worden behandeld - is hoe Deweys ervaringsbegrip zich tot de vier basisactiviteiten van het Jenaplan verhoudt.

Gemeenschap

Opvoeding in en door de gemeenschap, zie hier in een notendop hoe Dewey tegen opvoeding en onderwijs aankijkt. De samenleving heeft de taak en de verantwoordelijkheid om de nieuwe generaties op te voeden tot volwaardige en kritisch-betrokken deelnemers aan de cultuur. In de Nederlandse Jenaplanbeweging zien we sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw in de twintig basisprincipes van Jenaplan ook de nadruk op een samenlevingsvisie ontstaan en uitgewerkt worden. Het gaat om een visie op school (basisprincipes 11-20) in nauwe samenhang met een visie op mens (basisprincipes 1-5) en samenleving (basisprincipes 6-10). Vanuit de genoemde doelstelling staat bij Dewey participatie centraal en is taal cruciaal. Dat geldt niet alleen 'breed' in de zin van opvoeding en onderwijs als maatschappelijk 'project', maar ook voor de school als instituut waar een belangrijk deel van deze processen zich afspeelt. De school zou in Deweys visie een gemeenschap in het klein moeten zijn, een 'embryonale gemeenschap'. Hier wordt het beste dat maatschappelijk voorhanden is aan de leerlingen gepresenteerd. Er worden veel gezamenlijke activiteiten ondernomen, wordt veel gediscussieerd en gecommuniceerd, gelden democratische afspraken, hier hebben kinderen een stem en mogen meebeslissen: de lezer vulle zelf in en aan. Kortom, de school als leef- en werkgemeenschap. Een utopie, of zetten we stappen in de goede richting?

Discussie: Dewey en Jenaplan

Zouden Deweys opvattingen een rol kunnen spelen in de verdere ontwikkeling van het Nederlandse Jenaplanonderwijs? Een intrigerende vraag! Er zijn immers veel raakvlakken tussen Deweys pedagogische opvattingen en die welke binnen het Jenaplanonderwijs zijn geformuleerd in de bekende twintig basisprincipes (Both, 1997). Wij denken hier met name aan het sociale karakter van opvoeding en onderwijs, de centrale plaats van het gesprek (de dialoog) binnen het onderwijs en de vier basisactiviteiten waarin kinderen (leer)ervaringen opdoen. Ook het gegeven dat Dewey en Petersen hun school zagen als een pedagogisch 'laboratorium' is een belangrijke parallel. Een Jenaplanschool wil een ervarings- en ontwikkelingsgerichte school zijn die voor de leerkrachten en de kinderen een leef- en werkgemeenschap is waarin gezamenlijk kritisch de wereld wordt onderzocht en betekenis gegeven. Met deze kwaliteitscriteria en de verdere concretisering daarvan in de basisprincipes en vervolgens in haar eigen praktisch handelen positioneert een Jenaplanschool zich in het turbulente onderwijsveld (vgl. Both, in voorber.).

Vanuit Deweys opvattingen zijn bij verschillende aspecten enkele vraag- en uitroeptekens te plaatsen. Zo is 'ervaring' of 'ervaringsgerichtheid' als zodanig geen kwaliteitscriterium. In Deweys optiek is het verschil tussen de 'oude' (traditionele) en de 'nieuwe' (reformpedagogische) school niet dat kinderen in de eerste wel en in de tweede géén ervaring zouden opdoen: het verschil zit in het type ervaring en de kwaliteit ervan (Dewey, 1999). De ervaring in de oude school werd gevormd door stilzitten, luisteren en doen wat de meester je opdraagt. In de 'nieuwe' school - en hopelijk ook in de Jenaplanschool - gaat het om ándere kwaliteiten: actief leren, medeverantwoordelijkheid (willen) dragen, keuzemogelijkheden benutten, mee mogen beslissen, communiceren met anderen, leren met en van anderen in leersituaties die je aanspreken en uitdagen. In zo'n school gaan kinderen ándere dingen doen en ánders handelen. Dat betekent ook dat moet worden gewaakt tegen een te smalle invulling van het begrip ervaring, smal in de zin van 'individuele' ervaring als alpha en omega van het opvoedingsproces *en* smal in de zin van teveel gericht op de emotionele aspecten zoals in sommige uitwerkingen van ervaringsgericht onderwijs. Dewey hanteert een in dubbel opzicht

breed ervaringsbegrip: sterk sociaal gericht én gericht op vele aspecten van de menselijke existentie. Wellicht dat hier Dewey en Jenaplan elkaar weten te vinden? Ook voor ‘ontwikkelingsgerichtheid’ geldt iets dergelijks. Is niet elke school gericht op de ‘ontwikkeling’ van haar leerlingen? Dit begrip is zo algemeen dat het niet meer differentieert tussen de kwaliteiten van scholen. Iets anders is het wanneer men werkt vanuit de kwaliteitscriteria van het op Vygotskij gestoelde Ontwikkelingsgericht Onderwijs (met hoofdletters). Dan worden van de leerkracht kwaliteiten (competenties) verwacht die verrassend dicht in de buurt liggen van Deweys opvattingen over het leraarsvak. In zijn nog steeds zeer aansprekende ‘pedagogische geloofsbelijdenis’ uit 1897 (Dewey, 1975) spreekt Dewey over het leraarsberoep als ‘roeping’ en ziet hij het onderwijzen niet als een techniek maar als een kunst. De taak van de leerkracht (of breder en beter: de opvoeder) is dan ook niet het kind te ‘maken’, maar te begeleiden, te inspireren en te stimuleren en dat niet alleen in individuele maar ook in sociale zin. Precies dit zijn de kwaliteiten waarover elke Jenaplanschool dient te beschikken wil zij haar opdracht: een leef- en werkgemeenschap zijn, kunnen realiseren.

Wat we in deze bijdrage te berde brachten, zijn eerste – zeker geen laatste - gedachten over wat de opvattingen van Dewey zouden kunnen betekenen voor het Jenaplanonderwijs. Uiteraard is een verdere verdieping nodig wil een Jenaplanschool niet alleen op theoretisch maar ook op praktisch niveau van Dewey profiteren. Het eerste moet trouwens niet worden onderschat. Het onderwijs blinkt niet uit door duidelijke werkconcepten die het handelen sturen. Verdieping in onderliggende concepten blijft daarom noodzaak. Hiermee is meer gemeoid dan alleen het (uiteraard legitieme) belang van de individuele Jenaplanschool. In dit artikel hebben we laten zien dat er veel parallellen zijn tussen de opvattingen van Dewey en die welke in het hedendaagse Nederlandse Jenaplanonderwijs worden aangehangen en gepraktiseerd. Dit type reformpedagogisch gedachtegoed staat weer op de agenda, in een krachtenveld van politiek, maatschappij en onderwijs waarin dat niet vanzelfsprekend is. Het Nederlandse onderwijs is in zijn algemeenheid immers niet gericht op de bevordering van brede ervaring, participatie en gemeenschapsvorming, maar op controleerbare output en de productie van leerresultaten. Daarom lijkt het ons de moeite waard in de komende tijd na te gaan waar mogelijkheden liggen voor een gezamenlijke versterking en versteviging van dit ‘andere’ geluid door Jenaplanners en Deweyanen.

Literatuur

- Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO-Press. (verkrijgbaar via de auteur)
- Berding, J.W.A. en S. Miedema (2005). Individualiteit, socialiteit, democratie en het curriculum. De opvoedingsfilosofische denkbeelden van John Dewey. In L. Logister (red.). *John Dewey: een inleiding tot zijn filosofie*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Both, K. (1997). Jenaplanonderwijs op weg naar de 21^{ste} eeuw. Amersfoort: CPS.
- Both, K. (in voorber.). Zichtbare kwaliteit. In Both, K. e.a., *Schoolzelfevaluatie en kindvolgsysteem. Een map voor Jenaplan-basischolen*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging.
- Dewey, J. (1929). *School en maatschappij*. Vertaling, voorbericht, inleiding en bibliografie van Tj. de Boer. Groningen/Den Haag: Wolters. (Oorspronkelijk *The School and Society*, 1899)
- Dewey, J. (1975). My pedagogic creed. In J.A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Early Works*. Volume 5, pp. 84-95. Carbondale & Edwardsville: South Illinois University Press. (Oorspronkelijk 1897)

- Dewey, J. (1989). Dewey outlines utopian schools. In J.A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Later Works*. Volume 9, pp. 136-140. Carbondale & Edwardsville: South Illinois University Press. (Oorspronkelijk 1933)
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. Inleiding en vertaling van G. Biesta en S. Miedema. Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. (Oorspronkelijk *Experience and Education*, 1938)
- Tanner, L. (1997). *Dewey's laboratory school. Lessons for today*. New York/London: Teachers College Press.