

Morele opvoeding bij Dewey en Korczak en een eerste verkenning van Arendt

Joop Berding¹

Gepubliceerd in: S. Miedema & G. Troost-Bertram (red.). *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting* (p. 39-52). Zoetermeer: Meinema

Samenvatting

In de afgelopen jaren heb ik mij intensief bezig gehouden met de filosofische en pedagogische opvattingen van John Dewey en Janusz Korczak, een proces dat nog doorgaat. Sinds kort oriënteer ik mij daarnaast op de pedagogische doorwerking van de politieke filosofie van Hannah Arendt. In deze bijdrage ga ik in op enkele aspecten van morele opvoeding vanuit het perspectief van deze drie eminente denkers. Mijn bedoeling is zeker niet hun in sommige opzichten uiteenlopende visies op de menselijke existentie, de maatschappij en de opvoeding tot een gekunstelde eenheid te reduceren. Veel meer wil ik aangeven waar ik enerzijds saillante punten van overeenstemming heb gevonden en anderzijds iets laten zien van mijn in de loop der tijd gegroeide fascinatie met het type democratisch denken waar zij voor staan. Sturende concepten zijn communicatie, participatie, rechtvaardigheid.

1. INLEIDING

“Een lerares werkt met haar groep zes aan het thema ‘de metamorfose van rupsen’. De eerste tien dagen observeren de kinderen de rupsen, maken er tekeningen van en praten over wat ze denken dat er zal gebeuren. Dan veranderen de rupsen één voor één in cocons, hetgeen nieuwe vragen en mogelijke antwoorden oproept. Eén van de kinderen wil graag weten wat er in de cocon gebeurt; hoe het kan dat er een vlinder uitkomt. Hij stelt voor om om de dag een cocon open te snijden en te kijken wat daarbinnen verandert. Echter, de cocons zijn van de hele klas, dus er is discussie nodig. De uitkomst is dat je niet zomaar mag snijden in een levende cocon. Maar een van de cocons is gevallen en waarschijnlijk dood. De klas spreekt af dat als de cocon de volgende dag nog dood is, hij mag worden opengesneden. Tijdens de ‘autopsie’ blijkt dat de cocon niet dood is. Daarop volgt een nieuwe discussie”.²

Hier is een “gemeenschap van onderzoekers” aan het werk.³ De kinderen krijgen van de leerkracht de gelegenheid zelf vragen te bedenken over het onderwerp van de metamorfose van rupsen. Daartoe zijn ze een tijd in groepjes met elkaar aan het werk. Alle kinderen zijn actief daarbij betrokken. De vragen worden geordend. Vervolgens komt de fase van het observeren en opschrijven van de bevindingen. Eén vraag blijkt een sterke morele lading te hebben. Daarover vindt discussie plaats.

Over die morele lading van het onderwijs en de discussie die de leerlingen daarover met elkaar en met de leerkracht voeren, gaat deze bijdrage. In mijn manier van denken over en kijken naar deze activiteiten ben ik in de afgelopen jaren erg geïnspireerd door het werk van John Dewey en Janusz Korczak, twee naar mijn inzicht van de belangrijkste pedagogen van de twintigste eeuw.⁴ Zij hebben mij – en vele andere wetenschappelijke en praktizerende

¹ Een aantal van de hier gepresenteerde ideeën zijn ontstaan in dialoog met drs. Wouter Pols.

² Ontleend aan Pompert en Volman, 2003.

³ Wells, 2001.

⁴ Vgl. Berding, 1999; 2002; 2005.

pedagogen - duidelijk gemaakt dat het in het onderwijs niet simpelweg gaat om de 'overdracht' van kennis, vaardigheden en morele overtuigingen van subject (volwassene, opvoeder, leerkracht) naar object (kind, leerling), maar dat onderwijs en opvoeding waardengeladen, letterlijk waardevolle interactieprocessen zijn waarin moraliteit sociaal gemedieerd wordt geconstrueerd. Alhoewel zij noch wetenschappelijk noch praktizerend pedagoge (of opvoeder) was, brengt Hannah Arendt een belangrijk aspect in dit discours in: de vraag naar de verhouding tussen het private en het publieke en daarmee die tussen opvoeding en politiek. Arendt benadrukt dat de school een "tussenruimte" is, letterlijk tussen gezin en maatschappij.⁵ Dat is een waardevolle aanvulling maar een die in het huidige tijdsgewricht niet gemakkelijk valt te realiseren. Het lijkt er immers op dat onderwijs steeds meer speelbal wordt van maatschappelijke en met name economische krachten. De vraag is hoe we iets van de druk weg kunnen nemen die deze krachten uitoefenen op de moraliteitsontwikkeling in de school.

Ik zal in deze bijdrage aan de hand van Dewey, Korczak en Arendt ingaan op enkele communicatieve, participatieve en politieke aspecten van moraliteitsontwikkeling en deze verbinden met de vraag over de relatie tussen schoolopvoeding en democratisch burgerschap.

2. MORELE OPVOEDING EN COMMUNICATIE

De psychoanalyticus Spitz onderzocht in de jaren veertig van de vorige eeuw een groep baby's die in een kinderkuis werden verzorgd. De eerste drie maanden werden ze nog door hun moeders gevoed, daarna niet meer. Ze deden afstand van hun kinderen. De hele dag lagen de baby's in bedjes met hoog opstaande randen van waaruit ze niets konden zien. Een verpleegster had de zorg voor acht tot twaalf kinderen; ze verschoonde hen en gaf hen te drinken, meer deed ze niet. Spitz schrijft dat de baby's psychisch verhongerden.⁶ De gevolgen waren desastreus:

"De kinderen werden geheel en al passief; ze lagen in hun bedjes op hun rug. Het stadium van motorische beheersing dat nodig is om je op je buik om te kunnen draaien, bereikten ze niet. Ze hadden een lege uitdrukking in hun gezicht en zagen er vaak zwakbegaafd uit. De coördinatie van hun ogen nam af".⁷

Van de 91 kinderen die Spitz onderzocht stierven er 34 in twee jaar. De kinderen die bleven leven, hadden een enorme achterstand opgelopen. De motorische ontwikkeling en de ontwikkeling van de taal en de zelfstandigheid stagneerden of vertraagden aanzienlijk. De kinderen die het overleefden werden weliswaar "mens", maar in feite namen ze niet echt deel aan de wereld. Er ontbrak in de "opvoeding" die zij kregen iets fundamenteels, namelijk communicatie. Door het gebrek aan communicatie, anders gezegd door het ontbreken van een dialoog werden deze kinderen niet geïntieerd in de wereld van de mensen om daar een plaats te gaan innemen.⁸ Juist communicatie, het voeren van een dialoog, maakt het mogelijk dat er leerprocessen, dat wil zeggen processen van betekenisverlening op gang komen. Moraliteit en moreel handelen zijn ten nauwste verbonden met betekenisverlening en dat is een proces dat zich weliswaar "in" of "aan" het individu voltrekt maar daarmee nog geen individualistische aangelegenheid is. Dewey maakt duidelijk dat hier participatieve processen aan de orde zijn en dat de taal waarin we onze morele oordelen en overtuigingen denken en uitspreken van cruciaal belang is. Taal, woorden, concepten behoren tot wat in de cultuurhistorische traditie,

⁵ Arendt, 1994, 116.

⁶ Spitz, 1969, 290.

⁷ Spitz, 1969, 290; vert. Wouter Pols.

⁸ Berding en Pols, 2006.

maar niet alleen daar, het “culturele erfgoed”⁹ is gaan heten. We beschikken als mensen over bijna onuitputtelijke talige mogelijkheden om onze kennis en inzichten en ook onze overtuigingen en oordelen te verwoorden, maar het zijn, minstens voor een deel, altijd woorden die we ons vanuit de rijkdom van het culturele erfgoed hebben toegeëigend. Daarom ook benadrukt Dewey de intrinsieke samenhang tussen moraliteit en socialiteit:

“... morals are as broad as acts which concern our relationships with others. (...) To possess virtue does not signify to have cultivated a few nameable and exclusive traits; it means to be fully and adequately what one is capable of becoming through association with others in all the offices of life. (...) The moral and the social quality of conduct are, in the last analysis, identical with each other.”¹⁰

Deze “associatie met anderen” benoemt Dewey elders als communicatie: het delen van ervaringen met anderen tot deze gemeenschappelijk bezit, cultureel erfgoed worden.¹¹ Wat er plaats vindt is dus in Deweys korte definitie van communicatie “the making of something common”.¹² Morele opvoeding in deze zin is het gezamenlijk tot stand brengen van moraliteit.

3. MORELE OPVOEDING ALS PARTICIPATIE

Zoals het voorbeeld van het onderzoek aan rupsen laat zien, brengt dit soort specifieke situaties geen algemene, universele morele wetten voort, maar beperkte en plaatselijk geldende morele opvattingen. De kinderen zijn samen met hun lerares verwickeld in een proces van “co-constructie” van moraliteit¹³. In zijn werk geeft Korczak, zonder deze term te gebruiken vele voorbeelden van dit proces van co-constructie. Het meest duidelijke hiervan speelt zich af in 1907, toen Korczak met nog weinig ervaring als groepsopvoeder een dertigtal kinderen begeleidde tijdens het zomerkamp op het platteland buiten Warschau. Hij vertrouwde erop dat hij met een groep kinderen te maken zou krijgen die het “zelf” allemaal, in goed overleg en harmonie zou regelen. Hij schrijft: “Rijk aan illusies, arm aan ervaring, sentimenteel en jong als ik was, dacht ik dat ik veel zou kunnen doen, omdat ik veel wilde doen”.¹⁴ Dat werd een grote teleurstelling, de eerste dagen van het kamp was het een grote chaos. Toen het eindelijk een beetje rustig was, “was ik” – schrijft Korczak – “me vaag bewust van de nederlagen die ik had geleden, ik was echter te verbluft om de oorzaken ervan te zoeken”.¹⁵ Hij stond “hulpeloos tegenover die geheimzinnige collectieve ziel van een kindergemeenschap”.¹⁶ Hij had geen idee hoe hij de maand die voor hem lag moest doorkomen. Geleidelijk echter begon Korczak te begrijpen wat er mis was. Hij dacht na over zijn eigen behoefte aan een ontspannen vakantie en zag nu hoe zijn eigen gebrek aan serieuzeheid een negatieve invloed had op de groep. Een paar dagen daarna was er een echte crisis: ’s nachts gingen een paar jongens erop uit om in het bos takken te halen voor een groot gevecht. Nu besloot Korczak dat het genoeg was. Hij liet zijn “sentimentele” houding los, pakte de stokken af en zei dat ze er de volgende dag over zouden spreken. Vreemd genoeg, bemerkte hij, wekte deze aanpak bij de kinderen waardering. Het was een cruciaal moment in de relatie tussen de opvoeder en de kinderen, want:

⁹ Van der Veer, 1996, 17.

¹⁰ Dewey, 1980, MW9:314-316.

¹¹ Dewey, 1980, MW9:10-11.

¹² Dewey, 1991, LW12:52.

¹³ Vgl. Gravesteyn en Diekstra, 2004.

¹⁴ Korczak, 1986, p. 179

¹⁵ Korczak, 1986, p. 184

¹⁶ Korczak, 1986, p. 185

“De volgende dag, tijdens het gesprek in het bos, heb ik voor het eerst niet *tegen* de kinderen, maar *met* de kinderen gesproken; ik praatte niet over hoe ik wilde dat zij zouden zijn, maar over hoe zij willen en kunnen zijn. Misschien dat ik er toen voor het eerst van overtuigd raakte dat je van kinderen veel kunt leren, dat ook zij hun eisen en voorwaarden stellen, waartoe ze het recht hebben, evenals ze het recht hebben een voorbehoud te maken”.¹⁷

In plaats van tegen de kinderen te ‘preken’, ging Korczak het gesprek, de dialoog met hen aan. Hij liet zijn houding van “slappe sentimentaliteit” jegens de kinderen varen en verbood het vechten niet (dat zou onrealistisch zijn) maar hield bij *hoeveel* de kinderen vochten. Daar maakte hij een grafiek van en liet deze aan de kinderen zien.¹⁸ Onder deze aanpak ligt bij Korczak sensitiviteit voor de psychologie van het kind, een groot inlevingsvermogen in het kinderlijk perspectief op de wereld en de medemens en een onvermoeibaar streven naar rechtvaardigheid tussen mensen en volkeren. De empathie, de democratische competenties waar Dewey en Arendt en in ons land bijvoorbeeld Micha de Winter¹⁹ over spreken worden door Korczak gepraktiseerd in levende, “realistische” pedagogiek. Deze instelling van Korczak kan ons van pas komen in het actuele debat over de sociale en morele competenties van kinderen. Voor het bevorderen van de ontwikkeling daarvan volstaat het geven van afgebakende en voorgestructureerde lessen niet. Het dagelijks leven van kinderen zal het uitgangspunt moeten zijn. Dewey pleit voor de stimulering van “social imagination and conception” die zich niet beperkt tot afzonderlijke morele lesjes, maar waarbij kinderen de gelegenheid wordt geboden de sociale situatie waarin ze zich bevinden te leren interpreteren en te verbinden met het brede sociale leven.²⁰ Die brede “scope” is essentieel, aldus Dewey: het onderwijs houdt zich teveel bezig met moraliteit als afzonderlijke gedragingen die dan zonder enig onderling verband en zonder verband met wat het kind buiten school ervaart door middel van instructie worden aangebracht. Daartegenover stelt Dewey dat elk vak, elke instructiemethode en elke gebeurtenis in het alledaagse schoolleven “pregnant [is] with ethical life”.²¹ Met andere woorden, alles wat zich voordoet in de school heeft een morele lading en kan worden aangegrepen om bij te dragen aan de morele ontwikkeling van kinderen.

4. DEMOCRATISCHE MORALITEIT

Voor Dewey's begrip van moraal en moraliteit is constitutief de “holistische” zienswijze dat individu en samenleving geen antagonismen vormen maar keerzijden van een en dezelfde cultureel-naturalistische medaille. “Society is a society of individuals and the individual is always a social individual. He has no existence by himself. He lives in, for, and by society, just as society has no existence excepting in and through the individuals who constitute it”.²² In het handelen van de mens is zowel het individuele, “psychologische” als het sociale altijd aanwezig en zicht- en hoorbaar. Volgens Dewey geldt dit ook voor het morele handelen en eveneens voor de opvoeding tot moreel handelen die zich voor een belangrijk deel in de school afspeelt. In dat verband wijst Dewey een individualistische moraal – de maximale ontwikkeling van alle mogelijkheden van het kind – als te eenzijdig van de hand. Daarmee rekent hij als het ware op voorhand af met de voorstanders van de “ontplooiingsideologie” die in de jaren zestig en zeventig opgeld deed in opvoeding en onderwijs en plaatst hij ook uitdrukkelijk vraagtekens bij vormen van kindgecentreerd onderwijs in zijn én in onze dagen.

¹⁷ Korczak, 1986, p. 188

¹⁸ Korczak, 1986, p. 204

¹⁹ De Winter, 2006.

²⁰ Dewey, 1972a, EW5:72.

²¹ Dewey, 1972a, EW5:83

²² Dewey, 1972a, EW5:55.

Het individuele kind is niet de norm voor opvoeding en onderwijs, wel het uitgangspunt. De ervaringen van het kind vormen in de woorden van Dewey de “crude beginnings”, de eerste stappen die het zet op weg naar een meer omvattend kennen, handelen en oordelen (“the accomplished results”).²³ Het sociale aspect van moreel handelen, dat tot uitdrukking komt in de samenleving die hiertoe de sociale ruimte biedt, zal in de beschouwing moeten worden betrokken. Het handelen van het kind moet volgens Dewey worden gestimuleerd en eventueel zodanig bijgestuurd dat het leidt tot het bereiken van maatschappelijk gezien wenselijke doelen.²⁴ De vraag naar de manier waarop de wensen en mogelijkheden van het kind in overeenstemming (kunnen) worden gebracht met sociaal nastrevenswaardige doelen beschouwt Dewey als *de* pedagogische vraag bij uitstek.²⁵ Om dit te bereiken presenteert – of beter “re-presenteert”²⁶ – de school die elementen uit de samenleving die waardevol zijn en stimulerend voor de ontwikkeling van kinderen. Het zal duidelijk zijn dat elke tijd en elke generatie zijn eigen selectiecriteria kent, zoals bijvoorbeeld de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs goed laat zien.²⁷ Het is de pedagogische opdracht van het onderwijs kinderen een breder perspectief te bieden op de wereld dan dat zij van “huis uit” hebben meegekregen maar dat betekent dus niet alles ongecensureerd de school mag binnenkomen. Er is wat Mollenhauer noemt een “pedagogisch filter” nodig²⁸, opdat zoals Dewey zegt de school kan optreden als “a purified medium of action”²⁹. In de pedagogische “tussenruimte” die de school is tussen gezin en maatschappij in moeten dus beredeneerde keuzes worden gemaakt en moet de invloed van de verschillende machten en krachten die op de school inwerken worden gemodereerd. Arendt zet wat dat betreft een stap verder door het pedagogische en het politieke geheel van elkaar te scheiden.³⁰ Wat mij betreft is dat een stap te ver in de zin dat het onrealistisch is te menen dat in een semi-openbare ruimte als de school de daar werkzame professionals zich geheel en al van hun politieke “mantel” zouden kunnen ontdoen. Ik meen ook dat Arendt haar pijlen als het ware op de verkeerde vijand richt: niet zozeer de politiek maar de economie en het doorgesloten marktdenken daarin vormen een ernstige bedreiging voor de relatieve autonomie die scholen nodig hebben om hun pedagogische werk te kunnen doen.³¹

De school vult haar pedagogische opdracht dus in door het maken van beredeneerde keuzes over wat wel en wat niet wordt toegelaten, voor wat betreft leerinhouden, werkwijzen, voorbeeldgedrag en dergelijke. Er ligt ook een taak om binnen die keuzes ook recht te doen aan de veelheid van stemmen die onze huidige tijd kenmerkt. Het onderwijs heeft het in de moderne tijd als haar taak beschouwd de wereld te representeren op een voor kinderen overzichtelijke, toegankelijke en begrijpelijke wijze. Comenius met zijn *Orbis Pictus* is daarvan nog steeds een van de meest aansprekende pedagogisch-inhoudelijke voorbeelden; de Herbartianen gaven de leerkracht met hun systeem van formele leertrappen een tot in onze dagen doorwerkend pedagogisch-didactisch instrument.³² Kinderen over de grenzen van de eigen, per definitie beperkte cultuur laten heenkijken was en is een belangrijke doelstelling van het onderwijs. Hieraan liggen niet alleen pedagogische maar ook politieke overwegingen

²³ Dewey, 1972b, EW5:169.

²⁴ Dewey, 1972c, EW5:224.

²⁵ Dewey, 1972c, EW5:224.

²⁶ Vgl. Mollenhauer, 1986, 78.

²⁷ Zie Berding en Pols, 2006, hoofdstuk 10.

²⁸ Mollenhauer, 1986, 63.

²⁹ Dewey, 1980, MW9:20.

³⁰ Arendt, 1994, 122.

³¹ Arendt stelt letterlijk dat “we het domein van de opvoeding vastberaden [moeten] scheiden van andere domeinen, vooral het domein van het publieke en politieke leven” (Arendt, 1994, 122), maar zij vult het begrip “publieke leven” verder niet in.

³² Zie voor een beknopt overzicht van de (Nederlandse) schoolgeschiedenis Berding en Pols, 2006.

ten grondslag. Van de school wordt een bijdrage verwacht aan de opvoeding van kinderen tot democratische burgers die – en daar gaat het om – niet alleen voor zichzelf kunnen opkomen maar zich ook kunnen inleven in medeburgers en hen de ruimte gunnen zich uit te spreken vanuit hun perspectief.

Het frappeert dat deze, in feite neo-republikeinse opvattingen over democratische competentie terug te vinden zijn – in verschillende bewoordingen weliswaar – bij Dewey, Korczak en Arendt. Het dispuut gaat over de rol van de opvoeding hierbij; zoals gezegd neemt Arendt het “sterke” standpunt in dat opvoeding en politiek (lees: democratisch burgerschap) geheel gescheiden domeinen dienen te zijn. Dat impliceert bij haar echter niet dat democratisch burgerschap en de competenties die nodig zijn om dit te kunnen uitoefenen, niet “geoefend” kunnen worden³³. Ik meen dat de “oefening” van democratisch burgerschap niet (slechts) een kwestie is van voorbereiding op de latere uitoefening daarvan, maar dat er werkelijk veel aan gelegen is de huidige leer- en leeromgeving van kinderen en leerlingen zoveel mogelijk democratisch in te richten.³⁴ In dit verband bedoel ik met democratisch dat er een veelheid aan perspectieven en visies aan bod komt en dat daarmee een breed aanbod tot stand komt, met inbegrip van de nodige “oefensituaties”. De les over de ontwikkeling van rupsen is zo’n situatie waarin kinderen niet alleen leren samenwerken, overleggen en onderzoeken - wat op zich al belangrijke democratische competenties kunnen worden genoemd - maar ook zoals we zagen als het ware oefenen met moraliteit.

Het is een basale pedagogische, maar ook kennistheoretische opvatting dat een individu per definitie een beperkte blik op “de werkelijkheid” heeft en *kan* hebben en dat, om Hannah Arendt te citeren, een “gemeenschappelijke wereld” pas kan ontstaan en levensvatbaar is bij de gratie van een dialoog tussen meerdere perspectieven.³⁵ Een treffende, literaire illustratie van de “enlarged mentality”³⁶ die in deze dialoog tot stand komt, trof ik aan in de roman *Een schitterend gebrek* van Arthur Japin.³⁷ Zijn hoofdpersoon, het meisje Lucia, ontmoet de priesterstudent Giacomo (Casanova) en leidt hem rond in Pasiano, de streek waar zij woont. Door deze introductie krijgt haar leven precies het bredere perspectief waar Arendt op doelt:

“Deze dagen waren als een droom waarin alles je heel bekend voorkomt terwijl je het toch niet helemaal kunt plaatsen. Ik dacht dat ik in de veertien jaren van mijn leven Pasiano door en door had leren kennen, maar nu ik Giacomo er rondleidde, was het alsof ik mij mijn streek pas voor het eerst bewust werd. Sommige plekken die mij altijd dierbaar waren geweest, vielen ineens tegen nu ik ze zag zoals hij ze moest zien. Ik probeerde hem uit alle macht uit te leggen wat ik er zo mooi aan had gevonden, maar onder het spreken hoorde ik de overtuiging uit mijn eigen woorden wegvloeien. Andere dingen die mij nooit bijzonder waren opgevallen, begonnen ineens te stralen omdat ze hem de moeite waard leken. Het ene moment voelde ik verdriet, alsof ik mijn oude zelf verried, het volgende was ik alweer door het dolle heen omdat mijn blik werd verrijkt. Mijn wereld werd groter omdat mijn bewustzijn zich verdubbelde. Dat voelde ik heel duidelijk. Het bestond ineens niet alleen meer uit mijn eigen gedachten, maar ook uit wat hij dacht en vond en verlangde en hoopte”.³⁸

Perspectief nemen, door de ogen van de ander kijken, “zien zoals hij moest zien”, levert een verrijking op, maar kan ook gepaard gaan met pijn, omdat je je realiseert dat jÓuw wereld er

³³ Smith, 2001, 87.

³⁴ Vgl. Berding en Pols, 2006, hoofdstuk 14.

³⁵ Arendt, 1994, 123; vgl. Smith, 2001.

³⁶ Smith, 2001, 68.

³⁷ Japin, 2003.

³⁸ Japin, 2003, 67.

slechts een van véle is. Deze pluraliteit in het handelen is in elk geval de “menselijke conditie”.³⁹ Alhoewel Dewey noch Korczak de term pluraliteit gebruiken in de zin waarin Arendt dat doet, is er in de “grondtoon” van hun betogen en verhalen zeker overeenstemming te vinden. Deweys democratieopvatting bijvoorbeeld geeft een descriptie van het “goede leven” die past bij de pluralistische praktijken en opvattingen in de moderne maatschappij. Dat blijkt ten eerste uit de nadruk die Dewey legt op de noodzaak om in het “openbare” leven, waar de verschillende machten en krachten in de maatschappij – technologieën, communicatie- en vervoersmiddelen, economie en commercie, recht en “bodies politic” – met elkaar concurreren om dominantie, het individuele en het sociale steeds met elkaar in evenwicht te brengen. En dat kan, ten tweede, volgens Dewey alleen indien niet alleen individuen maar ook maatschappelijke groepen en facties elkaar een plek gunnen in die openbare ruimte, met andere woorden elkaars belangen erkennen en daarover zo intensief en drempelloos mogelijk en met zoveel mogelijk mensen communiceren.⁴⁰ Bij deze democratische competentie gaat het niet alleen om kennisverwerving maar ook om oordeelsvorming.

Dat gezegd zijnde, blijft pedagogisch gesproken de vraag of en zo ja waar – dat wil zeggen in welke institutionele setting - een dergelijke democratische competentie kan worden geleerd en geoefend. Het ligt tegenwoordig voor de hand, en misschien iets te gemakkelijk, om hierbij verwachtingsvol naar het onderwijs te kijken. Te gemakkelijk, ten eerste omdat de “claims” die vandaag de dag bij scholen worden neergelegd soms het karakter van een afschuifmechanisme laten zien en ten tweede omdat het overheersende beeld van onze scholen er niet een is waar participatie en (be)oefening van democratische competenties, als integraal onderdeel van sociale en morele opvoeding, de hoogst gewaarde activiteiten zijn. Het lastige is hier dat alhoewel onze scholen in veel opzichten toonbeelden van pluraliteit zijn en dus bij uitstek oefenplaatsen van communicatie over moraliteit zouden kunnen zijn, diezelfde scholen kennelijk nauwelijks bij machte zijn hier geïnstitutionaliseerd handen en voeten aan te geven. Juist op het punt van “binnenschoolse” moraliteitsontwikkeling valt nog een wereld te winnen. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is echter dat de druk van externe afrekening op vooral cognitieve prestaties waaronder de scholen nu gebukt gaan verregeand wordt teruggeschroefd. We moeten constateren dat basisscholen nu in een bijna onmogelijke spagaat zitten: enerzijds zijn zij gehouden om de persoonlijke ontplooiing en continue ontwikkeling van kinderen zoveel mogelijk te bevorderen en daarbij te zien op wat elk kind individueel dienaangaande aan begeleiding en zorg nodig heeft – zie de bepalingen in de Wet op het primair onderwijs – maar anderzijds functioneert het basisonderwijs als sorteermachine in de richting van de verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Deze kindgerichte en distributieve functies zijn in het huidige zo pluralistische tijdsgewricht nauwelijks meer verenigbaar. Er zou daarom veel voor te zeggen zijn de basisschool, veel meer dan nu het geval is, in de “luwte” te laten, in een relatief autonomie positie ten opzichte van de verschillende maatschappelijke machten en krachten.⁴¹

5. CONCLUSIES

Moraliteit en morele opvoeding laten zich niet inperken tot enkel lesjes waarin de leerkracht normen en waarden aan kinderen overdraagt. In dit artikel heb ik gepleit voor een co-constructieve benadering van moraliteit. De schoolklas is de (bijna) dagelijkse leefomgeving van kinderen waarin alles wat zich voordoet aan interactie en communicatie, tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling, een morele dimensie heeft en dus aanleiding kan

³⁹ Arendt, 1999, 173ff.

⁴⁰ Dewey, 1916; MW9:92

⁴¹ Vgl. Berding en Pols, 2006, hoofdstuk 13.

geven tot een dialoog over moraliteit, dat wil zeggen over moreel handelen. Ik heb in het voorgaande de sociale dimensie van moreel handelen benadrukt en in het voetspoor van Dewey en Korczak een participatieve benadering bepleit. Arendt neemt ten opzichte hiervan een wat andere positie in waarbij zij weliswaar een absolute scheiding voorstaat tussen het pedagogische en het politieke, maar waarbij zij mogelijkheden openlaat voor het oefenen van democratische competenties binnen een pedagogische context. Als in de school inderdaad oefensituaties worden gecreëerd, dan is vervolgens de vraag welke garantie dat biedt voor het type neo-republikeins, participatief burgerschap dat in het voorgaande is bepleit. De nuchtere conclusie, mét Dewey, Korczak en Arendt moet zijn: geen enkele. Democratische moraliteit moet telkens opnieuw worden uitgevonden, veroverd en gelegitimeerd. Dat is wat mij betreft een open, maar ook ondogmatische conclusie.

REFERENTIES

- Arendt, H. (1994/1961-1968). De crisis in de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 73-100). Leuven en Apeldoorn: Garant.
- Arendt, H. (1999/1958). *Vita Activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom.
- Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO Press. (nog beperkt verkrijgbaar via de auteur)
- Berding, J.W.A. (2002). Pedagogische participatie en de noodzaak van herinstitutionalisering. De verwante visies van John Dewey en Janusz Korczak. *Pedagogiek. Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, 22, 3, pp. 250-259.
- Berding, J. (2005). *In de ban van het kind. Pedagogisch handelen in de kinderopvang*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Berding, J. en W. Pols (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dewey, J. (1972a/1897). Ethical principles underlying education. In J.-A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Early Works. Volume 5* (pp. 54-83). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972b/1897). The psychological aspect of the school curriculum. In J.-A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Early Works. Volume 5* (pp. 164-176). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972c/1895). Plan of organization of the university primary school. In J.-A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Early Works. Volume 5* (pp. 223-243). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980/1916). Democracy and education. In J.-A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Middle Works. Volume 9*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988/1929). Construction and criticism. In J.-A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Later Works. Volume 5* (pp. 125-143). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991/1938). Logic. The theory of inquiry. In J.-A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Later Works. Volume 12*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gravestijn, C. en R. Diekstra (2004). Co-constructie van morele opvoeding in de klas. In R. Diekstra, M. van den Berg en J. Rigter (red.) (pp. 187-220). *Waardevolle of waardenloze samenleving?* Uithoorn: Karakter Uitgevers.
- Japin, A. (2003). *Een schitterend gebrek*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld.
- Langeveld, M.J. (1967). *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses.
- Mollenhauer, K. (1986). *Vergeeten samenhang*. Amsterdam: Boom.

- Pompert, B. en M. Volman (2003). Open staan voor gouden leermomenten. Aan het woord: Gordon Wells. *Zone*, 2, 1, pp. 25-27.
- Smith, S. (2001). Education for judgment: an Arendtian oxymoron? In M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and education. Renewing our common world* (pp. 67-92). Boulder: Westview Press.
- Spitz, R. (1969). *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett.
- Veer, R. van der (1996). Inleiding. In L. Vygotskij, *Cultuur en ontwikkeling* (pp. 11-21). Amsterdam en Meppel: Boom.
- Wells, G. (2001). *Action, talk and text. Learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Winter, M. de (2006). Democratieopvoeding versus de code van de straat. In M. de Winter, T. Schillemans en R. Janssens (red.). *Opvoeding in democratie*. Amsterdam: SWP.