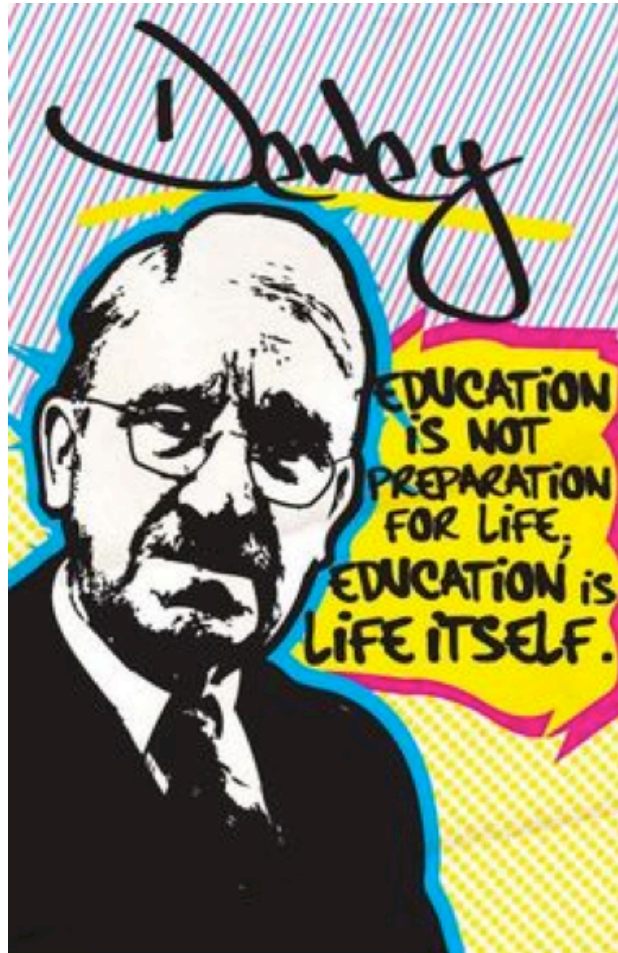


Dewey over onderwijs

Deweys onderwijsfilosofie en haar lessen voor de eenentwintigste eeuw



BA - thesis

Mark Aarts (345529)

Faculteit der Wijsbegeerte, Erasmus Universiteit Rotterdam

23 juli 2015

Dr. Gijs van Oenen (begeleider)

Drs. Frans Schaeffer (adviseur)

Inleiding en verantwoording

5

1. Onderwijs als religie: My pedagogic creed

9

Samenvatting

16

2. Democratie en onderwijs

17

Politiek, individu en onderwijs

17

Kennis, denken en leren

20

Samenvatting

24

3. Het curriculum

25

Samenvatting

28

4. Lessen voor de eenentwintigste eeuw

29

Literatuur

33

Inleiding En Verantwoording

“Non scholæ sed vitæ discimus.”¹ Deze aan Seneca ontleende uitspraak, die zoveel wil zeggen als “niet alleen voor school, maar voor het leven leren wij”, is de ondertitel van de naar de Romeinse wijsgeer genoemde lesmethode die ik jarenlang gebruikte voor de lessen maatschappijleer die ik gaf. Veel vaker dan bij mijn eigenlijke vak, geschiedenis, kwam het met enige regelmaat voor dat leerlingen aangaven het idee te hebben dat ze iets hadden geleerd wat niet alleen handig was voor de eerstvolgende toets, maar hen iets had geleerd over hoe de samenleving werkt. In het afgelopen schooljaar, waarin ik alleen geschiedenis heb gegeven, is mij welgeteld een keer door een leerlinge medegedeeld dat ze het verband tussen de eindeloos herhaalde en ingeprente examenstof en de wereld waarin zij participeerde zag.

Haar mededeling bereikte mij toen ik de eerste alinea's van deze thesis op papier had gezet. De overeenkomst tussen het onderwerp van mijn onderzoek en mededeling van de leerlinge kon nauwelijks treffender. Als de onderwijsfilosofie van John Dewey (1859 - 1952) in een paar woorden omschreven zou moeten worden, dan opteer ik voor: *onderwijs is onderdeel van het leven en dient de maatschappelijke omstandigheden te representeren*. Als de transfer tussen leren en het leven buiten de school niet wordt gemaakt door leerlingen, dan is er, in Deweyaanse zin, iets mis met het onderwijs. Dewey lijkt daarmee in dezelfde traditie te staan als Seneca, die met zijn beroemd geworden uitspraak aan het begin van de christelijke jaartelling eenzelfde soort claim legde bij de rol van onderwijs.

In deze thesis wil ik de onderwijsfilosofie van John Dewey uiteenzetten en bezien welke lessen hieruit te trekken zijn voor het onderwijs van de eenentwintigste eeuw. Als leraar in het voortgezet onderwijs wordt mij dagelijks duidelijk dat het hedendaags onderwijs zich op vele gebieden immer manifesteert als de vorm van onderwijs die Dewey tussen eind negentiende en halverwege de twintigste eeuw zo verfoeide. Namelijk onderwijs waarbij maar weinig raakvlakken zijn met de samenleving waarin de leerlingen opgroeien. Waar

¹ Lucius Annaeus Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium* (65).

leerlingen vooral klaargestoomd dienen te worden voor toetsen en examens die gaan over vooraf geformuleerde doelen en eisen. Waar relatief weinig aandacht is voor actief en onderzoekend leren. De geschriften van Dewey raakten mij bij eerste lezing vanwege de heldere stem waarmee hij via zijn teksten bijna rechtstreeks tot de huidige generatie opvoeders en lesgevers lijkt te spreken, al zijn ze soms meer dan een eeuw oud. Het leek mij, in de geest van Dewey, dan ook goed om het onderwerp van mijn thesis dicht bij mijn eigen rol in de samenleving te houden.

Uit bovenstaande zou de suggestie gewekt kunnen worden dat in deze thesis een verdediging van Deweys onderwijsfilosofie gegeven gaat worden. Dit is geenszins het geval. Aan de hand van enkele van de bekendste van Deweys teksten over onderwijs zal een samenhangend beeld worden geschetst van zijn onderwijsfilosofische denkbeelden. In de conclusie zullen deze vervolgens dienen om te reflecteren op het hedendaags onderwijs.

Drie begrippen zullen de kern vormen van Deweys onderwijsfilosofie, namelijk *ervaring*, *interactie* en *participatie*.² Het eerste begrip *ervaring* dient binnen Deweys filosofie gezien te worden als handelen en het ondergaan van de gevolgen van dat handelen. Hieruit volgt het tweede kernbegrip: *interactie*. Een menselijke ervaring is volgens Dewey namelijk altijd een sociale en dus bemiddelde ervaring. Er is geen strikt individualistische ervaring mogelijk, er is altijd sprake van interactie met de omgeving. Bij het derde kernbegrip, *participatie*, wordt de verbinding van Deweys pedagogische opvattingen en zijn politieke filosofie duidelijk. Dewey bepleit een participatieve democratie, waarbinnen burgers veel meer betrokken zijn bij besluitvorming dan in een representatieve democratie. Ook opvoeden en leren zijn processen waaraan gezamenlijke deelname van leerlingen en leraren vereist is om tot de gewenste onderwijsvorm en pedagogiek te komen.

In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op Deweys pedagogische geloofsbelijdenis uit 1897. Dewey was toen net betrokken bij de laboratoriumschool, een experimentele lagere school aan de universiteit van Chicago. In dit essay zet hij zijn overtuigingen uiteen ten aanzien van opvoeding

² Deze indeling ontleen ik aan *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, participatie en curriculum*, van de Nederlandse pedagoog Joop Berding uit 1999.

en onderwijs. In zijn latere werk worden Deweys overtuigingen nader uitgewerkt. Omdat *My pedagogic creed* een heldere inkijk verschaft in Deweys overtuigingen, historisch gezien ook aan het begin van zijn ontwikkeling als onderwijsfilosoof staat en bovendien een uiterst evocatief pamflet is, staat deze tekst in hoofdstuk 1 centraal.

In hoofdstuk twee is er veel aandacht voor *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, een onderwijsfilosofisch hoofdwerk van Dewey uit 1916. Zoals de titel al suggereert geeft Dewey een introductie op zijn onderwijsfilosofie, waarbij hij steeds de verbinding zoekt tussen opvoeding, onderwijs en samenleving. In hoofdstuk twee zal deze materie beschreven worden. Het boek kan gezien worden als een uitwerking van vele opvattingen die reeds in de geloofsbelijdenis tot uitdrukking kwamen.

Dewey heeft niet geschuwd om vanuit zijn filosofische overtuigingen concrete aanbevelingen te doen voor de opvoed - en onderwijspraktijk. Dit komt duidelijk naar voren in zijn teksten waarin hij beschrijft hoe het onderwijscurriculum vormgegeven zou moeten worden. Naast teksten uit *Democracy and Education* is hierbij ook geput uit Deweys essay *The Child and the Curriculum* uit 1902. In hoofdstuk 3 zal ingegaan worden op deze concretisering van de opvattingen die in de eerste twee hoofdstukken wellicht nog wat algemeen en filosofisch van aard leken.

In de conclusie probeer ik vervolgens de kern van Deweys onderwijsfilosofie te verbinden met het hedendaags onderwijs. Ik stel daarbij de vraag of we anno 2015 nog iets kunnen leren van Deweys inzichten. Het zal, gelet op eerdere opmerkingen in deze inleiding, niet verbazen dat ik hier tamelijk positief tegenover sta. In het laatste hoofdstuk zal getracht worden dit concreet vorm te geven.

Tot slot van deze inleiding en verantwoording nog enkele opmerkingen. Omdat Deweys oeuvre dusdanig uitputtend is - zelfs het gedeelte wat handelt over opvoeding en onderwijs - heb ik er voor gekozen om een aantal centrale teksten te kiezen. Met name dankzij Joop Berdings *De participatiepedagogiek van John Dewey* uit 1999 is de keuze gevallen op de hierboven reeds genoemde werken van Dewey. Aan dit werk ontleen ik ook de drie kernbegrippen (ervaring, interactie en participatie) van Deweys onderwijsfilosofie, die overigens niet over

het hoofd te zien zijn bij lezing van de diverse primaire teksten. Hoewel de nodige secundaire literatuur bestudeerd is, baseer ik me steeds op de in de tekst en voetnoten genoemde primaire teksten. Deweys werken laten zich mijns inziens uitstekend verstaan. Hij is doorgaans in eigen woorden treffend en helder in het verwoorden van zijn filosofie. Het is daarom dat ik er voor gekozen heb om regelmatig, middels citaten, Dewey zelf aan het woord te laten. De gekozen citaten geven naar mijn mening steeds de kern weer van hetgeen ik tracht uit te leggen en zijn om die reden opgenomen in de tekst.

Thans rest mij niets anders dan u veel aandachtig leesplezier te wensen. Het was een plezier om mij gedurende enige tijd ondergedompeld te mogen hebben in de ideeënwereld van een groot filosoof. In de nu volgende hoofdstukken hoop ik u hier, op voldoende heldere wijze, deelgenoot van te maken.

Mark Aarts

Rotterdam, juli 2015

1. Onderwijs Als Religie: *My Pedagogic Creed*

“I believe that in this way the teacher always is the prophet of the true God and the usherer in of the true kingdom of God.”³ Met deze enigszins mystieke woorden, waarin hij de leraar een welhaast religieuze taak toeschrijft, eindigt John Deweys pedagogische geloofsbelijdenis. In *My pedagogic creed* uit 1897 zet Dewey de overtuigingen uiteen waarvan hij gelooft dat ze de basis vormen voor een pedagogiek die op progressieve leest geschoeid is.

Met het repeterende “I believe” aan het begin van iedere overtuiging, lijkt hier een prediker aan het woord die door middel van herhaling zijn toegestroomde kudde discipelen tracht te hypnotiseren, teneinde hen tot grootse daden aan te zetten. En grootse daden moesten er wat Dewey betrof ook verricht gaan worden. Hoewel hij zich, zoals we zagen, als filosoof en activist met tal van zaken bezig hield, hadden onderwijs en pedagogiek in de jaren negentig van de negentiende eeuw een voorname plaats in zijn aandacht gekregen. En met dat onderwijs en het denken over opvoeding was naar Deweys zin een hoop mis.

Sinds de helft van de negentiende eeuw waren de kindergartens in de Verenigde Staten als paddenstoelen uit de grond geschoten. Op deze scholen werd geprobeerd de pedagogische theorieën van de Duitse opvoedkundige Friedrich Fröbel (1782 - 1852) in praktijk te brengen. Dewey had sympathie voor Fröbels ideeën, maar was uiterst kritisch op de praktische invulling hiervan op de kindergartens. Ook tegen de opvattingen van de eind negentiende eeuw opgang doende Child - study beweging van G. Stanley Hall (1844 - 1924) werd door Dewey geageerd, evenals de leerstof gecentreerde ideeën van de neo - Herbartianen die geïnspireerd werden door de Duitse filosoof en pedagoog Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841). Zowel Fröbel, als Stanley Hall en Herbart kunnen gezien worden als onderwijsvernieuwers, maar hun ideeën en met name de praktische uitvoering ontbeerden volgens Dewey wezenlijke aspecten om onderwijs aan te laten sluiten bij de maatschappelijke omstandigheden. Hoewel verder niet ingegaan wordt op deze onderwijsopvattingen en de precieze kritiek hierop van Dewey, is het voor nu voldoende te weten dat er een daadwerkelijk

³ John Dewey, 'My pedagogic creed', *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897). <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (23 juli 2015)

kwaad was dat bestreden diende te worden en waartoe de pedagogische geloofsbelijdenis mede toe aan zou kunnen zetten.

Alle opvoeding vindt plaats door de deelname van het individu aan het maatschappelijk bewustzijn van de menselijke soort. Met deze overtuiging start artikel een van de geloofsbelijdenis. Hiermee creëert hij direct ruimte voor de drie kernbegrippen ervaring, interactie en participatie. Als onderdeel van de samenleving kan het niet anders dan dat een individu leert door te ervaren, door in interactie te zijn met zijn omgeving en door hierin te participeren. Zoals Dewey het zelf schrijft:

I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself. Through these demands he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling, and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs. Through the responses which others make to his own activities he comes to know what these mean in social terms. The value which they have is reflected back into them. For instance, through the response which is made to the child's instinctive babblings the child comes to know what those babblings mean; they are transformed into articulate language and thus the child is introduced into the consolidated wealth of ideas and emotions which are now summed up in language.⁴

Hier laat Dewey duidelijk zijn sociaal - constructivistische benadering doorklinken. De wijze van opvoeding dient altijd aan te sluiten bij - en kan niet anders dan plaatsvinden in de maatschappelijke situatie waarin het kind zich bevindt. Door interactie met de sociale omgeving en de eisen die er gangbaar zijn is het kind in staat om zijn handelingen in het licht van de groep te zien waarin hij opgroeit. Interactie met anderen maakt de waarde van de individuele handelingen duidelijk en aldus groeit het kind op als lid van een samenleving. Zie hier de taak van de school en de leraar: samen met de leerling activiteiten ontplooiën waardoor de leerling leert te participeren binnen zijn samenleving. Op de rol van de school en de leraar gaat Dewey nog nader in, maar reeds in dit eerste artikel van de geloofsbelijdenis ziet men aankomen welk soort onderwijs

⁴ Ibidem.

Dewey voor staat. Ondanks dat hij hier nog in algemene bewoordingen schetst wat opvoeding in zijn ogen zou moeten behelzen.

Het opvoedingsproces heeft twee kanten. Dewey legt uit dat er zowel een psychologische – als sociologische kant te onderscheiden is. Het psychologische vormt weliswaar de basis, maar de ene kant mag niet aan de andere onderworpen worden. Het psychologische noch het sociologische kunnen genegeerd worden. Bij het psychologische stelt Dewey dat de eigen instincten en krachten van het kind de basis vormen van het begin van de opvoeding. Opvoeders dienen deze helder te hebben, opdat opvoeding en educatie die niet uitgaan van hetgeen het kind zelf bezig houdt slechts neerkomt op druk van buitenaf en zodoende haar doel, “[to] act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling, and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs”⁵, mist. De ontwikkeling van het kind is derhalve slechts gebaat bij opvoeders die inzicht hebben in de psychologie van het individu.

Maar deze psychologische kennis is alleen dan bruikbaar wanneer er tevens kennis is van de stand van zaken op maatschappelijk gebied. Deze sociologische kennis is noodzakelijk om de mogelijkheden van het kind goed in te kunnen schatten. Pas wanneer we de instincten en krachten van het kind in zijn maatschappelijke betekenis kunnen duiden is het mogelijk om een goede pedagogiek en educatie vorm te geven.

Bij iedere overtuiging die Dewey in dit eerste artikel uitspreekt weerklinkt zijn maatschappijvisie. Steeds benadrukt hij de idee dat individu en maatschappij niet los van elkaar gezien kunnen worden. In de samenvatting van artikel een wordt dit nog eens benadrukt: de maatschappij is een organische vereniging van individuen. Als we de sociale factor van het kind wegnemen en tijdens de opvoeding en educatie hierop geen acht slaan, dan blijft slechts een abstractie van een individu over. Een maatschappij waar niet langer oog is voor de individuele factor is op haar beurt niet meer dan een onbeweeglijke en levenloze massa, zoals Dewey het stelt. Het psychologische en het sociale moeten door degene die verantwoordelijk zijn voor opvoeding en educatie derhalve steeds in ogenschouw worden genomen.

⁵ Ibidem.

De plaats waar opvoeding en educatie plaatsvinden is onder andere de school. Hierover gaat artikel twee van de geloofsbelijdenis. Omdat opvoeden en leren gebeurt in nauwe verbondenheid met het maatschappelijke, is de school bovenal een maatschappelijke institutie. Wat Dewey hierbij vooral wenst te benadrukken is dat school dus niet als losstaand van de maatschappij voorgesteld dient te worden. Opvoeding is onderdeel van het leven en niet slechts de voorbereiding op een toekomstig leven. De plaats waar dit gebeurt dient dus volop verbonden te zijn met het maatschappelijke leven en dit te representeren. School dient tevens het maatschappelijke leven te vereenvoudigen. Eind negentiende eeuw veranderde met name het stedelijke leven in de Verenigde Staten in hoog tempo. Als representant van de progressieve krachten⁶ die daarop een reactie trachtten te formuleren, ziet Dewey dat deze situatie vraagt om een nieuwe onderwijsaanpak. Het leven is zodanig complex geworden dat het kind hierdoor gemakkelijk in verwarring en afgeleid kan raken. School zou het leven terug moeten brengen tot een soort embryonale vorm, waar kinderen geleidelijk kennis kunnen nemen en leren participeren in die complexe samenleving. Dewey wenst te voorkomen dat kinderen enerzijds het overzicht in het maatschappelijke leven volledig verliezen en anderzijds door de complexiteit gedwongen worden om te vroeg voor een specialisatie te kiezen omdat er geen overzicht mogelijk blijkt. Hier komt het belang wat Dewey hecht aan het sociologische opnieuw terug: kennis van de maatschappelijke verhoudingen is noodzakelijk om kinderen een brede blik bij te brengen en het niet te vroeg te beperken in zijn mogelijkheden.

Opvoeding en educatie mislukken, omdat de maatschappelijke rol van de school niet voldoende wordt ingezien. In plaats daarvan zijn scholen en leraren vooral bezig met het aanleren van bepaalde lessen en gewoonten, waarvan de waarde slechts in de toekomst is gelegen. Dit maakt dat opvoeding en educatie gereduceerd worden tot louter voorbereiding voor later en geen intrinsieke waarde hebben. Dewey bepleit nu juist dat dit wel gewenst is, omdat het geleerde anders geen deel uitmaakt van de levenservaring van het kind. Als van interactie

⁶ Deze progressieve krachten worden doorgaans aangeduid als de *Progressive Movement*, een activistische beweging die zich inzette voor zowel politieke als sociaal-economische hervormingen, zoals de verbetering van de situatie in de sloppenwijken van grote steden, de werkomstandigheden van arbeiders en kinderen en de situatie op scholen. Diverse politici verbonden zich aan de doelstellingen van deze beweging, waarvan de bekendste wellicht president Theodore Roosevelt (1858 – 1919) was. De periode circa 1890 – 1920 wordt ook wel aangeduid als de *Progressive Era*.

tussen school en samenleving geen sprake is, verwordt school tot doel op zich en verliest het zijn maatschappelijke betekenis.

Over de rol van de leraar komt Dewey ook te spreken in dit tweede artikel. In lijn met bovenstaande ziet hij de leraar als een lid van de samenleving die de invloeden selecteert waarmee kinderen in contact komen en ze begeleidt om op de juiste wijze te reageren op deze invloeden. Op kernachtige wijze formuleert Dewey de taak van de leraar aldus:

I believe that the teacher's business is simply to determine on the basis of larger experience and riper wisdom, how the discipline of life shall come to the child.⁷

De kernbegrippen ervaring, interactie en participatie komen ook terug bij de overtuiging die Dewey tot slot van artikel twee geeft. Hij gaat hier in op de rol en betekenis van cijfers en examens. De tegenstanders van het huidige rendementsdenken in het onderwijs vinden Dewey aan hun zijde, daar hij stelt dat examens alleen dan nuttig zijn wanneer zij toetsen in hoeverre het kind is aangepast aan het maatschappelijk leven. Dit betekent dat duidelijk wordt op welke wijze het kind maatschappelijk gezien het meest dienstbaar kan zijn en op welk gebied de het meeste hulp nodig heeft. Om tot deze kennis te komen moet het kind, in contact met zijn omgeving, ervaring opdoen om te leren participeren in zijn maatschappij.

In artikelen drie, vier en vijf gaat Dewey respectievelijk in op de leerinhouden van de opvoeding, de aard van de methode en rol van de school bij de maatschappelijke vooruitgang. Veel van de reeds aangestipte overtuigingen komen hier wederom terug. In korter bestek dan de artikelen een en twee volgen thans enkele van Deweys overtuigingen uit de laatste drie artikelen van de pedagogische geloofsbelijdenis. Gekozen is om vooral de overtuigingen te benoemen die in de volgende paragrafen een rol zullen spelen.

Omdat het opvoeden en leren in interactie met het maatschappelijk leven dient te geschieden, is het volgens Dewey onwenselijk om het kind afzonderlijke vakken aan te bieden. Het scheiden van de te leren kennis en vaardigheden in diverse, van de wetenschappen afgeleide vakken, maakt dat onderwijs in een te

⁷ John Dewey, *My Pedagogic Creed*

vroeg stadium gedifferentieerd raakt voor kinderen en de correlatie tussen leren en samenleving uit zicht verdwijnt. Dewey bepleit steeds dat vakken, zoals geschiedenis, literatuur, aardrijkskunde, exacte vakken, maar ook koken en handenarbeid allemaal van belang zijn, maar alleen als zij binnen een maatschappelijke context worden aangeboden. Met name bij de overtuiging die betrekking heeft op het taalonderwijs is Dewey hierin stellig: taal is fundamenteel een sociaal instrument, het middel bij uitstek voor communicatie. Een goede communicatie bevordert de maatschappelijke participatie en dus het maatschappelijke an sich. Hierop zou taalonderwijs zich moeten richten, hetgeen volgens Dewey te weinig gebeurde. Onderwijs moet, zo stelt hij, gezien worden als voortdurende reconstructie van de ervaring. Het leer - en opvoedingsproces en het behaalde resultaat zijn hetzelfde. Vakken moeten dus altijd in samenhang met het maatschappelijke aangeboden worden. In de slotovertuiging van artikel drie vat Dewey dit nogmaals krachtig samen:

I believe that to set up any end outside of education, as furnishing its goal and standard, is to deprive the educational process of much of its meaning and tends to make us rely upon false and external stimuli in dealing with the child.⁸

In artikel vier geeft Dewey zijn visie over de te hanteren methode op scholen. Hij noemt vier punten waaraan het geestelijk klimaat waarin opvoeding en educatie plaatsvinden moeten voldoen. Deze punten tonen enkele van Deweys epistemologische claims, waarop in het volgende hoofdstuk nader ingegaan wordt. De vier punten zijn, achtereenvolgens:

1. het belang van het actief bezig zijn bij het leren. Zelfs de intellectuele en rationele processen van de mens komen voort uit het ondernemen van activiteiten. Verstand is in beginsel de wet van ordelijk en effectief handelen. Door actief bezig te zijn bekwaamt het kind zich in het handelen.
2. onderwijs wordt effectiever als veel meer aandacht wordt besteed aan het oefenen van de verbeeldingskracht, opdat het kind steeds rijkere beelden vormt van de ervaringen die het heeft in de samenleving.

⁸ Ibidem.

3. er dient steeds in de gaten gehouden worden wat de belangstelling van het kind is. Aan de hand van de mate van – en soort belangstelling kan bepaald worden in welke fase van ontwikkeling het kind zit. Hier wordt wederom het belang van het psychologische in opvoeding en educatie aangegeven.
4. emoties zijn een weerspiegeling van het handelen. Als het kind op juiste wijze gestimuleerd wordt in zijn handelen ontstaat een gezonde gevoelshuishouding.

In artikel vijf tot slot gaat Dewey in op het belang van onderwijs voor de vestiging van een democratische samenleving, waarin niet opgelegde wetgeving en sancties sturing geven aan de samenleving. Door opvoeding en educatie is het mogelijk dat:

society can formulate its own purposes, can organize its own means and resources, and thus shape itself with definiteness and economy in the direction in which it wishes to move.⁹

Het belang van onderwijs kan niet onderschat worden, aldus predikt Dewey. Vandaar dat de leraar in Deweys ogen een dienaar van de samenleving is. Hij heeft de welhaast sacrale taak om de juiste maatschappelijke groei te garanderen, zoals de clerici in vroeger tijden. Hierna sluit Dewey zijn geloofsbelijdenis af met het citaat waarmee de bespreking van *My Pedagogic Creed* begon, waarmee hij het belang van educatie voor de samenleving – serieus dan wel om evocatieve redenen – een religieuze dimensie geeft.

⁹ Ibidem.

Samenvatting

De kernpunten van *My Pedagogic Creed* nog een keer op een rij:

- Opvoeding en onderwijs vinden altijd plaats in een maatschappelijke setting; de wijze van opvoeden en leren dient hier te allen tijde op aan te sluiten.
- Binnen het opvoedingsproces valt een psychologische – als sociologische kant te onderscheiden; het leraarschap vereist inzicht in beide kanten, zodat voldoende oog is voor het ontwikkelingsproces van het lerende individu als de maatschappelijke situatie waarbinnen en waarvoor deze leert.
- De school is een plaats die volledig verbonden dient te zijn met het maatschappelijk leven; opvoeding is immers onderdeel van het leven en niet slechts de voorbereiding op een toekomst.
- Het opdelen van het curriculum in diverse vakken is onwenselijk; de correlatie tussen leren en samenleving verdwijnt erdoor uit zicht
- Onderwijs is de basis voor een waarlijk democratische samenleving.

2. Democratie En Onderwijs

In *My Pedagogic Creed* geeft Dewey op pamflettistische wijze blijk van zijn opvoedings - en onderwijsopvattingen. In vele daarop volgende teksten volgt nadere uitleg, precisering, nuancering en verdieping van zijn opvattingen. Een belangrijk werk hierbij is *Democracy and Education* uit 1916. In dit hoofdstuk wordt een nadere verklaring en argumentering voor verschillende van zijn onderwijsopvattingen gegeven, die reeds in de geloofsbelijdenis werden aangestipt. Hoewel in dit hoofdstuk voornamelijk geput is uit *Democracy and Education*, wordt tevens ingegaan op *Creative Democracy: The Task Before Us* uit 1939. Getracht is het vervolg van dit hoofdstuk op te delen in enerzijds de politieke - en mensvisie in relatie tot onderwijsopvattingen en anderzijds Deweys epistemologische opvattingen in relatie tot het leren. Deze opdeling is kunstmatig, omdat alle domeinen der filosofie waarbinnen Dewey opereert in elkaar lijken te grijpen. De nu volgende opdeling in tussenkopjes dient derhalve niet als absolute scheiding opgevat te worden.

Politiek, individu en onderwijs

Reeds in hoofdstuk 1 werd duidelijk dat Dewey opvoeding en onderwijs direct verbindt met de rol van het individu in samenleving en het politieke systeem. In diverse hoofdstukken van *Democracy and Education* gaat hij hier nader op in. Het behoeft geen verdere uitleg om vast te stellen dat Dewey de democratie als ideale politiek - maatschappelijke vorm beschouwde. Democratie is echter meer dan een politiek systeem waarbij de helft plus een besluiten neemt. Dewey stelt:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interests so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of

class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity.¹⁰

Dewey acht het noodzakelijk om uitgebreid zijn voorkeur voor democratie en wat hij daar onder verstaat te articuleren. Hij stelt dat – we zagen het eerder al terug komen – opvoeding en educatie beschouwd moeten worden als maatschappelijk proces en product. Men kan deze opvatting pas serieus nemen wanneer duidelijk is welk type maatschappij nagestreefd wordt. In de geloofsbelijdenis werd impliciet wel duidelijk dat het Dewey om een democratische samenleving ging, maar nu wordt deze voorkeur geëxpliciteerd en met argumenten onderbouwd.

Dewey start zijn argumentering voor een democratische samenleving in hoofdstuk zeven van *Democracy and Education* met het formuleren van twee punten waaraan de waarde van de wijze van samenleven af te meten is. Deze punten zijn:

1. *in welke mate worden de belangen van een groep gedeeld door alle leden van de maatschappij*; een samenleving is volgens Dewey geen eenheid, maar bestaat uit een veelheid van groepen. Idealiter gaat het er om te zoeken naar zaken die de verschillende groepen kunnen verbinden. Het moet voor individuen mogelijk zijn om het sociale belang van hun handelen in te zien. Dit brengt ons bij het tweede punt, namelijk:
2. *hoe vrij en volledig is de interactie tussen de verschillende groepen in de samenleving*; om tot gedeelde belangen – die de samenleving versterken – te kunnen komen is vrije communicatie noodzakelijk.

Dewey legt drie historische opvoedingstheorieën (de Platoonse, de achttiende eeuwse Verlichting en institutioneel – idealistische van de negentiende eeuw) langs deze meetlat en constateert dat in alle opeenvolgende theorieën beperkingen zitten om de twee vragen zo ruim mogelijk te kunnen beantwoorden. Een waarlijk democratische samenleving wordt niet zozeer op democratische wijze bestuurd, maar is een samenleving waarin zodanig ruimte wordt gecreëerd dat alle leden kunnen deelnemen aan het goede leven. Tevens dient er een flexibele aanpassing van de instituties aan de bestaande

¹⁰ John Dewey, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (New York 1916) 96 -97.

maatschappelijke omstandigheden mogelijk te zijn, als gevolg van interactie tussen deelnemers aan de samenleving. Een dergelijke democratische samenleving vereist een wijze van opvoeden en onderwijzen waarbij individuen een individueel belang zien in sociale relaties en sociale controle. Tevens dient men zodanig geschoold te worden dat men gewend is aan sociale veranderingen, zonder dat dit sociale desintegratie tot gevolg heeft.

Vanuit zijn democratie - opvatting komt Dewey uit bij de pedagogiek en educatie die hier bij horen. Net als in de geloofsbelijdenis zijn de kernbegrippen interactie en participatie direct te ontwaren: een democratische samenleving bestaat bij de gratie van interactie tussen de diverse leden van de gemeenschap en is tevens een samenleving waarin leden deelnemen aan de vormgeving van die samenleving. Het zijn niet de instituties die de samenleving vormgeven en de mens aldus disciplineren, maar het zijn de leden der maatschappij die de instituties vormgeven. Om deze participatieve democratie met volop interactie tussen haar leden mogelijk te maken dient het onderwijs in dit licht vormgegeven te worden. Het vereist een onderwijsvorm die - zoals we ook al in de geloofsbelijdenis zagen - het maatschappelijke representeert.

In *Creative Democracy* uit 1939 verbindt Dewey ook het kernbegrip ervaring expliciet aan zijn democratie - opvatting en de vorm van opvoeding en onderwijs die hier van afgeleid is. In deze tekst, waarin hij met name ingaat op de opkomst van totalitarisme in Europa en zijn visie op democratie verdedigt tegen aanvallen uit totalitaire hoek, stelt Dewey opnieuw dat democratie opgevat moet worden als manier van leven en niet slechts gezien moet worden als besluitvormingsmechanisme. Critici die tegen Dewey inbrengen dat hij hiermee slechts morele claims maakt, dient hij van repliek door te stellen dat dit ook precies is wat hij voor ogen heeft. Democratie dient te worden beschouwd als een individuele wijze van leven en is derhalve ook een moreel ideaal wat, zodra opgevat als feit, tevens een moreel feit zou kunnen worden. Dit democratische ideaal gaat er van uit dat ervaring het mogelijk maakt om de doelen en middelen voort te brengen waardoor nieuwe ervaringen op geordende wijze ontstaan en de samenleving verrijken. Het ervaren mag daarom niet worden tegengewerkt en onderdrukt, zoals dat wel gebeurt in totalitaire staten. Immers:

Democracy is the faith that the process of experience is more important than any special result attained, so that special results achieved are of ultimate value only as they are used to enrich and order the ongoing process.¹¹

De mogelijkheidsvoorwaarde voor kennis is de ervaring. Het ervaringsproces is volgens Dewey in staat vorm te geven aan opvoeding en onderwijs. Hij stelt het zelfs zo scherp dat geloof in de democratie samenvalt met het geloof in de ervaring; het ervaren maakt dat we het *ongoing process* in beeld houden en voorkomt dat overtuigingen al te zeer gefixeerd worden, zoals in de totalitaire systemen het geval is. We weten inmiddels dat opvoeding samen dient te vallen met de omstandigheden zoals ze zijn. Volgens Dewey is kennis van de omstandigheden zoals ze zijn, de basis van communicatie en participatie. Iedere andere opvatting van communicatie werkt beperkend en biedt niet de mogelijkheid om voortdurend nieuwe kennis op te doen en deuren te openen naar een nog onbekende toekomst. Ervaring is aldus, samen met interactie en opvoeding, de basis voor een democratie, waarin sprake is van een constante verruiming en verrijking van de ervaring. Omdat hieraan pas een einde komt als de ervaring zelf eindigt, is de voortdurende taak van de democratie "(...)that of creation of a freer and more humane experience in which all share and to which all contribute."¹² Het onderwijs zou hierop aan moeten sluiten en aan bij moeten dragen.

Kennis, denken en leren

Met de nadruk op de ervaring als mogelijkheidsvoorwaarde van kennis, zoals hierboven geschetst, is tevens de deur geopend naar Deweys epistemologische opvattingen. Daar leren een centrale plaats inneemt binnen het onderwijs, is het van belang om stil te staan bij Deweys ideeën over kennis, denken en wat dit betekent voor het leren binnen de school.

¹¹ John Dewey, *Creative Democracy: The Task Before Us* (Ohio 1939). <http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf> (23 juli 2015).

¹² Ibidem.

In hoofdstuk tweeëntwintig van *Democracy and Education* komt Dewey met een kritiek op de epistemologische theorieën die hij in zijn tijd ontwaarde. Hij verwijt deze dat ze nog steeds te veel bezig zijn met de mogelijkheidsvoorwaarden van kennis, als gevolg van een eeuwenlange scheiding tussen de wereld en het kennend individueel subject wat daarvan los lijkt te staan. Dewey bepleit dat de geest – doorgaans beschouwd als het kennend individueel subject wat zich bewust is – niet opgevat kan worden als zijnde volledig geïsoleerd. Afzonderlijke geesten bouwen niet slechts voor zichzelf nieuwe kennis op. Individuen groeien op in een sociale omgeving. Zij ontwikkelen een eigen geest door te participeren in een samenleving waarin bepaalde overtuigingen zijn bestendig.

Kennis dient daarom opgevat te worden als een proces, waarbij Dewey erkent dat er een verschil is tussen objectieve onpersoonlijke kennis en subjectief persoonlijk denken. Wat het eerste betreft stelt Dewey simpelweg dat er nu eenmaal kennis is die vaststaat: gefundeerde kennis waarmee we uit de voeten kunnen en die, zogezegd, werkt. Alles wat zonder vragen wordt aangenomen is onze kennis van dat moment. Zodra er twijfel rijst ten aanzien van deze kennis, begint het denken. Een kritisch denkproces bepaalt of de kennis die we hebben dient te worden herzien. Het individu is weliswaar de basis van geleidelijke veranderingen van de gangbare opvattingen, maar doet dit binnen een sociale omgeving en kan niet gezien worden als een van de wereld te scheiden individuele geest. Als deze scheiding namelijk wordt volgehouden is het problematisch om een verbinding tussen individu en anderen te veronderstellen.

In hoofdstuk twaalf van *Democracy and Education* was Dewey reeds ingegaan op de rol van het denken. Denken is de methode van een vormende ervaring, waarbij Dewey het begrip methode benadrukt: het is de methode van de intelligente ervaring in zijn ontwikkeling. De ervaring is direct ook de eerste fase van het denken. Volgens Dewey is deze constatering zonneklaar, maar binnen het onderwijs (en ook binnen de filosofie) wordt het denken vaak los van de ervaring beschouwd. In het onderwijs wordt ten onrechte verondersteld dat leerlingen toch wel ervaringen hebben. Daar hoeft dus weinig bij stilgestaan te worden. Wat belangrijk wordt gevonden is zodoende het aanleren van leerinhouden van de verschillende schoolvakken, die middels de lesboeken en leraar worden aangereikt.

Dewey stelt dat hiermee voorbij gegaan wordt aan de rol die ervaring heeft bij het leerproces. Er moet namelijk een empirische situatie zijn die mensen aanzet tot denken. Ervaring is immers de eerste fase van het denken en dus dient het denken binnen het onderwijs te starten met een empirische situatie welke zodanig is dat deze:

1. aansluit bij situaties zoals ze in samenleving voortkomen
2. voor de leerlingen een nieuwe situatie is; een probleem die het denken uitlokt, maar
3. toch in voldoende mate aansluit bij wat leerlingen als bestaande gewoonten zullen herkennen en
4. niet een probleem is wat alleen binnen de school of binnen een vak enige context heeft, maar ook buiten de school, en
5. het een probleem van de leerling zelf is en niet slechts wat van buitenaf wordt opgelegd

Hierdoor zou een effectieve reactie opgeroepen kunnen worden bij leerlingen, waarna het denken pas echt kan beginnen. Belangrijk is dus dat leerlingen uitgedaagd worden door situaties die men als probleem ervaart, waarbij dit probleem aansluit bij de leef – en belevingswereld van de leerling.

Dat het voldoen aan bovenstaande punten geen sinecure is, erkent Dewey. In de eerste subparagraaf van hoofdstuk twaalf gaat hij in op wat in hedendaagse onderwijspsychologische termen het probleem van transfer wordt genoemd: het overbrengen van leerstof, waarna de leerling deze niet alleen kent, maar ook herkent en kan toepassen in nieuwe situaties. Er is volgens Dewey namelijk een gebrek aan materialen en bezigheden die zodanige problemen voortbrengen dat ze voor leerlingen als oorspronkelijk worden ervaren. Onderwijs verwordt hiermee tot het zien te achterhalen wat de leraar verwacht en hier als leerling aan te voldoen, liefst zonder al te veel moeite. Het gewenste leerproces loopt hier spaak. Zonder goede ervaring als startpunt van het leren blijft onderwijs iets wat zich beperkt tot het domein van de school en mislukt de transfer naar de leefwereld van de leerling. In Deweys eigen woorden is de moeilijke taak die leraar heeft de volgende:

A large part of the art of instruction lies in making the difficulty of new problems large enough to challenge thought, and small enough so that, in addition to the confusion naturally attending the novel elements, there shall be luminous familiar spots from which helpful suggestions may spring.¹³

De leerling dient tevens de beperktheid van de eigen ervaring te onderkennen en deze aan te vullen met de ervaring van anderen, zonder daarbij blind te varen op de kennis die wordt aangereikt door anderen, inclusief het lesboek en de leraar. Kennis mag dus nooit als doel op zich worden beschouwd, want met slechts gestapelde kennis wordt leerlingen de mogelijkheid onthouden om te denken: ze zijn niet in staat om in werkelijke situaties te kiezen wat geschikt is, want ze beschikken slechts over statische kennis. Hier zien we een verband met Deweys democratie - opvatting, waar hij ook het belang schetste van constante verrijking en verruiming van kennis teneinde democratie als *way of life* gestalte te kunnen geven, in plaats van slechts als kiesmechanisme. Vandaar ook het belang van onderwijs binnen de democratische samenleving. Het alternatief voor het te veel aanleren van statische kennis is een leraar die zich niet opstelt als bron van niet te betwijfelen kennis, maar participeert in een gezamenlijke activiteit met de leerlingen. Dewey schetst als ideaal een situatie van gezamenlijke activiteiten, waarin leraar leerling is en leerling leraar en beiden zich niet te zeer bewust zijn van het geven of ontvangen van onderwijs. Participatie - onderwijs als basis voor een participatiedemocratie, derhalve.

In de samenvatting van dit hoofdstuk uit *Democracy and Education* geeft Dewey in kort bestek nog eens weer wat de kern van een goede onderwijsmethode moet zijn. Als afronding van dit hoofdstuk en aanloop naar het volgende, waarin het curriculum centraal staat, worden de kernpunten hier nogmaals beschreven. Vanuit zijn epistemologische overtuigingen komt Dewey tot de conclusie dat leerlingen een echte ervaringssituatie moeten hebben als basis van het leerproces. Deze situatie moet de leerlingen voorkomen als een echt probleem. De leerlingen dienen met behulp van passende informatie en waarnemingen tot een oplossing voor het probleem te kunnen komen. Lopende het proces moeten zich oplossingen voordoen waarvan leerlingen zelf in staat zijn

¹³ Dewey, *Democracy and Education*, 172.

deze op ordelijke wijze te analyseren, waarna de ideeën die dit proces hebben opgeleverd getoetst kunnen worden door ze toe te passen.

Samenvatting

In dit hoofdstuk is met behulp van *Democracy and Education* en *Creative Democracy* nader ingegaan op de onderwijsopvattingen van Dewey en zijn argumenten. Hieronder de belangrijkste punten, uitgesplitst naar het politiek - maatschappelijke in relatie tot het onderwijs en het epistemologische in relatie tot het denken en leren:

Politiek - maatschappelijk in relatie tot onderwijs:

- Democratie in de ogen van Dewey gaat met name om het komen tot een democratische houding bij de leden der samenleving.
- Een dergelijke democratische samenleving vereist een wijze van opvoeden en onderwijzen waarbij individuen een individueel belang zien in sociale relaties en sociale controle; *interactie* en *participatie* zijn hierbij kernbegrippen.
- Democratie is een moreel ideaal waarbij *ervaring* het mogelijk maakt om de samenleving te verrijken; het onderwijs zou hierop ingericht moeten zijn.

Epistemologie in relatie tot denken en leren:

- De geest wordt ten onrechte beschouwd als een volledig geïsoleerd kennend individueel subject wat zich bewust is; hiermee wordt voorbijgegaan aan de sociale situatie waarin een individu kennis opdoet.
- Alles wat zonder vragen wordt aangenomen is onze kennis van dat moment; wanneer de status quo wordt betwijfeld begint het denken en wordt kennis eventueel herzien.
- Echte ervaringssituaties dienen de basis van het leerproces te zijn.
- Het is de taak van de leraar om dergelijke situaties te creëren.

3. Het Curriculum

Vanuit zijn filosofie komt Dewey met tamelijk concrete aanbevelingen voor de praktische uitvoering van het onderwijs. In diverse geschriften heeft hij hier blijk van gegeven, door in te gaan op de invulling van het curriculum en de rol van de leraar. In dit hoofdstuk wordt met name geput uit Deweys artikel *The Child and the Curriculum* uit 1902 en enkele hoofdstukken uit *Democracy and Education*. Uit hoofdstuk veertien van dit laatste werk komt onderstaande passage, waarin een heldere definitie volgt van het volgens Dewey meest wenselijke curriculum. In het vervolg van dit hoofdstuk zal getracht worden vanuit deze definitie Deweys opvattingen over het curriculum en de rol van de leraar nader te exploreren:

A curriculum which acknowledges the social responsibilities of education must present situations where problems are relevant to the problems of living together, and where observation and information are calculated to develop social insight and interest.¹⁴

Al in het begin van *The Child and the Curriculum* komt Dewey op het uitgangspunt wat we ook al zagen in hoofdstuk 2, namelijk de verbinding van de sociale omstandigheden en het onderwijs. Dewey constateert dat het gebruikelijk is om opvoeding en educatie te beschouwen in conflicterende termen, in plaats van deze als samenhangend geheel op te vatten. Te veel wordt het kind tegenover het curriculum geplaatst en de individuele natuur tegenover de sociale cultuur. Het leren van het kind voltrekt zich integraal en als een geheel, maar op school zijn alle vakken onderverdeeld in specifiekere onderwerpen en feiten, zodat een logische classificatie van kennis wordt gepresenteerd, die zodanig abstract is dat deze niet overeenkomt met de natuurlijke wijze waarop kinderen leren. Door deze logisch geclassificeerde leerinhouden als doel van het onderwijs te nemen en aldus de lesmethode te laten bepalen, ontstaat een onderwijspraktijk waarbij leerlingen slechts met inhoud te vullen onrijpe wezens zijn. Op uiterst heldere wijze vat Dewey zijn kritiek op de onderwerping van het kind aan het curriculum als volgt samen:

¹⁴ Dewey, *Democracy and Education*, 211.

The source of whatever is dead, mechanical, and formal in schools is found precisely in the subordination of the life and experience of the child to the curriculum. It is because of this that "study" has become a synonym for what is irksome, and a lesson identical with a task.¹⁵

We moeten af komen van het idee dat er een principiële kloof is tussen de ervaringen van het kind en de leerinhouden van het curriculum. Het kind moet inzien dat er een verbinding is tussen zijn ervaringen en de schoolvakken. Dewey formuleert hiertoe een nieuwe opvatting over wat begeleiden is, waarbij de kern is dat dit niet gezien moet worden als opleggen van buitenaf, maar als het bevrijden van het levensproces voor de meest adequate vervulling hiervan. Om hieraan te voldoen is het de taak van de leraar om passende stimuli te selecteren die gebruikt kunnen worden bij het verwerven van nieuwe ervaringen. Hiervoor is, zoals al bleek in *My pedagogical creed*, kennis vereist van de psychologische ontwikkeling van het kind. Dewey merkt op dat deze ontwikkeling niet gestimuleerd wordt door het kind van buitenaf simpelweg te dwingen in het leren van het een of ander, maar ook niet door het leerproces volledig vrij en willekeurig te laten verlopen. Begeleiding, in de zin zoals Dewey deze formuleert, is derhalve essentieel. Het curriculum dient hierop aangepast te worden.

In zijn veertien jaar later verschenen *Democracy and Education* komt Dewey opnieuw te spreken over het curriculum. Hierin schetst hij nogmaals het belang van het actieve en ontdekkende leren. Ook gaat hij concreter in op welke lesactiviteiten hier zoal bij passen. In hoofdstuk veertien stelt hij nogmaals dat de leraar zich niet met de inhoudelijke leerstof als zodanig bezig dient te houden, maar expert dient te zijn in de interactie tussen leerstof en de actuele behoeften en mogelijkheden van leerlingen. In het curriculum zouden daarom kennen en kunnen altijd samen moeten hangen, want leerlingen leren met name dan wanneer er een zekere vertrouwdheid is met hetgeen men wordt geconfronteerd. Het curriculum dient zodanig opgebouwd te zijn dat vakken aangepast zijn aan de behoeften van de gemeenschap en wel zodanig dat het maatschappelijke leven erdoor verbeterd wordt: de toekomst dient beter te zijn dan het heden. Hieruit

¹⁵ John Dewey, *The Child and the Curriculum* (Chicago 1902) 10 – 11.

spreekt - naast een duidelijk progressivisme - de wens dat onderwijs niet alleen gericht moet zijn op de ontwikkeling van een bepaalde elite, maar van de gehele samenleving. Zij die het curriculum alleen beschouwen als bedoeld om een geprivilegieerde klasse te onderwijzen, vergeten dat "(...)material is humanized in the degree in which it connects with the common interests of men as men."¹⁶

In de hoofdstukken vijftien tot en met negentien gaat Dewey vervolgens in op de verschillende vakken die op scholen worden gegeven en wat hun betekenis binnen het curriculum zou moeten zijn. We beperken ons hier tot wat in hoofdstuk vijftien geschreven wordt over de rol van spel en werk in het curriculum. Hieruit valt in algemene zin op te maken wat geldt voor alle andere onderdelen van het curriculum. Het zal op dit punt geen verbazing meer wekken dat spel - en werkactiviteiten binnen het onderwijs in nauwe betrokkenheid met sociale doelen moeten worden vormgegeven. Dewey moedigt het aan dat er ruimte is voor buitenschoolse excursies, tuinieren, koken, schilderen, tekenen, drama en dergelijke. Zo lang deze activiteiten maar niet als doelen op zich worden beschouwd. Nogal eens worden deze activiteiten volgens Dewey slechts ingezet om de leerlingen even met iets anders bezig te laten zijn dan theoretische vakken. Het is juist wenselijk om al deze activiteiten ook in het licht van de opvoeding te zien en dus in te zetten bij het ontwikkelen van intellect en een sociale houding.

Dergelijke activiteiten stellen de leerling in staat tot het maken van fouten; de beperking van mogelijkheden inzien en het ervaren van consequenties is een groot goed, daar het een creatieve houding aanwakkert bij de leerling. We zagen bij de democratie - opvatting van Dewey reeds dat dit een essentiële houding is voor een waarlijk democratische samenleving. Het is de taak van de leraar om hierin de leerling op constructieve wijze te begeleiden.

De opvoedende waarde van dit soort activiteiten wordt ook duidelijk wanneer het verband tussen spel en werk ter sprake komt. Psychologisch gezien zijn spel en werk niet van elkaar te onderscheiden. Dewey bepleit dat school bij uitstek de plek is om zonder economische druk de waarde van het spel in relatie tot werk te ervaren. Wie speelt probeert actief iets tot stand te brengen. Niet anders is het bij iemand die werkt. Een economisch probleem wat Dewey aanstipt

¹⁶ Dewey, *Democracy and Education*, 210.

is die van het geestdodende werk waarmee velen in de samenleving geconfronteerd worden als gevolg van onvrije economische omstandigheden. Zonder het als zodanig te benoemen schetst Dewey het probleem van vervreemding tussen individu en zijn werk. Het is geen arbeidersrevolutie die hiervoor de oplossing kan bieden, maar het onderwijs: hier kan ervaren worden dat – net zoals bij het spel – werk intrinsiek bevredigend kan zijn en, mogelijk belangrijker nog, geleerd worden dat er ruimte moet zijn voor plezier en ontspanning.

Samenvatting

Zoals uit het citaat waarmee dit hoofdstuk opende reeds bleek, dient een curriculum de verbinding tussen leren en de sociale omstandigheden te allen tijde voor ogen te houden. Dit geldt niet alleen voor spelactiviteiten, maar voor alle vakken. Ook wiskunde, natuurwetenschappen, geschiedenis en aardrijkskunde dienen zodanig vormgegeven te worden dat zij het begrip van de sociale omstandigheden vergroten. Dat zij bovenal actief worden vormgegeven en niet als statische kennis worden gepresenteerd. Ook taalonderwijs, zo bleek al uit de geloofsbelijdenis, is primair van belang vanwege haar communicatieve karakter: het stelt ons in staat om daadwerkelijke interactie te ervaren.

4. Lessen Voor De Eenentwintigste Eeuw

Uitgaande van Deweys kernbegrippen *ervaring*, *interactie* en *participatie* kan de huidige stand van zaken van het Nederlands onderwijs aan een kritische evaluatie onderworpen worden. Het is uitdrukkelijk niet mijn bedoeling om op concrete onderwijspraktijken en - besluitvorming in te gaan; er zou ruimte te kort zijn om alle debatten binnen de onderwijswereld te beschrijven en in verband te brengen met Deweys onderwijsfilosofie. Wat ik in deze conclusie wil doen is enkele contouren van het huidige onderwijs beschrijven en deze langs Deweys meetlat leggen: wat valt er te leren van hetgeen Dewey over onderwijs te melden had?

Zoals ik in de inleiding reeds betoogde, is er in vele opzichten weinig verschil tussen het hedendaags onderwijs en de onderwijspraktijk die Dewey in zijn tijd grondig wenste te herzien. Als ik mij beperk tot het voortgezet onderwijs dan laat onderwijs zich qua vorm al sedert de negentiende eeuw kenmerken door een gebouw, met lokalen waarin groepen leerlingen (liefst in rijtjes opgesteld) onder leiding van een leraar lessen krijgen in verschillende vakken zoals Nederlands, wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde, scheikunde en moderne vreemde talen. Alle vakken hebben een zeker aantal uren per week op het rooster staan. Normaliter heeft een klas gedurende een jaar lang dezelfde vakdocenten en worden de lessen, ook vanwege de duur van de lessen, gekenmerkt door een overwegend klassikaal en frontaal karakter. Sinds mensenheugenis verlopen die lessen verschillend: er zijn leraren waar de lessen goed verlopen en leraren waar de lessen minder goed verlopen. Vaak manifesteert zich het goed of minder goed verlopen van lessen al vroeg in het schooljaar en doorgaans blijkt het erg lastig om deze tendens duurzaam te doorbreken. Op vele terreinen is de wereld vanaf de negentiende eeuw veranderd. Deze veranderingen vonden doorgaans hun weerslag in de maatschappelijke instituties: ofwel pasten zij zich aan dan wel verdwenen zij. Dit is mijns inziens slechts in beperkte mate het geval geweest in het onderwijs. Leraren en leerlingen bevinden zich nog steeds in lokalen, waar toch vaak tamelijk klassikale en frontale lessen gegeven

worden die bij de ene leraar bij een bepaalde klas goed verlopen en bij andere leraar bij een bepaalde klas minder goed verlopen.¹⁷

Dat het onderwijs deze vorm heeft is op zich geen wonder, wanneer men beseft waartoe de school lijkt te dienen. Hoewel praktisch iedere school een missie heeft waarin wordt gesteld dat de school meer wil zijn dan een plaats waar bepaalde vakkennis geleerd wordt en aldus allerlei extra - curriculaire activiteiten geprogrammeerd worden, zijn het uiteindelijk het doorstroom - rendement, het percentage geslaagden en de aantallen nieuwe leerlingen die een bepalende factor spelen bij de inrichting van het onderwijs. Het laatste is belangrijk voor de hoeveelheid geld die binnenkomt, de andere twee voor de mate van bemoeienis van de Onderwijsinspectie en de plaats op tal van ranglijstjes die dan weer van invloed zijn op de hoeveelheid nieuwe aanmeldingen. Dit maakt dat het belang van leerlingen goed voorbereiden voor de toets enorm is, zeker daar waar het de eindexamens betreft. Het loont derhalve om als leraar in te zetten op het simpelweg bij brengen van kennis, zodanig dat deze gereproduceerd kan worden bij vragen en opgaven die testen of de leerlingen voldoen aan door van tevoren vastgestelde eindtermen. Deze eindtermen zijn voor alle leerlingen in het hele land gelijk.

Een dergelijke fixatie op objectief meetbare resultaten (het eindexamen) en de strijd om het geld (de lijstjes en leerlingenaantallen) werken een leren om het leren in de hand. Precies waar Dewey voor waarschuwde. Onderwijs heeft in een dergelijke setting sterk de neiging om de verbinding met de samenleving te verliezen. School verwordt tot instituut wat los van de samenleving staat, in plaats van dat het de samenleving representeert. Zowel leerlingen als leraren komen de zaken die het curriculum voorschrijven weinig nuttig voor. Ze hebben slechts belang omdat ze een doel op zich zijn. De enige taak van de leraar is om deze leerstof in het hoofd van de leerling te krijgen.

Bovenstaande komt wellicht tamelijk cru over en doet zeker geen recht aan zovele concrete situaties, maar wie de achtergrond beschouwt waartegen beleid wordt gemaakt op scholen en de situatie waarin onderwijs plaatsvindt ontwaart

¹⁷ Deze constatering ten aanzien van het onderwijs zijn gebaseerd op eigen waarneming die dagelijks worden opgedaan op mijn eigen school, maar ook bij collega's in den lande. Dit neemt natuurlijk niet weg dat er wel degelijk individuele leraren en scholen zijn waar getracht wordt een nieuwe vorm te vinden om het onderwijs in te richten. Enkele bekende voorbeelden van dergelijke scholen zijn *UniC* te Utrecht, *Agora* te Roermond en *De Nieuwe Havo* te Amsterdam.

als vanzelf deze contouren. Vanuit de drie kernbegrippen van Deweys onderwijsfilosofie zou ik, als afronding van deze thesis, de volgende twee lessen voor het onderwijs van de eenentwintigste eeuw willen formuleren:

1. hoewel er thans vele diverse leerpsychologische theorieën zijn, die allemaal beweren te kunnen uitleggen hoe leerlingen het beste leren, lijkt het me goed om de *ervaring* niet uit het oog te verliezen. Dewey stelt dat alle kennis begint met ervaring. Een dergelijke epistemologische claim durf ik hier niet te maken, maar dat ervaring een rol zou kunnen spelen om de betrokkenheid van leerlingen bij de leerinhouden te vergroten, hen er meer deelgenoot van te maken, wil ik van harte onderstrepen. Te vaak moet iets geleerd worden, omdat het nu eenmaal onderdeel is van het curriculum, zonder dat de betekenis van te leren kennis helder is. Activerende situaties zouden hierbij ingezet moeten worden.
2. de betekenis van *interactie* en *participatie* wordt thans veronachtzaamd. En dat in tijden waarin nieuwe vormen van communicatie de wijze van interactie hebben veranderd en de mogelijkheden hiertoe zijn toegenomen. Het curriculum is te veel een opsomming van het cognitieve niveau wat uiteindelijk bereikt dient te worden, doorgaans geformuleerd in kennisdoelen. Hoe leerlingen communiceren en de wijze waarop zij participeren binnen het onderwijs en binnen de samenleving, lijkt slechts een zijdelings doel. Dewey heeft laten zien dat interactie en participatie te allen tijde nodig zijn binnen een democratische samenleving waarin van mensen verwacht wordt dat zij hun leven zinvol in kunnen richten gegeven de maatschappelijke omstandigheden en adaptief zijn wanneer deze omstandigheden veranderen. De huidige Nederlandse samenleving is zo'n democratische samenleving waarin een beroep wordt gedaan op deze houding. Zij wordt echter, uitzonderingen daargelaten, nergens expliciet geleerd. De discussie die af en toe oplaait of een bepaald maatschappelijk onderwerp hoort bij de opvoeding thuis of bij de scholen op het bordje komt te liggen, laat zien dat school in bepaalde opzichten tegenover de samenleving staat, in plaats van dat zij het maatschappelijke representeert. Het zou goed zijn de rol van de school en met

name ook de inhoud van het curriculum en hoe toetsing plaatsvindt, veel meer in samenhang met de sociale omstandigheden te laten komen, opdat betekenisvol onderwijs kan ontstaan.

Hoewel Dewey veel van zijn werk zo'n eeuw geleden schreef, zijn bovenstaande punten er twee die welhaast rechtstreeks uit zijn onderwijsfilosofie gehaald kunnen worden. Het toont de actualiteit van een denker die opvoeding en onderwijs steeds in het kader van het maatschappelijke plaatst. In Deweys geval is dat de democratische samenleving. Met deze thesis hoop ik vooral een helder beeld te hebben geschetst van de onderwijsfilosofie van John Dewey. Met de voorbeelden in deze conclusie heb ik getracht duidelijk te maken dat deze onderwijsfilosofie nog volop aanknopingspunten biedt voor het onderwijs anno 2015.

Literatuur

Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, participatie en curriculum*. Leiden: DSWO Press .

Dewey, J. (1939). *Creative Democracy: The Task Before Us*. Ohio: American Education Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & co.

Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York en Chicago: E.L. Kellogg.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Fott, D. (1998). *John Dewey: America's Philosopher of Democracy*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Mounce, H. (1997). *The Two Pragmatisms: From Peirce to Rorty*. Londen en New York: Routledge.

Murray, D. (1912). *Pragmatism*. Londen: Constable And Comapany ltd.

Tanner, L. N. (1997). *Dewey's Laboratory School : Lessons for Today*. New York en Londen: Teachers College Press.