

JOHN DEWEY: PEDAGOOG VAN PARTICIPATIE EN DEMOCRATIE

Siebren Miedema en Joop Berding

Gepubliceerd als: Berding, J. & S. Miedema (2007). John Dewey (1859-1952). Pedagoog van participatie en democratie. In T. Kroon & B. Levering (red.). *Grote pedagogen in klein bestek* (pp. 98-103). Amsterdam: SWP.

John Dewey werd op 20 oktober 1859 geboren in Burlington in de Amerikaanse staat Vermont en overleed op 1 juni 1952 op tweeënnegentigjarige leeftijd in New York. Daarmee was een einde gekomen aan een veelzijdig leven waarin een wat verlegen kruidenierszoon uit het negentiende-eeuwse New England was uitgegroeid tot een van de grote filosofen van de twintigste eeuw, tot een belangrijk politiek activist en invloedrijk opinieleider, en tot een pedagoog van wereldformaat wiens werk in talloze talen was vertaald en praktisch was benut.

Als teken van die brede nationale en internationale erkenning mag dienen dat Dewey op zijn negentigste verjaardag in 1950 van over de hele wereld gelukwensen ontving, onder anderen van de toenmalige Nederlandse minister-president Drees, en dat vele beroemdheden zoals Eisenhower en Nehru aanzaten aan het diner dat te zijner ere werd gegeven en waarbij deze levende legende zelf het stralende middelpunt was.

Naast het louter academische werk vervulde Dewey ook een belangrijke rol als publieke figuur. De open geïnteresseerde wijze waarop hij die rol vervulde is van grote betekenis geweest voor zijn brede maatschappelijke invloed en de grote waardering die hij ondervond. Al in zijn Chicago-periode rond 1900 verbond hij zich met de Hull House beweging van Jane Addams om sociale mistanden te bestrijden. Deze maatschappelijke inzet is gedurende zijn verdere leven altijd sterk aanwezig geweest. Na zijn emeritaat in 1930 werd Dewey inderdaad nog nadrukkelijker een publieke filosoof, en werd hij door velen ook gezien als de stem van Amerika. Gekscherend is wel opgemerkt dat een onderwerp pas echt goed aan de orde gesteld was als Dewey er zijn mening over had gegeven.

Dewey en Nederland

In het jaar van Deweys overlijden schrijft de toonaangevende Nederlandse pedagoog M.J. Langeveld een *in memoriam* in het wetenschappelijke opvoedkundige tijdschrift *Paedagogische Studiën*. Het contrast met de

waardering die Dewey mondiaal ten deel viel is opvallend, en ook de uiterst kritische, afwerende en zelfs wat belerende toon ten aanzien van diens opvattingen. Langeveld schrijft: “Zijn waardeleer was...uitermate simplistisch en alleen de zekerheid van Deweys fatsoen en een welgezinde liberale wereld als achtergrond, maken zijn denken in dat opzicht ongevaarlijk. Wij Europeanen hebben in hem sterk gemist de dragende, vaste grond ener wereldschouwing, wier grondslagen gelegd waren op een niveau dat alleen de gelovige mens toegankelijk is. Maar dat betekent geen twijfel aan zijn ernst en onbaatzuchtigheid” (Langeveld, 1952, p. 202).

Langevelds reactie is typerend voor de wijze waarop in Nederland vanaf het begin van de twintigste eeuw tot aan het midden van de jaren tachtig in het algemeen is omgegaan met Deweys opvattingen. In de verzuilde Nederlandse samenleving konden de bijzonder-confessionele scholen en hun pedagogen niets aanvangen met Deweys afwijzing van een dualistisch wereldbeeld en van een bovennatuurlijke wereld die via openbaring kenbaar zou zijn. Opvallend genoeg hebben ook openbare scholen en hun pedagogen Deweys denken niet opgepakt. Opvallend omdat Dewey in zijn pedagogische geloofsbelijdenis juist een pleidooi hield voor een pluralistische school. De school als een gemeenschap in het klein, die hij als een embryonale samenleving typeerde (Dewey, 1972/1897). Zo'n visie past uitstekend bij het concept van actief pluriforme, openbare scholen.

Toch is dit niet het hele verhaal over de invloed van Dewey binnen de Nederlandse pedagogiek en onderwijskunde. Al voor de Tweede Wereldoorlog kreeg C. Philippi-Siewertsz van Reesema van de regering de opdracht om een internationaal onderzoek uit te voeren op het terrein van de vroegkinderlijke ontwikkeling, opvoeding en scholing. In haar in 1949 verschenen lijvige studie *Pioniers der Volksoepvoeding* (Philippi, 1949) beschrijft zij uitvoerig Deweys opvoedingsfilosofische denkbeelden en de doorwerking daarvan in opvoeding en onderwijs in de Verenigde Staten. Ze is ook vol lof over de wijze waarop Dewey aandacht schenkt aan de ontwikkeling, opvoeding en het onderwijs aan de jonge kinderen van vier tot zes jaar. Met haar studie en werk heeft zij de basis gelegd voor het latere kleuteronderwijs, zoals dat in 1956 bekrachtigd werd in de Wet op het Kleuteronderwijs. Haar leerlingen, bijvoorbeeld W. Nijkamp, hebben Philippi's sterk door Dewey geïnspireerde visie verder in praktische en theoretische zin vormgegeven in het kleuteronderwijs en de opleiding voor kleuterleidsters (KLOS). Het is wellicht te wijten aan het feit dat deze zeer geleerde vrouw geen academische positie had, dat daardoor de doorwerking van Deweys opvattingen in het lager onderwijs niet op grotere schaal heeft plaats gevonden.

Wie daar wel een - weliswaar bescheiden - bijdrage aan geleverd heeft, is de hoogleraar onderwijsdidactiek Wielenga aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Ondanks het feit dat ook hij grote moeite had met Deweys afwijzing van het christelijke openbaringsbegrip, belette dat hem niet om zowel leerpsychologisch als didactisch inspiratie uit diens visie te putten. Wielenga meent dat Deweys didactische opvattingen uiterst bruikbaar waren. Ze kunnen volgens hem dienen als uitgangspunten voor een organische didactiek die alle aspecten van de schoolactiviteit, de doelstellingen, de leerstof en de methodiek omvat (Wielenga, 1953). En in een brochure van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum geschreven door Wielenga (Wielenga, 1967) onder de titel *Moderne opvattingen omtrent het "Leren denken"* worden Deweys leerpsychologische ideeën uitgebreid beschreven. Deze brochure is gebruikt bij opfriscursussen voor enkele duizenden leerkrachten werkzaam in het lager onderwijs.

Deweys pedagogiek krijgt binnen de Nederlandse pedagogiek pas vanaf het midden van de jaren tachtig weer systematisch aandacht door onze inbreng samen met Gert Biesta. Het gevolg is een stroom van nationale en internationale publicaties geweest en een handvol dissertaties. De effecten daarvan in termen van een bredere receptie binnen de pedagogische wetenschappen, door beleidsgremia en in het onderwijsveld, zien we eigenlijk pas de laatste tien jaar geleidelijk manifest worden. Een mooi voorbeeld hiervan is de dit najaar verschenen bundel *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie* (Logister, 2005).

We schenken nu aandacht aan twee belangrijke thema's in Deweys pedagogiek, te weten: participatie en democratie. Het eigene van zijn visie kan hiermee duidelijk worden belicht.

Opvoeding door participatie voor participatie

In de periode dat Dewey in Chicago werkte, gaf hij in zijn experimentele, aan de universiteit verbonden lagere school, de zogenaamd Lab School, tussen 1896 en 1904 zelf vorm aan zijn 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 één van zijn twee boeken 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 andere reformpedagogen, die, zoals bijvoorbeeld Ellen Key, een uitgesproken kindgecentreerde benadering voorstaan. 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.

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 bijgedragen aan 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. Dewey's 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. Individu en samenleving zijn dus geen tegengestelden, maar horen bij elkaar. Deze sociale individualiteit neemt bij Dewey de plaats in van het onbegrensde individualisme.

Democratie als leren communicatief samen te leven

Dewey heeft zijn opvatting over democratie als integraal deel van zijn opvoedingsfilosofie expliciet verwoord in het uit 1916 stammende boek *Democracy and Education*. Over de eerder genoemde relatie van individuele en sociale factoren hebben wij opgemerkt dat in en door de relatie van de persoon met de cultuur als betekenisvolle omgeving diens individualiteit eerst kan gedijen. De coördinatie van individu en cultuur is dan ook geen solistisch proces, maar veronderstelt deelname aan sociale praktijken en communicatie. Op basis van de manier waarop die relatie vorm krijgt, laat ook de pedagogische kwaliteit zich duiden.

De vorm die Dewey daarvoor formuleert heet ‘democratie’. Democratie is meer dan een staatsvorm, ze is primair een vorm van samen leven, van gezamenlijke op communicatie gebaseerde ervaring (Dewey, 1916, p. 87). Op een andere plek omschrijft Dewey democratie als de aanduiding voor een leven van vrije en verrijkende communicatie (Dewey, 1927, p 184). In tegenstelling tot visies die het begrip ‘democratie’ uitsluitend koppelen aan een of andere staatsordening, doelt Dewey op de veelheid en veelvormigheid van het samenleven van mensen als individuen en als leden van kleine en grote gemeenschappen.

Om het democratische en daarmee het pedagogische gehalte van samenlevingsvormen vast te kunnen stellen, formuleert Dewey twee pedagogische criteria waaraan deze zouden moeten voldoen. Ten eerste gaat het om de vraag hoe talrijk en gevarieerd de gedeelde belangen in een samenlevingsvorm zijn. En in de tweede plaats gaat het om de vraag hoe volledig en vrij de interacties tussen de verschillende groepen in een samenlevingsvorm zijn. Met deze pedagogische formulering van democratie legt Dewey een duidelijke relatie tussen democratie en opvoeding. Democratie functioneert daarbij als de omgeving waarin zowel voor het individu als voor de samenleving de meest optimale coördinatie van sociale en individuele factoren tot stand kan komen. De relatie tussen democratie en opvoeding geldt echter ook in andere richting. Opvoeding is voor Dewey ook uitdrukkelijk een middel om het democratische gehalte van een samenleving in stand te houden dan wel te vergroten. In die zin is er sprake van een wederkerige relatie tussen opvoeding en democratie.

Wil opvoeding een bijdrage leveren aan de democratisering van de samenleving, dan zal zij zelf democratisch georganiseerd moeten zijn. Idealiter ziet Dewey de school dan ook als een mini-maatschappij waarin los van economische en politieke druk de leerlingen het democratisch samenleven kunnen oefenen. Ook het democratische gehalte van deze gemeenschap zelf kan uiteraard aan de genoemde criteria worden getoetst (Dewey, 1972/1897). Binnen de school dient

daarom ruimte te worden geschapen voor een veelheid van vormen van participatie en communicatie. De schoolpraktijk is voor hem een concrete pedagogisch-politieke samenlevingsvorm. Een belangrijk aspect in de opvoeding tot democratie is, volgens Dewey, het bevorderen van inzicht in de onderlinge samenhang van het menselijk samenleven. De feitelijke toename van gedeelde belangen impliceert een toename van de mate waarin mensen van elkaar afhankelijk zijn. En die afhankelijkheid leidt tot toename van interacties, die op hun beurt het weer nodig maken dat er voortdurende aanpassing en afstemming plaatsvindt van het wederzijds handelen. Het ontwikkelen door de leerlingen van sociale sensitiviteit hoort daarom ook integraal onderdeel van hun vorming te zijn.

Participatie-pedagogiek en burgerschapsvorming

De laatste twintig jaar is er groeiende aandacht gekomen in pedagogiek, onderwijskunde en de jeugdhulpverlening (De Winter, 2000) voor het werk van de pedagoog John Dewey. Met name het belangrijke begrip ‘participatie’ blijkt uitstekend bruikbaar in verschillende werkvelden en de term participatie-pedagogiek doet opgang. Deweys werk biedt aanknopingspunten voor het politiek-filosofisch nadenken over onze maatschappelijke samenlevingsvorm in termen van participatieve democratie (Logister, 2004). Zijn uitwerking van de begrippen ‘democratie’ en ‘participatie’ biedt ook bruikbare aanknopingspunten voor het verder uitwerken van de notie ‘burgerschapsvorming’ (‘citizenship education’). Dat begrip fungeert momenteel, zowel in Nederland als binnen de Europese Unie, als een kernbegrip om de verhouding van individualiteit en socialiteit opnieuw aan de orde te stellen met het oog op het stichten van betekenisvolle praktijken (vgl. De Winter, 2005).

Het lijkt er op of pas nu ten volle doordringt hoe groot het pedagogisch en politiek potentieel is dat opgeslagen ligt in die 36 kloeke banden verzameld werk waarin Deweys denken is neergeslagen.

LITERATUUR

Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey: opvoeding, ervaring en curriculum*. DSWO-Press: Leiden.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan Company: New York.

Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. Henry Holt and Company: New York.

Dewey, J. (1929). *School en maatschappij*. J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij N.V.: Groningen/Den Haag. (Vertaald en ingeleid door Tj. De Boer).

Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. Yale University Press: New Haven.

Dewey, J. (1972/1897). My Pedagogic Creed. In: J.A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Early Works, 1882-1898. Volume 5: 1895-1898* (pp. 84-95). Southern Illinois University Press: Carbondale/Edwardsville.

Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. Bohn Stafleu Van Loghum: Houten/Diegem. (Vertaald en ingeleid door G.J.J. Biesta en S. Miedema).

Langeveld, M.J. (1952). John Dewey overleden. *Paedagogische Studiën*, XXIX, pp. 201-202.

Logister, L. (2004). *Creatieve democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving*. Damon: Budel.

Logister, L. (red.) (2005). *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie*. Damon: Budel.

Philippi-Siewertsz van Reesema, C. (1949). *Pioniers der Volksoepvoeding*. Martinus Nijhoff: 's-Gravenhage.

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

Wielenga, G. (1953). *Didactiek en levensbeschouwing (John Dewey)*. J.B. Wolters: Groningen/Djakarta.

Wielenga, G. (1967). *Moderne opvattingen omtrent het "Leren denken"*. CPS: Hoevelaken.

Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Van Gorcum: Assen.

Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Universiteit Utrecht: Utrecht.

Prof.dr. S. Miedema is bijzonder hoogleraar Christelijk Onderwijs, hoogleraar Algemene Pedagogiek binnen en Decaan van de Faculteit der Psychologie en

Pedagogiek, en hoogleraar Godsdienstpedagogiek binnen de Faculteit der Godgeleerdheid, Vrije Universiteit Amsterdam. s.miedema@psy.vu.nl

Dr. J.W.A. Berding studeerde wijsgerige en historische pedagogiek aan de Universiteit Leiden en promoveerde in 1999 aan de Vrije Universiteit Amsterdam op een proefschrift over Deweys pedagogiek. Hij is werkzaam als onderwijsadviseur bij de CED-Groep te Rotterdam. jwa.berding@wanadoo.nl