

Pedagogische participatie en de noodzaak van herinstitutionalisering. De verwante visies van John Dewey en Janusz Korczak

*Joop Berding*¹

Pedagogical participation and the need for a re-institutionalization.

The related views of John Dewey and Janusz Korczak

There is a growing need for pedagogical views that move away from objectivism and passivity towards views that stress interaction, communication and participation. In this article pupil participation in schools and youth-work is examined in relation to the pedagogical views of John Dewey and Janusz Korczak. These pedagogues present the kind of paradigm that makes this shift possible. The article reconstructs both pedagogues' views on communal life in schools and in youth-work, based upon an activist view of the child. Childhood is seen as a phase in a human's life with an intrinsic value, which is not to be measured against an idealized adult life. Both pedagogues, Korczak in an even more radical way than Dewey, stress the need for respect for the child and its way of life. Dewey's laboratory school in Chicago (1896-1904) and Korczak's orphanages in Warsaw (Poland) (1912-1942) are regarded as pedagogical workplaces, intended to bring about human interactions and learning. Both distance themselves from an industrial metaphor of schooling. Their work is regarded as attempts to re-institutionalize schools and youth-work, on the basis of a democratic, participative view of education.

Trefwoorden: Pedagogiek, participatie, Dewey, Korczak

Inleiding

Op het eerste gezicht vertonen de levens en werken van twee van de belangrijkste pedagogen van de twintigste eeuw, de Amerikaan John Dewey (1859-1952) en de Pool Janusz Korczak (1878-1942) geen enkele overeenkomst. Toch heb ik ervoor gekozen om beider werk en met name de daarin gekozen pedagogische 'posities' gezamenlijk aan een nader onderzoek te onderwerpen. Mij zijn namelijk in de afgelopen jaren, waarin ik mij in afzonderlijke 'trajecten' op Dewey respectievelijk Korczak oriënteerde (zie Berding, 1990; 1995; 1999), naast eviden-

Joop Berding is pedagoog. Hij is werkzaam als innovatie- en organisatieadviseur bij het Kennisteam Management en Organisatie van de afdeling Primair Onderwijs van de CED-groep te Rotterdam.

Correspondentieadres: Citroenstraat 46, 2564 PM Den Haag. E-mail : jwa.berding@hccnet.nl

te historische en culturele verschillen ook een aantal overeenkomsten opgevallen.

Ten eerste is er een opvallende gelijkgestemdheid ten aanzien van de status van de kindertijd. Dewey en Korczak beschouwen de kindertijd niet als doorangshuis naar de volwassenheid, maar als een (relatief) autonome fase in een mensenleven.

Voorts wordt bij beiden de pedagogische kijk op de wereld in belangrijke mate bepaald door een experimentele benadering. Dewey en Korczak zijn beiden van mening dat resultaten van wetenschappelijk onderzoek, bijvoorbeeld de beschrijving van ontwikkelingsfasen, de opvoeder niet ontslaan van de plicht ook zelf goed naar kinderen te kijken en te luisteren. Volgens zowel Dewey als Korczak gaat het in de opvoeding niet om 'het' kind als abstractie, maar altijd om 'dit' kind, in interactie met 'deze' concrete wereld.

Ten derde zetten Dewey en Korczak zich beiden af tegen een 'objectivistische' benadering van opvoeding en onderwijs. In hun pedagogische visies wordt in de opvoeding eerder een nieuwe werkelijkheid geconstrueerd dan een bestaande overgedragen. Het kind zelf is in belangrijke mate vormgever van zijn eigen opvoeding, doordat het deelneemt aan voor hem of haar betekenisvolle activiteiten. Het concept 'participatie' verschijnt hier bij beiden.

Tenslotte hebben beide pedagogen zich diepgaand met de praktijk van opvoeding en onderwijs beziggehouden: Dewey in zijn zogenoemde 'laboratoriumschool' in Chicago (1896-1904) en Korczak in de tehuizen voor wezen van Warschau (1912-1942). Elk verrichtte daar -op zijn manier- baanbrekend werk. De crux van dat werk lijkt te liggen in het openbreken van vastgeroeste instituties en het realiseren van nieuwe vormen van institutioneel samenleven, waarin de betrokkenheid van kinderen en jongeren in belangrijke mate de dagelijkse gang van zaken bepaalt en waarin open verbindingen met de wereld buiten de 'pedagogische provincie' bestaan.

De vraag is nu of op basis van beider pogen tot wat ik zou willen noemen de 'herinstitutionalisering' van opvoeding en onderwijs, een richting kan worden aangewezen om hedendaagse institutiegebonden problemen aan te pakken. Pedagogisering van de samenleving en van haar instituties die zich met kinderen en jongeren bezighouden, is in onze tijd immers een dringende opdracht (vgl. De Winter, 2000). Het is daarom relevant na te gaan of de door Dewey en Korczak ontwikkelde pedagogische denkbeelden en arrangementen een antwoord kunnen bieden op velerlei problemen waarmee onderwijs, jeugdwelzijnswerk en hulpverlening te kampen hebben, zoals desinteresse, motivatieproblemen en uitval. Bij het beantwoorden van deze vraag spreekt het vanzelf dat de praktijktheorieën van beide pedagogen zich vandaag de dag -in onze sociaal-culturele context- niet zonder meer en ongeclausuleerd laten toepassen (Boisvert, 1998; Tanner, 1997; Waaldijk, 1999). Het lijkt er intussen wel op dat er sprake is van een zekere 'familiegelijkenis' tussen Dewey en Korczak. De vraag is: in welke graad? In deze eerste verkenning ga ik eerst in op de intellectuele en pedagogische contexten waarbinnen beiden hun visies ontwikkelden. Vervolgens ga ik in op de kindvisies van Dewey en Korczak, neem enkele pedagogische uitgangspunten onder de loep en bespreek de wijze waarop deze vorm en inhoud kregen in hun pedagogische experimenten. Welke lessen over 'geïstitutionaliseerde participatie' vallen er tenslotte te trekken uit de laboratoriumschool en het weeshuis?

John Dewey

Gedurende zijn lange leven (1859-1952) publiceerde de filosoof en pedagoog Dewey een groot aantal boeken en artikelen op het gebied van opvoeding en

onderwijs. Enkele bekende werken zijn *My Pedagogic Creed* uit 1897, *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* uit 1902, het magnum opus *Democracy and Education* (1916) en tenslotte *Experience and Education* (1938). De hierin neergelegde opvattingen zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op Dewey's werk in de laboratoriumschool aan de Universiteit van Chicago. In deze lagere school tracht Dewey onderwijs te realiseren dat nauw aansluit bij de leefwereld en belevingswereld van de leerlingen. Hij verwerpt het heersende opvoedings- en onderwijssysteem, gedomineerd door het rigide leertrappensysteem van de Herbartianen en het mysticisme van Fröbels 'gaven' en stelt daar een methodische aanpak van probleemoplossend leren en een reële, levendige schoolpraktijk tegenover (vgl. Berding, 1999). Leerinhouden worden als samenhangende thema's uit de leefwereld gepresenteerd ('occupations'); er wordt weinig uit het hoofd geleerd en des te meer met de handen gemaakt ('manual training'). Communicatie, conversatie, constructie, creativiteit zijn de steekwoorden voor dit 'nieuwe' onderwijs. Niet de verbaal overgedragen 'gestolde cultuur', maar de levende werkelijkheid-van-alledag vormt het vertrekpunt van het onderwijs zoals Dewey zich dat voorstelt (Berding, 1999). Het leren op school moet in het verlengde liggen van het alledaagse, niet-schoolse leren. Er dient sprake te zijn van continuïteit van de ervaring van het kind (Dewey, 1916; MW9, p. 146²).

Dewey was een belangrijke zegsman van de invloedrijke New Education Fellowship, maar hij nam, al in de jaren twintig, afstand van het doorgeslagen 'kind-gecentreerde' onderwijs in de VS. De argumenten waarmee Dewey soms wordt aangemerkt als *de* 'Reformpedagoog' bij uitstek, zijn dan ook dubbelzinnig te noemen (Berding, 1999). Dewey gaat het juist steeds om de afstemming of 'coördinatie' tussen kind, leerstof en samenleving. Zijn open denken heeft wereldwijd wisselende receptie ondergaan, van zeer enthousiast tot zeer afwijzend. In Nederland is de receptie altijd van zeer beperkte omvang gebleven. Dewey's opvoedingsfilosofische stellingen botsten tezeer met het verzuilde Nederlandse pedagogische landschap (Biesta & Miedema, 1987). Een enkeling, zoals de aan de Vrije Universiteit werkzame Wielenga, pakte de didactische ideeën positief op, maar verwierp Dewey's niet-religieus gefundeerde levensfilosofie (Wielenga, 1953). Dewey's 'pragmatistische pedagogiek' (Biesta, Miedema & Berding, 1997) wordt sinds enkele jaren weer intensief bestudeerd, het meest recent als een vorm van participatiepedagogiek (Berding, 1999). Hierbij wordt enerzijds meegelift met de huidige vernieuwingsgolf in opvoeding en onderwijs, anderzijds kan in wat bredere, internationale zin het pragmatisme worden begrepen als intellectuele respons op verschillende maatschappelijke desintegratie- en marginalisatieverschijnselen.

Janusz Korczak

De wereld van Janusz Korczak (1878-1942) lijkt in niets op die van Dewey. Geboren in een geassimileerd joods gezin, kiest Korczak (schrijversnaam van Henryk Goldszmit) in 1912 ervoor om arts van het proletariaat te worden, namelijk arts-directeur van meerdere weeshuizen, joods en niet-joods, in Warschau. Zijn leven en zijn werk, als arts, als auteur van tientallen (kinder)boeken en als pedagoog worden gekenmerkt door een allesoverheersende 'obsessie' (deze term is van Korczak zelf) voor de rechten van het kind. Al in 1920 formuleert hij, ver voor het officiële Verdrag inzake de rechten van het kind, zijn 'Grondwet over de rechten van het kind', waaronder het recht van het kind op de dag van vandaag en het recht van het kind te zijn wie het is (vgl. Cappon, 2001). Korczak komt op tegen het door opvoeders en andere volwassenen aan kinderen aangedane

onrecht en tegen hun gemarginaliseerde maatschappelijke positie. Korczaks pedagogiek staat in het teken van de verdediging van de rechten van kinderen en de bescherming van de zwakke mens tegen de sterkeren. Hij brengt zijn gemeenschapsideaal in praktijk in de weeshuizen. Beroemd is het werk van de kinderrechtbank, uitvoerig beschreven in zijn pedagogische hoofdwerk *Hoe houd je van een kind* uit 1920 (Korczak, 1984). Korczak is sterk beïnvloed door het werk van Pestalozzi (hij is wel de 'Poolse Pestalozzi' genoemd) en in de gedurende korte tijd (1932-34) aan het weeshuis verbonden lagere school spelen de interessen en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen een belangrijke rol (Korczak, 1982; vgl. Rogalski, 1991). De aan het begin van de twintigste eeuw opkomende kindergeneeskunde, die Korczak in Berlijn en Parijs bestudeert, draagt in sterke mate bij aan de empirische insteek van zijn pedagogiek. Gedurende zijn dertig jaren als opvoeder-arts in het weeshuis observeert Korczak de pupillen intensief en houdt hij beschrijvingen en statistieken bij. Van beslissend belang tenslotte zijn Korczaks eerste eigen ervaringen als opvoeder van proletarische kinderen in de vakantiekampen bij Warschau van 1904 tot 1908 (Berding, 1995; vgl. Falkowska, 1991).

In augustus 1942 kent de geschiedenis van Korczaks 'kinderrepubliek' een treurig einde, wanneer alle inwoners van het weeshuis vanuit het getto van Warschau naar het vernietigingskamp Treblinka worden gevoerd. Vanaf de jaren 50 en 60 komt de receptie van Korczaks ideeën op gang, die leidt tot een zeer omvangrijke secundaire literatuur (vgl. Görtzen, 2001). Er is op dit moment sprake van een wereldwijde beweging die haar aanhangers vooral telt in de verschillende werkvelden van opvoeding, jeugdhulpverlening en onderwijs. In de Nederlandse universitaire pedagogiek neemt Korczak nog altijd een marginale positie in; dit in tegenstelling tot andere Europese landen als Duitsland en Frankrijk waar zijn ideeën systematisch worden onderzocht en in onderwijsprogramma's zijn opgenomen.

Kindvisies

Dewey en Korczak vertonen een opmerkelijke overeenstemming waar het gaat om hun antropologische visie op het kind. Beiden kritiseren de opvatting dat de kindertijd een doorgangshuis is naar het 'echte' leven, de volwassenheid. Dewey meent dat een dergelijke visie is gebaseerd op een *vergelijking* van de kindertijd en de volwassenheid en dat de intrinsieke waarde van de kindertijd daarmee wordt genegeerd. In een dergelijke visie wordt steeds benadrukt wat een kind nog niet kan, weet of mag (Dewey, 1916; MW9, pp. 40-41). De onrijpheid van het kind is voor Dewey evenwel geen negatieve karakteristiek, maar vormt juist 'a positive force or ability –the power to grow' (idem, p. 41). Groei (Deweys alternatieve term voor het Fröbeliaanse 'ontwikkeling') is *het* kenmerk van alle leven. Kinderen leven deze kracht actief uit, zij wachten niet passief af tot 'de wereld' hen daartoe uitnodigt. Deze levensenergie vinden we bij kinderen *en* volwassenen; beiden zijn 'engaged in growing' (idem, p. 47). De volwassenheid is dan ook niet een eindstadium waarin groei is stilgevallen: ook volwassenen doen steeds nieuwe ervaringen op. Het verschil zit dus niet tussen groei of geen groei, maar tussen de 'modes of growth appropriate to different conditions' (ibid.). Aan de basis van het groeiproces liggen volgens Dewey de langs genetische weg meegekregen 'instincten' of 'impulsen': het sociale instinct, het constructieve instinct, de impuls om te onderzoeken en tenslotte de expressieve impuls (Dewey, 1899; MW1, p. 30).

In zijn pedagogische hoofdwerk *Hoe houd je van een kind* zet ook Korczak zich af tegen toekomstfetisjisme. Hij verdedigt het recht van het kind op de dag van vandaag als volgt: 'Uit vrees dat de dood ons kind zal wegrukken, ontnemen wij ons kind het leven; omdat wij niet willen dat het sterft, staan wij het niet toe te leven' (Korczak, 1984, p. 50). Wij volwassenen 'haasten ons voortdurend naar een toekomst vol beloften ... we vertikken het de schoonheid te zoeken in het heden ...' (ibid.). En: 'Voor de dag van morgen acht men niet van belang wat het kind vandaag blij maakt, verdrietig maakt, verwondert, boos maakt, bezighoudt. Voor dat morgen, dat het [kind] niet begrijpt en niet hoeft te begrijpen, worden hem jaren van zijn leven, vele jaren ontstolen' (idem, pp. 50-51). In zijn roman *Als ik weer klein ben*, waarin de hoofdpersoon van volwassene wordt teruggetoverd tot kind, verwoordt hij het aldus:

'Kinderen zijn toekomstige volwassenen – zegt men. Zij zijn pas in wording, ze bestaan eigenlijk nog niet helemaal, ze horen er voorlopig nog niet bij... Wat bedoelt men daar toch mee? Wij kinderen: leven wij nog niet, voelen wij dan niet, lijden we dan niet – net als de volwassenen? En de kinderjaren: zijn die dan geen deel van het echte leven – gewoon van iedereen? Waarom willen ze ons laten wachten – en waarom?' (Korczak, 1985, p. 171).

Ook Korczak ziet het kind niet als een onbeschreven blad ter wereld komen:

'Ik kan een traditie opbouwen van waarheid, orde, ijver, rechtschapenheid, eerlijkheid, maar ik zal geen van de kinderen omvormen tot een ander dan het is. Een berk blijft een berk, een eik een eik, een klis een klis. Ik kan datgene wat sluimert in de ziel wakerschudden, maar ik kan niets zelf creëren' (Korczak, 1984, p. 164).

En elders:

'Een kind is niet een akker die door de erfelijkheid wordt geploegd om er leven in te kunnen zaaien; wij kunnen slechts meewerken aan de groei van datgene wat nog voor zijn eerste ademtocht krachtig begint te groeien' (idem, p. 60).

Bij Dewey noch Korczak is sprake van de 'maakbare' mens. De kindertijd is niet bedoeld om mensen te 'maken' of om kinderen op de volwassenheid voor te bereiden; zij heeft een eigen, zelfstandige betekenis. Het kind zoekt, al onderzoekend en uitproberend, zijn weg door het leven. Opvoeders zouden juist die onwetendheid en nieuwsgierigheid moeten respecteren, '... respect hebben voor de zware arbeid van het opgroeien', zoals Korczak (1979, p. 28) zegt. Dat opgroeien, zo maakt Korczak duidelijk, kan niemand voor het kind doen. Opvoeders moeten er van afzien het leven voor het kind te willen leven, het tegen alle mogelijke kwaad en gevaren te willen beschermen. Opvoeders moeten, kortom, het kind het recht gunnen op zijn eigen ervaringen (idem, p. 14). Dewey en Korczak zien opvoeding in de eerste plaats als een proces van leven en samenleven. De enige manier waarop een kind kan worden voorbereid op de toekomst is door het optimaal gebruik te laten maken van zijn concrete en actuele mogelijkheden en ervaringen (Dewey, 1916; MW9, p. 61).

Ik concludeer dat beide pedagogen blijf geven van een sterke betrokkenheid op en oog voor de eigenheid van de kindertijd. De kindertijd is geen afgeleide van of voorbereiding op de volwassenheid. Het is een tijd met een geheel eigen tempo en dynamiek die - aldus Korczak - voor hen die ééns kind waren, nauwelijks meer valt te bevatten.

Enkele pedagogische uitgangspunten

Dewey en Korczak keren zich tegen het beeld van het passieve kind, dat afwacht tot de wereld zich met hem zal bemoeien. Opvoeden is voor Dewey dan ook niet het *in gang zetten* van de ontwikkeling van het kind; opvoeden begint met het vaststellen van de actuele interesses van het kind door middel van wat Dewey (1897; EW5, p. 172) noemt 'psychologisch onderzoek'. De interesses kunnen de opvoeder duidelijk maken in welke richting de ontwikkeling lijkt te gaan. Waar nodig zal de opvoeder dan stimuleren, bijsturen, schaven, kanaliseren. Goed observeren van het kind acht Dewey dus van eminent belang. Wie kinderen observeert, zal ook kunnen genezen van het ideaalbeeld van het perfecte kind, waarin het alledaagse reilen en zeilen, het vallen en opstaan, niet lijken te bestaan. Dewey legt juist de nadruk op de rafeligheid, de onzekerheden van het opvoedingsproces.

Een zeer vergelijkbare benadering vinden we bij Korczak. Hij wijdt vele pagina's aan de beschrijving van het leven van babies en aan de verschillen qua temperament, kracht, verstand, humeur en levenservaring (Korczak, 1984, pp. 38-39). Opvoeders zijn gehouden zichzelf actief tot het kind te verhouden en dat 'verhouden tot' vat Korczak (idem, p. 32) in de traditie van zijn medische professie op als een vorm van *onderzoek*. Korczaks pedagogische 'missie' is af te rekenen met alle pedagogische (voor)oordelen die niet op de eigen observatie en reflectie van de opvoeder berusten. Met zijn nadruk op de opvoeder-als-onderzoeker lijkt Korczak zich te manifesteren als naïef-empirisch pedagoog, maar hij erkent als eerste dat het nauwelijks mogelijk is om aan zogenaamd 'harde' feiten richtlijnen voor het handelen te ontlenen:

'Dankzij de medische wetenschap heb ik geleerd met veel moeite de meest uiteenlopende details en tegenstrijdige symptomen te verbinden tot een logisch herkenbaar beeld. En hoewel ik rijk ben wat betreft mijn door ervaring verkregen inzichten in de macht van de natuurwetten en in de macht van het genie van de menselijke onderzoekzin, sta ik tegenover een onbekende grootheid: het kind' (Korczak, 1984, p. 170).

Voor Dewey en Korczak zijn vertrouwen hebben in het kind en vertrouwen schenken aan het kind, het respecteren van diens eigenheid en het oog hebben voor diens groei en ontwikkeling wezenlijke pedagogische parameters. Beiden leggen echter verschillende accenten met betrekking tot de opvoedbaarheid van het kind. Bij Dewey staat de organische samenhang tussen de ervaring van het kind en de geaccumuleerde ervaring van de menselijke soort centraal. Door middel van participatie, meedoen met de volwassenen, krijgt het kind toegang tot die culturele rijkdom. Korczak zet echter een stap verder: diens radicalisering van de behoeften van kinderen, de herformulering daarvan in termen van rechten en de legalisering daarvan in een door de rechtssubjecten zelf beheerd rechtssysteem in het weeshuis, vormt een expliciete kritiek op de kindvijandigheid en –onaangepastheid waarvan vele samenlevingen, ook de onze, doortrokken zijn. Zijn pedagogische strijd is tegelijk een maatschappelijke strijd, tegen een samenleving waarin de *homo rapax* het voortdurend lijkt te winnen. Het verschil tussen beiden lijkt nog het meest kernachtig als volgt samen te vatten: bij Dewey valt veel te halen *over* het kind, Korczak kiest ondubbelzinnig *voor* het kind.

De school en het weeshuis als pedagogische werkplaatsen

Dewey en Korczak hebben op experimentele wijze hun organisch gemeenschaps-ideaal in praktijk gebracht en aldus leiding gegeven aan zeer specifieke processen van institutionalisering. De laboratoriumschool en het weeshuis kunnen worden gezien als pedagogische werkplaatsen. Er is daarin sprake van de 'geinstitutionaliseerde participatie' van kinderen die op verschillende manieren wordt verdedigd en gelegitimeerd. Dewey zag zijn school als een gemeenschap van wederzijds afhankelijke individuen. Het onderwijs bouwde voort op de eerder genoemde impulsen van het kind. Kennis kwam tot stand door en in de interactie tussen individu en samenleving (1899; MW1, pp. 81-91). Dit alles betekende een breuk met praktijken waarin onderwijsmethoden als stilzitten en luisteren de passiviteit van het kind benadrukten en waarin leerinhouden centraal stonden die geen enkele psychologische relatie hadden met de leefwereld van het kind. De impulsen werden verbonden met de processen en opbrengsten van eeuwen sociaal-historische ontwikkeling van de menselijke soort. Aldus trachtte Dewey het in zijn ogen fundamentele probleem van de opvoeding op te lossen, namelijk door de psychologische en de sociale factoren in de opvoeding met elkaar te 'coördineren' (Dewey, 1895; EW5, p. 223). Hiertoe voerde Dewey de *occupations* in: leerstofgehele van levensnoodzakelijke menselijke activiteiten als de zorg voor huisvesting, voedsel en kleding (Berding, 1999). Deze activiteiten sloten aan bij ervaringen die kinderen voor en buiten school opdeden en gaven er een meer systematisch karakter aan. De grenzen tussen formele vakken speelden een ondergeschikte rol. Aldus vormde het onderwijsaanbod, als 'opgeschoonde' (re)presentatie van de wereld in de school (Dewey, 1916; MW9, p. 20), een respons op de interessen en behoeften van kinderen. Het participeren aan de activiteiten vormde tegelijk het doel van het onderwijs en het belangrijkste pedagogisch-didactische middel.

Het weeshuis van Korczak was een zichzelf op basis van een wetboek besturende 'kinderrepubliek'. Overtredingen konden worden bestraft, waarbij de rechtbank (bestaand uit een steeds wisselende groep pupillen) een of meer paragrafen van het wetboek van toepassing verklaarde. De eerste 99 artikelen hadden betrekking op vrijspraak. Een voorbeeld van een veroordeling is artikel 200 dat luidde: 'Hij [de aangeklaagde] heeft onjuist gehandeld. Jammer, het is nu eenmaal gebeurd. Het kan iedereen overkomen. We verzoeken hem dat nooit meer te doen' (Korczak, 1984, p. 231). Paragraaf 400 gaf een 'laatste waarschuwing' (ibid.); bij toepassing van paragraaf 1000 werd de beklagde verwijderd, met het recht om na drie maanden weer terug te keren. Voor zover bekend is dit artikel in de dertigjarige geschiedenis van het weeshuis slechts een of twee keer toegepast. Korczaks oogmerken met deze 'constitutionele' benadering waren het bewaren van de orde (met zo'n 200 proletarische weeskinderen tussen 5 en 15 à 16 jaar oud), toezicht op de naleving van verplichtingen, de zorg voor mensen, voor gezondheid en persoonlijke eigendommen. Niet het straffen stond centraal, maar het vergeven: 'Als iemand iets verkeers gedaan heeft, dan kun je hem het beste vergeven en wachten tot hij zich betert' (idem, p. 228). Deze werkwijze kwam pas na langdurig geworstel tot stand en kende ook z'n mislukkingen en schaduwzijden, zoals Korczak ruitelijk erkende (idem, pp. 211-215). Niettemin beschouwde Korczak zijn constitutionele pedagogiek als een poging om - al is het ook bijna zonder illusie - een gemeenschap op te bouwen waarin de zwakken niet ten slachtoffer vallen aan de sterken en waarin de kinderen niet overgeleverd zijn aan de willekeur van de opvoeders (vgl. Waaldijk, 1999, p. 46). Korczaks weeshuis kende naast de rechtbank nog tal van andere vormen van participatie: er was een

parlement, gevormd door kinderen. Pupillen en leiding schreven brieven aan elkaar. Nieuwe bewoners kregen hulp van een mentor, een iets ouder kind. Er was veel ruimte voor feestvieren; kinderen en leiding (ook Korczak zelf) waren gezamenlijk verantwoordelijk voor al het werk dat moest gebeuren. Samen met de kinderen maakte Korczak de eerste kinderkrant ter wereld. Korczak zag participatie in sterke mate als gedeelde verantwoordelijkheid voor het samenleven in al zijn facetten.

Discussie: herinstitutionalisering

In de 'moderne' tijd ondergaan maatschappelijke sectoren als het onderwijs en het welzijns- en jeugdhulpverleningswerk ingrijpende processen van institutionalisering. Het is precies bij deze moderniseringsprocessen dat Dewey en Korczak een aantal prikkelende vraagtekens plaatsen. Naar mijn opvatting dient hun werk primair te worden gezien als een poging tot *herinstitutionalisering*. Het gaat zowel Dewey als Korczak dus niet om het afschaffen van instituties, maar om een grondige revisie van de grondslagen daarvan en van de daarin uitgevoerde pedagogische praktijken.

Dewey meent dat het formele onderwijs op school veel te veel is losgemaakt van het alledaagse bestaan en de daarin optredende vormen van ontdekken, uitvinden, experimenteren en informeel en spontaan leren in en door de gemeenschap. Dewey valt het formalistische, productiegerichte karakter van het onderwijs hard aan. Vanaf het moment dat onderwijs volksonderwijs werd, omstreeks het midden van de negentiende eeuw, heeft de institutionalisering steeds meer fabrieksmatige trekken gekregen:

'The bare fact that a child goes to school in order to learn tends to make learning a synonym for taking in and reproducing what other persons have already found out. (...) Schools tend to be pipe-lines and delivery wagons. The increase, the rapid and extensive increase, of knowledge enlarges the stock that flows from the storehouses and tanks of learning into the minds of pupils. (...) The formation of the course of study is largely a matter of doing up bundles of knowledge in sizes appropriate to age and arranging for their serial distribution, each in its proper year, month, and day. (...) (T)he outcome is a chain-belt system of systematized mass manufacture' (Dewey, 1929; LW5, pp. 131-132).

Opvoeding en onderwijs zijn echter geen op Tayloriaanse leest geschoeide industriële productieprocessen: scholen zijn volgens Dewey in de eerste plaats betekenisgenererende samenlevingsverbanden. Dewey legt daarom een ander paradigma voor: de sociale interactie tussen mensen en de participatie aan gemeenschapsverbanden is primair en de rol van de school is een afgeleide daarvan. Anders gezegd: scholing is dienstbaar aan brede, maatschappelijke vorming, waarin, om het in termen van Hannah Arendt te zeggen, niet de economische arbeid, maar het intermenselijke handelen centraal staat. Met zijn nadruk op het belang van coördinatie tussen individu en samenleving kiest Dewey duidelijk voor een proces van humanisering van instituties. Bij Dewey worden instituties opgevat als vrijheidscheppende en niet als inperkende of onderdrukkende samenlevingsverbanden.

Ook Korczak brengt de opvang en opvoeding van verwaarloosde kinderen binnen de institutie van het weeshuis op een hoger - meer humaan - peil, maar op een manier die volstrekt haaks staat op de (toenmaals) gangbare praktijk. Hij geeft de zeggenschap aan de kinderen zelf en laat hen op basis van een uitgebreid wet-

boek beslissen over recht en onrecht. Hij tracht daarmee een dam op te werpen tegen de 'pedagogische willekeur' van de zijde van de opvoeder. De rechten van het kind worden bij Korczak tegelijk erkend *en* begrensd. Zijn constitutionele pedagogiek schept tegelijk vrijheid *en* beperking: zij 'beschermt omdat ze verbiedt dat de één ten koste van de ander leeft' (Pols, 2001, p. 198).

Aldus vormen Dewey en Korczak voorbeelden van de ontwikkeling van democratische, participatieve opvoeding binnen instituties, die in de loop van de tijd steeds meer trekken zijn gaan vertonen van autocratie aan de zijde van de opvoeders en passiviteit en marginalisering aan de zijde van de als objecten van opvoeding opgevatte pupillen.

Slot

In deze bijdrage heb ik een aantal parallellen tussen Dewey en Korczak beschreven, die naar mijn gevoel interessant en relevant zijn vanuit het gezichtspunt van de pedagogische en onderwijskundige problemen waar wij vandaag mee worstelen. Het kernpunt daarin lijkt mij de vraag hoe we voorbij de evidente schaduwzijden van de in de moderne tijd ontwikkelde instituties kunnen komen en stappen kunnen zetten in de richting van op participatie gerichte arrangementen. Dewey en Korczak bieden hiertoe belangrijke, elkaar aanvullende, handreikingen door hun nadruk op communicatie, constructie en participatie. In die 'niche' lokaliseer ik dan ook de familiegelijkenis tussen beide pedagogen. Ik zie ze een beetje als heel goed bevriende neefjes. Uit hun pedagogische experimenten kunnen op heuristische wijze talrijke theoretische en praktische lessen worden getrokken. Mogelijk, als we ons oriënteren op Dewey en Korczak, vinden we eindelijk eens een antwoord op het schijnbaar onuitroeibare verbalisme en intellectualisme in het onderwijs, vinden we wegen om het leren op school te verbinden met het spontane, informele leren voor en buiten school, wordt kinderen de tijd gegund om zich te ontwikkelen en niet te worden opgejaagd naar weer de volgende toets. De vraag is echter in hoeverre vanuit pedagogisch denken en handelen *alleen* de gewenste herinstitutionalisering effectief ter hand kan worden genomen. Meer dan wie ook namelijk hebben Dewey en Korczak zelf beseft dat hier niet slechts pedagogisch-interne vragen aan de orde zijn, maar brede maatschappelijke kwesties die niet vanuit het pedagogische domein alleen op te lossen zijn.

Noten

1. Ik dank de beoordelaars van dit tijdschrift, alsmede Wouter Pols voor hun stimulerende commentaar op eerdere versies van dit artikel.
2. Bij de verwijzing naar werk van Dewey is gebruik gemaakt van diens Verzameld Werk, respectievelijk Early, Middle en Later Works (Ed. J.-A. Boydston; Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press).

Literatuur

- Berding, J.W.A. (1990). De veelzijdige pedagogiek van Janusz Korczak. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, (1), 6-15.
- Berding, J. (1995). *Kinderen zijn al groot. Werken met kinderen volgens Janusz Korczak*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO Press. [dissertatie Vrije Universiteit, verkrijgbaar via auteur].

- Biesta, G., & Miedema, S. (1987). De invloed van John Dewey op de Nederlandse pedagogiek. *Pedagogische Verhandelingen*, 10, (2), 324-335.
- Biesta, G.J.J., Miedema, S & Berding, J.W.A. (1997). Pragmatistische pedagogiek. In S. Miedema (red.), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 313-353). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Boisvert, R.D. (1998). *John Dewey. Rethinking Our Time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cappon, Th. (2001). Het recht van het kind op de dag van vandaag. *Janusz Korczak Bulletin*, 19, (1), 7-11.
- Dewey, J. (1895). *Plan of Organization of the University Primary School*. Early Works 5, 223-243.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Early Works 5, 84-95.
- Dewey, J. (1897). *The Psychological Aspect of the School Curriculum*. Early Works 5, 164-176.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Middle Works 1, 1-111.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Middle Works 2, 271-291.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Middle Works 9.
- Dewey, J. (1929). *Construction and Criticism*. Later Works 5, 125-143.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Later Works 13, 1-62.
- Falkowska, M. (1991). Die Erziehungsmethoden und –mittel Janusz Korczaks. In F. Beiner & E. Lax-Höfer (Hrsg.), *Janusz Korczak. Von der Grammatik und andere pädagogische Texte* (pp. 208-229). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Görtzen, R. (2001). *Janusz Korczak bibliografisch benaderd* (Reeks Korczakiana, 1). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Korczak, J. (1979/1928-1929). Das Recht des Kindes auf Achtung. In J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung* (pp. 7-37). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Korczak, J. (1982/1908). Eine Schule für das Leben. In J. Korczak, *Begegnungen und Erfahrungen. Kleine Essays* (pp. 26-65). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Korczak, J. (1984/1920). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J. (1985/1925). *Als ik weer klein ben*. Utrecht: Bijleveld.
- Pols, W. (2001). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek*, 21, (3), 195-199.
- Rogalski, S. (1991). Das Schulexperiment Dr. Janusz Korczaks. In F. Beiner & E. Lax-Höfer (Hrsg.), *Janusz Korczak. Von der Grammatik und andere pädagogische Texte* (pp. 187-207). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Tanner, L.N. (1997). *Dewey's Laboratory School. Lessons for today*. New York: Teachers College Press.
- Waldijk, K. (1999). *Janusz Korczak. Over klein zijn en groot worden*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Wielenga, G. (1953). *Didactiek en levensbeschouwing (John Dewey)*. Groningen/Djakarta: J.B. Wolters.
- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. (oratie) Assen: Van Gorcum.