

John Dewey: retrospectief en prospectief

Naar aanleiding van zijn vijftigste sterfjaar

Joop Berding, Gert Biesta & Siebren Miedema

'Zijn waardenleer was ... uitermate simplistisch en alleen de zekerheid van Dewey's persoonlijk fatsoen en een welgezinde liberale wereld als achtergrond, maken zijn denken in dit opzicht ongevaarlijk. Wij Europeanen hebben in hem sterk gemist de dragende, vaste grond ener wereldbeschouwing, wier grondslagen gelegd waren op een niveau dat alleen de gelovige mens toegankelijk is'.

Aldus schreef M.J. Langeveld ruim vijftig jaar geleden in *Paedagogische Studiën* (1952, p. 202) bij het overlijden op 92-jarige leeftijd van de wereldvermaarde Amerikaanse filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952). De woorden van Langeveld in genoemd tijdschrift zijn exemplarisch voor de wijze waarop na de Tweede Wereldoorlog door de Nederlandse pedagogiek op Deweys werk werd gereageerd. In het toenmalige intellectuele klimaat in de Verenigde Staten en daarbuiten was de publieke en pedagogische opinie bepaald niet positief over Deweys ideeën. Zo werd de voorsprong die de Sovjet-Unie in 1956 had genomen op de VS met de succesvolle Spoetnik-lancering door velen geheel geweten aan de verderfelijke invloed van Dewey op het Amerikaanse onderwijs. Opvallend is dat de waardering in de jaren twintig en dertig heel anders was geweest. Toen was Dewey zonder twijfel een van de belangrijkste publieke intellectuelen in de Verenigde Staten. Volgens Commager (1950, p. 100) was Dewey in die periode 'de gids, de mentor en het geweten van het Amerikaanse volk'. Vanaf de jaren tachtig is het tijt nogmaals gekeerd, hoewel de kritiek nooit geheel verstomde (zie bijvoorbeeld Hirsch in zijn bekende boek uit 1988 over wat elke Amerikaan dient te weten). Sindsdien is er een wereldwijde Dewey-revival op gang gekomen, zowel in de filosofie als in de pedagogiek. In deze bijdrage blikken we terug en vooruit op Dewey.

Joop Berding is werkzaam als innovatie- en organisatieadviseur bij het Centrum voor Educatieve Dienstverlening te Rotterdam.

Gert Biesta is senior lecturer aan de School of Education van de University of Exeter, UK.

Siebren Miedema is verbonden aan de Afdeling Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Correspondentieadres: jwa.berding@hccnet.nl

De Nederlandse verzuiling en Dewey

De verzuilde Nederlandse pedagogische wereld heeft eigenlijk altijd problemen gehad met Deweys anti-fundationalistische filosofie en pedagogiek. Zijn visie impliceert namelijk kritiek op elke vorm van absolutisme, dogmatisme of fundamentalisme. Op zijn best werd hij als waardenneutraal aangemerkt, op zijn slechtst werd hij als een amoreel filosoof en pedagoog gebrandmerkt (Biesta & Miedema, 1987; 1996). Wielenga, in de jaren vijftig werkzaam aan de Vrije Universiteit, was een van de weinige Nederlandse pedagogen die wel mogelijkheden zag in Deweys didactische en leerpsychologische ideeën. Deze waren naar zijn mening uiterst bruikbaar voor de ontwikkeling van een 'organische didactiek ... die alle aspecten van onze schoolactiviteit, doelstelling, leerstof en methodiek omvat' (Wielenga, 1953, p. 19). Deweys humanistische levensfilosofie werd door Wielenga echter onverbiddeijk afgewezen, omdat deze filosofie de mogelijkheid van goddelijke openbaring bewust uitsloot. Daar, aldus Wielenga, lag voor het christelijk onderwijs 'een duidelijke grens' (Wielenga, 1949, pp. 22-23).

Deweys filosofie

In het autobiografische essay *From absolutism to experimentalism* maakt Dewey (1930) duidelijk dat zijn lezing van het werk van Hegel de breuk bewerkstelligde met de christelijke traditie waarin hij was opgegroeid. Dewey ervoer Hegels synthese van subject en object, geest en materie, het goddelijke en het menselijke als een regelrechte bevrijding. Onder invloed van de evolutietheorie van Darwin, de 'nieuwe psychologie' van William James en de inzichten en methoden van de moderne experimentele natuurwetenschap, 'dreef' Dewey in de loop van de tijd echter ook weer weg van Hegels filosofie. Hij werkte diens organische denken om tot een door en door naturalistische filosofie. In Deweys 'cultureel naturalisme' is de mens niet langer toeschouwer van een onveranderlijk universum, maar deelnemer aan en experimenteel-creatieve factor in een wereld-in-ontwikkeling (Biesta, 1992). Allerlei tegenstellingen of 'dualismen', zoals Dewey ze noemt, tussen mens en wereld, natuur en cultuur, lichaam en geest zijn in feite kunstmatige tegenstellingen. Ze zijn ontstaan toen het subject-georiënteerde paradigma van de bewustzijnsfilosofie, met haar nadruk op het denkend en kennend zelfbewust subject, de dominante denkwijze werd.

Dewey echter situeert de verbondenheid van mens en wereld in het handelen, in de voortdurende transactie van het menselijk organisme met zijn omgeving. Kennen vervult een functie in het handelen. Het kan helpen om het handelen meer richting te geven, om de transactie van mens en wereld meer doordacht, meer intelligent, zoals hij het noemt, te laten verlopen en op die manier beter voorbereid te zijn op de problemen die bij voortduring op onze weg komen. Kennen is niet een afbeelding van de wereld zoals deze 'op zichzelf' is. We construeren een wereld in en door de voortdurende experimentele transactie met de omgeving. Dewey zet daarmee een stap voorbij een objectivistisch kennisbegrip waarin (ware) kennis als een afbeelding van een buiten de mens gelegen wereld wordt opgevat. Dat is tevens een stap voorbij een subjectivistisch kennisbegrip waarin kennis niets anders zou zijn dan wat wordt geproduceerd door het menselijk bewustzijn. Deweys 'transactioneel realisme' (Sleeper, 1986), met de nadruk op de mens in voortdurende transactie met de omgeving, overstijgt in die zin zowel objectivisme als relativisme (Bernstein, 1983).

Participatiepedagogiek

Experimenteren staat ook centraal in Deweys pedagogiek - en in de door hem opgerichte Laboratory School aan de Universiteit van Chicago, waar hij van 1896 tot 1904 werkzaam was. Alle opvoeding, aldus Dewey, is in wezen het experimenteren met de omstandigheden waaronder die opvoeding plaatsvindt. Het kind is in dit proces het natuurlijke start- en vertrekpunt, maar niet het alfa en omega. Deweys pedagogiek is in dit opzicht geen standaard 'kind-gecentreerde' pedagogiek. Voor hem gaat het juist steeds om de coördinatie van kind en cultuur. Daar, en nergens anders, ligt het centrale vraagstuk voor de opvoeding. Voor het onderwijs betekent dit dat het kind en de leerstof voortdurend op elkaar moeten worden afgestemd. De opvoeder/leerkracht moet zich laten leiden door de vraag welke leerstof dit kind nu en in de naaste toekomst nodig heeft om te kunnen groeien, om rijkere ervaringen te kunnen opdoen, om aldus het handelingspotentieel te kunnen uitbreiden en 'intelligenter' te kunnen reageren op problemen.

De enige manier waarop het kind in aanraking kan komen met de cultuur en zich het culturele erfgoed eigen kan maken is, volgens Dewey, deelname aan maatschappelijke praktijken. In die zin kan Deweys pedagogiek het beste als een participatiepedagogiek worden gekarakteriseerd (Berding, 1999). Langs deze lijn is er voor Dewey sprake van een intrinsieke relatie tussen opvoeding en democratie - een idee dat hij vooral in zijn magnum opus *Democracy and Education* (1916) uitwerkt. Democratie heeft bij Dewey primair betrekking op de kwaliteit van participatie, communicatie en interactie. Hoe meer mogelijkheden er zijn voor interactie en communicatie, des te democratischer een samenleving is en des te meer er voor de 'nieuwkomers' valt te leren. Met zijn participatiepedagogiek formuleert Dewey een kritisch alternatief voor het technocratische mens- en opvoedingsdenken dat niet alleen dominant was in het onderwijs in de Verenigde Staten van zijn tijd (onder invloed van Herbartianisme en, later, behaviorisme), maar dat ook vandaag de dag wereldwijd het denken over opvoeding en onderwijs overheerst.

Reformpedagoog?

Dewey is vaak 'de Reformpedagoog bij uitstek' genoemd of als voorman van de Amerikaanse 'progressive education movement' aangewezen. De argumenten hiervoor zijn echter discutabel (Berding, 1999). Al in de jaren twintig en dertig nam Dewey afstand van de hyper-geïndividualiseerde praktijken in veel wat voor 'progressief' onderwijs doorging, zeker wanneer daarbij zijn eigen ideeën als legitimatie werden ge-, c.q. misbruikt (Dewey, 1930). In zijn laatste pedagogische geschrift, *Ervaring en opvoeding* uit 1938, herhaalt Dewey (1999) deze kritiek nog eens op niet mis te verstane wijze. In dit pedagogische 'testament' vat hij bovendien nog eenmaal kernachtig zijn transactionele benadering van menselijke ervaring en opvoeding samen en recapituleert zijn stellingname van bijna een halve eeuw denk- en praktijkwerk als volgt: het proces en het doel van de opvoeding zijn één en hetzelfde; opvoeding is de voortdurende reconstructie van de ervaring.

De actualiteit van Dewey

Het belang van Deweys intersubjectieve visie is dat we daarmee voorbij een objectivistisch en een relativistisch kennisbegrip kunnen komen. Zijn kritiek op het

ideaal van objectiviteit, als de juiste afbeelding van de werkelijkheid buiten ons, resulteert niet in een soort relativisme waarin 'alles' mogelijk is. Zoals we zagen, is Deweys uitgangspunt steeds het menselijk handelen in een bepaalde situatie, waarbij het kennen een bepaalde functie vervult. Kennis is nooit absoluut en eeuwig geldig, maar steeds aan verandering onderhevig. Kennis is daarnaast geen hersenspinsel, maar altijd realiteitsbetrokken. Het gaat om een constructie met reëel 'materiaal'. Voor Dewey is kennis altijd voorlopig, omdat zij een contextuele en historische constructie is en we niet kunnen weten hoe de realiteit er in de toekomst uit zal zien. Ook de wereld is immers in ontwikkeling.

Deze opvatting heeft interessante consequenties voor een hedendaagse visie op opvoeding, vorming en onderwijs. In de praktijk moge de roep om participatie van leerlingen weliswaar steeds luider klinken (denk aan het Studiehuis; zie voorts De Winter, 2000; RMO, 2001), daarmee is het dominante objectivistische kennisbegrip nog niet vaarwel gezegd. Laat staan dat het plaats heeft gemaakt voor een werkelijk intersubjectieve visie. Is er niet bij tal van veranderingen slechts sprake van een cosmetische, bijvoorbeeld methodisch-didactische, aanpassing, waaronder nog steeds een objectivistisch kennisbegrip schuil gaat?

In het voetspoor van Deweys intersubjectieve visie, zijn prismaatstelling van het handelen boven het kennen, is 'kennis' of 'het kennen' niet langer richtinggevend voor het vormgeven van onderwijs. Een school is in de eerste plaats een praktijkstichtende gemeenschap. Er komen zaken aan de orde die voor de leerlingen betekenisvol zijn, waarmee zij hun sociale en democratische handelingsrepertoire kunnen ontwikkelen, waarbij kennis zinvol uit handelen volgt en tot nieuw handelen leidt. In overleg, dialoog en samenwerking wordt gezocht naar wat wenselijk is voor deze gemeenschap en haar leden, zonder dat individualiteit en socialiteit tegen elkaar uitgespeeld worden. Uiteraard zijn kennis en inzichten relevant, maar zij zijn niet het belangrijkste of het enige dat telt.

Practice what you preach! Als scholen consequent vanuit zo'n visie vorm willen geven aan hun pedagogische opdracht, zal dat niet alleen voor de leerlingen maar evenzeer voor de pedagogische professionals en de schoolleiding een ware verandering van uitgangspunt zijn. Het gelamenteer rond het Studiehuis maakt duidelijk dat de onderwijstanker maar heel moeilijk in beweging komt om negentig graden te draaien. Hoe zal dat gaan als er een Deweyaanse slag van 180 graden gemaakt moet worden? Hoe dat ook zij, vanwege de zinvolheid en de actualiteit van zijn opvattingen, verdient Deweys denken het om vijftig jaar na zijn overlijden serieus genomen te worden bij het reflecteren op en het vormgeven aan opvoedings- en onderwijspraktijken ten bate van de persoonsvorming van kinderen en jongeren.

Literatuur

- Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO Press. [verkrijgbaar via de auteur]
- Bernstein, R.J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Biesta, G. (1992). *John Dewey - theorie & praktijk*. Delft: Eburon.
- Biesta, G., & Miedema, S. (1987). De invloed van John Dewey op de Nederlandse pedagogiek. *Pedagogische Verhandelingen*, 10, 324-335.
- Biesta, G.J.J., & Miedema, S. (1996). Dewey in Europe: A Case-Study on the International Dimensions of the Turn-of-the-Century Educational Reform. *American Journal of Education*, 105, 1-26.

- Commager, H.S. (1950). *The American mind. An interpretation of American thought and character since the 1880's*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Middle Works 9. Carbondale and Edwardsville: SIUP. (Ed. J.-A. Boydston)
- Dewey, J. (1930). *How Much Freedom in the New Schools?* In Later Works 5, pp. 319-325. Carbondale and Edwardsville: SIUP. (Ed. J.-A. Boydston)
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. Inleiding en vertaling door G. Biesta & S. Miedema. Houten en Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. Oorspronkelijk *Experience and Education* (1938).
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural Literacy. What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Langeveld, M.J. (1952). John Dewey overleden. *Paedagogische Studiën*, XXIX, 201-202.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht. Advies 18*. Den Haag: RMO.
- Sleeper, R.W. (1986). *The Necessity of Pragmatism. John Dewey's Conception of Philosophy*. New Haven and London: Yale University Press.
- Wielenga, G. (1949). *Psychologische en didactische problemen rondom het 'leeren denken'*. Assen: G.F. Hummelen.
- 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*. Assen: Van Gorcum.