

Gepubliceerd als, Berding, J. (2022). Voor de maatschappij of voor de wereld? John Dewey en Hannah Arendt over onderwijs. In Jong, W. de et al. (red.), *Grondleggers van de pedagogie(k). Grote denkers over opvoeden: stemmen uit het verleden en hun weerklank in het heden en de toekomst* (pp. 95-108). Amsterdam: SWP/VBSP.

Alle rechten voorbehouden

Joop Berding

Voor de maatschappij of voor de wereld? John Dewey en Hannah Arendt over onderwijs

Samenvatting

Het begrip ‘wereld’ komt men maar zelden tegen in de pedagogiek. Vaker gaat het over ‘de maatschappij’ of ‘de samenleving’. In dit hoofdstuk zal ik aandacht geven aan twee denkers voor wie ‘maatschappij’ respectievelijk ‘wereld’ de kernbegrippen van hun denken vormen: John Dewey en Hannah Arendt. Bij Dewey (re)presenteert de school in embryonale vorm de democratische samenleving. De school is een oefenplaats voor burgerschap en als institutie is zij de motor van de maatschappelijke vooruitgang. Voor Arendt is de school een tussenruimte en een tussentijd om de overgang van gezin naar de wereld mogelijk te maken. In de school wordt de wereld gerepresenteerd; zij is een voorbereiding op het leven als volwassen burger. De taak van de school is niet de wereld te veranderen, dat is aan de volwassenen, maar kinderen in de bestaande wereld te introduceren. Voor kinderen geldt een ‘nog niet’. Tussen Deweys procestheorie van continue groei en Arendts politieke theorie van het menselijk handelen als onderbreking bestaat een fundamenteel verschil. Ik exploreer enkele implicaties hiervan voor het onderwijs.

1. Inleiding

Het begrip ‘wereld’ behoort niet tot de standaarduitrusting van de pedagogiek. Zelfs in de sociale pedagogiek, ooit een zéér bloeiende tak van ons mooie vak, was het ongebruikelijk. Veeleer werd en wordt gesproken over en in termen van ‘de maatschappij’, ook wel ‘de maatschappelijke context’, of ‘de samenleving’. In dit hoofdstuk zal ik aandacht geven aan twee denkers voor wie ‘maatschappij’ respectievelijk ‘wereld’ de kernbegrippen van hun denken vormen: John Dewey (1859-1952) en Hannah Arendt (1906-1975). Aan hun werk en de daarin vervatte ideeën over de verhouding tussen school en maatschappij, respectievelijk school en wereld laten zich goed de verschillende opvattingen aangaande de positie en de taak van de school illustreren. Goeddeels heb ik hierbij het primair onderwijs op het oog, waarover beiden hun opvattingen hebben gepubliceerd, de een (Dewey) weliswaar in veel ruimere mate (en ook op eigen ervaringen gebaseerd) dan de ander (Arendt). Voor Dewey behoort het nadenken over rol, functie en taak van het (primair) onderwijs tot de kerntaken die hij zichzelf als filosoof – en als sterk op het praktische, educatieve en maatschappelijke veld gerichte denker – stelde; voor Arendt is het een, weliswaar niet onbelangrijke, zijlijn in de ontwikkeling van haar brede politieke theorie.

Van beiden kan zonder overdrijving worden gesteld dat ze tot de meest invloedrijke denkers van de twintigste eeuw behoren, al moet daar meteen bij worden gezegd dat invloed niet betekent dat hun opvattingen door iedereen worden geapprecieerd (of, waar het ‘t onderwijs betreft, ‘in de praktijk’ worden gebracht) en waarbij bovendien moet worden aangetekend dat de ‘populariteit’ van beiden zeer aan schommelingen onderhevig is geweest

en nog steeds is. Van Dewey kan zeker worden gezegd dat hij, in elk geval binnen de Noord-Amerikaanse context, maar zeker niet uitsluitend daar, nog steeds tot de meest geciteerde auteurs op het brede terrein van de pedagogiek (of *educational theory*) behoort. Dewey was en is daarnaast ook invloedrijk waar het onderwerpen als burgerschap, kunst en ethiek betreft. Het denken van Arendt maakt op dit moment (wederom) een revival door, waarbij wordt nagegaan wat haar denken kan betekenen voor zulke uiteenlopende terreinen en levensdomeinen als filosofie, politieke theorie, migratie, bestuurskunde, architectuur en kunst en niet in de laatste plaats het domein van opvoeding en onderwijs. Daarmee zijn het voor de pedagogiek twee ‘onontkoombare’ namen en representeren ze even onontkoombare posities in het continue debat over opvoeding en onderwijs (Berding, 2019).

Dit hoofdstuk ziet er verder als volgt uit. In paragraaf 2 bespreek ik de kernpunten van het denken van Dewey en Arendt over het onderwijs en de school. Dewey ziet de school als een embryonale samenleving, waarin de democratische levensvorm kan worden geoefend; Arendt ziet haar als de ruimte tussen het gezin en de wereld die wordt gebruikt om inleiden in de wereld mogelijk te maken. In paragraaf 3 ga ik in op enkele fundamentele verschillen in visie tussen beide denkers en ik sluit in paragraaf 4 af met enkele conclusies.

2. Denken over onderwijs bij Dewey en Arendt

2.1 Dewey

Een belangrijk deel van zijn denkende en schrijvende leven, dat meer dan 70 jaar omspannt, wijdde Dewey aan het verschijnsel van de politiek en met name de democratische levensvorm, de democratie als ‘way of life’. Een van zijn belangrijkste werken, uit 1916, verbindt deze levensvorm met het onderwijs: *Democracy and Education* (Dewey 1966). De titel houdt een programma in (dat voor die tijd heel ongewoon was) en had daarom wellicht beter ‘Education for Democracy’ kunnen luiden, want dat is het pleidooi dat Dewey houdt. Voor het in stand houden en continueren van de democratische samenleving is een onderwijsstelsel nodig dat erin slaagt kinderen en studenten op te leiden die daarvoor ook willen ‘gaan’, niet alleen in woord maar ook in daad. *Democracy and Education* vormt in zekere mate de neerslag van Deweys eigen onderwijservaring in de zgn. laboratoriumschool in Chicago: een experimentele lagere school die hij, als hoogleraar filosofie, psychologie en pedagogiek, in 1894 oprichtte aan de progressieve universiteit aldaar. Tot 1904 leidde hij dit experiment dat nog altijd wordt gezien als de Noord-Amerikaanse pendant van de in Europa in dezelfde tijd opkomende ‘reformscholen’, waaraan namen als Montessori, Petersen en Freinet verbonden zijn. Dewey begon de school omdat voor hem onderwijs “het laboratorium [was] waarin filosofische onderscheidingen concreet worden en worden getest” (Berding, 2011, p. 11).

In de voorafgaande jaren had Dewey zich ontwikkeld tot een van de voormannen van het Amerikaanse filosofisch pragmatisme, de stroming waaraan verder namen verbonden zijn als George Herbert Mead en William James. Deweys pragmatisme is ook wel omschreven als instrumentalisme; het is een filosofie over het menselijk handelen en de kennis die we ‘middels’ dat handelen opdoen (meer over pragmatistische pedagogiek in Biesta, Miedema & Berding, 2000). Voor Dewey en andere pragmatisten is handelen de actieve kant van ervaring: simpel gezegd: iets doen. Maar er is ook een passief aspect, namelijk de gevolgen ondergaan van dat ‘doen’. Dit tweeluik van doen en ondergaan is een heel oude bekende in de filosofie, de antieke Grieken beschreven het al op deze manier. De passieve kant is belangrijk omdat zij

ons doet stilstaan bij datgene wat we niet altijd zelf in de hand hebben. Wanneer we ons dit realiseren en we een probleem ervaren, komt het denken naar voren om uit deze situatie te geraken. Het besef: dit kan zo niet! of, wat moet ik nu? zet ons aan een uitweg te zoeken naar herstel van evenwicht. Aan wat Dewey beschrijft als een ‘denkcyclus’ (zie Dewey, 1985) – van gevoeld probleem, via het in gedachten nalopen van verschillende oplossingsmogelijkheden tot en met het uitvoeren van de gekozen optie en daarmee het ‘oplossen’ van het probleem – dient als finale stap nog leren te worden toegevoegd. Dat wil zeggen: de gekozen en geslaagde oplossing opnemen in het (potentiële) handelingsrepertoire zodat bij volgende gelegenheden direct hiervoor kan worden gekozen (het is tot een ‘gewoonte’ geworden). Ieder herkent wel in het dagelijks leven dit soort, zich soms zeer snel in ons/ze lichaam-geest afspelende processen. Denken wordt door Dewey opgevat als een *instrument* om het handelen weer voortgang te doen vinden. Het is gericht op ‘productie’, namelijk van concrete oplossingen waar je ‘in de praktijk’ wat aan hebt.

Nu zou dit nogal psychologisch getinte model de gedachte kunnen doen postvatten dat het Dewey alleen gaat om wat individuen in een (voor hen) problematische situatie doen. Voor Dewey echter is alle handelen ingebed in een sociale en een maatschappelijke context. ‘Het’ individu bestaat helemaal niet, er is altijd sprake van een ‘in elkaar grijpen’ van individuen en context(en). De samenleving is de context die het mogelijk maakt dat er individuen en hun individuele ‘geesten’ (door Dewey ‘*mind*’ genoemd; zie Dewey, 1966, p. 291-305) ‘ontstaan’. Dit is een van de kernpunten van wat men de ‘genetische filosofie’ van Dewey kan noemen: er is steeds sprake van wording, ontstaan, genese. Met een term die in onze tijd veel opgang doet: mensen zijn niet uit zichzelf ‘subjecten’, ze worden het doordat ze opgroeien in een gemeenschap die hen als zodanig aanspreekt. Op filosofisch niveau is dit een belangrijk uitgangspunt voor de opvoeding en het onderwijs.

Meer praktisch gezien is de samenleving gericht op continuering en daartoe heeft zij verschillende instituties in het leven groepen. Misschien wel de belangrijkste daarvan is de school. De school is voor Dewey de samenleving in embryonale vorm; alles, of in elk geval zo veel mogelijk van wat maatschappelijk voorhanden is, komt in een of andere, aan kinderen aangepaste vorm op school aan de orde. Aan kinderen doet de maatschappij zich voor als ‘één’ en bovendien zijn kinderen volop actief; daarom dienen de school en het curriculum ook als één te worden georganiseerd en te starten vanuit de activiteit van kinderen (Berding, 2011, p. 141-157; 2019, p. 113-139). (Tussen twee haakjes: een vaak gesignaleerd misverstand is dat die start volgens Dewey ook allesbepalend zou zijn. Dat is niet het geval. Het is een *start*, niet het laatste woord. Daarom is het onterecht om Dewey een kindgecentreerd pedagoog te noemen.) De aanpak van Dewey in zijn lab school was, rond 1900, zeer revolutionair (bijna niet meer voor te stellen): vakkenintegratie, veel excursies en handarbeid, toneel en spel, onderzoek en experimenteren in laboratoria enzovoort. (De geschiedenis van de lab school is zeer goed gedocumenteerd, zie bijvoorbeeld Tanner, 1997). De veronderstelling van Dewey is dat kinderen en jongeren, met deels aangeboden, deels zelf ontdekte kennis en inzichten, in staat zullen zijn na de school een positie in de maatschappij te verwerven, niet alleen in economisch en cultureel opzicht, maar ook waar het burgerschap betreft. Om dat laatste mogelijk te maken dient de school volgens Dewey overigens meer te doen dan in losse lessen kennis over staatsinrichting en de democratische levensvorm over te dragen. Leerlingen zullen ook daadwerkelijk moeten worden betrokken bij de gang van zaken, zodat de school in dit opzicht een oefenplaats voor democratie wordt (Berding, 2011, p. 212-218). Alhoewel onderwijs de vroedvrouw van de democratie is, zoals Dewey het uitdrukt, zijn er, benadrukt

hij ook, geen garanties dat de democratie zonder de daadwerkelijke inzet van zo veel mogelijk mensen kan worden gecontinueerd.

2.2 Arendt

De contrasten met de wereld van Hannah Arendt konden bijna niet groter zijn. Opgegroeid in een bemiddeld Joods gezin in het Pruisische Koningsbergen, stond haar leven vanaf de jaren 30 in het teken van vluchtelingenstatus, gedwongen emigratie in 1941 en het opbouwen van een nieuw bestaan (in New York, waar in 1941 John Dewey nog altijd emeritus-hoogleraar was). Net als Dewey was Arendt zeer intellectueel ingesteld (beiden kenden het werk van de Koningsberger filosoof Immanuel Kant zeer goed: Arendt las het op haar dertiende en Dewey promoveerde erop). Arendt verzette zich tegen welke etikettering dan ook en had zelfs grote moeite met de typering van ‘filosoof’ (Berding, 2021, p. 5). Ze beschouwde zichzelf als politiek denker en nam afstand van wat ze ‘de filosofische kringen’ uit de jaren 20 en 30 noemde, waarin ze was opgeleid en aanvankelijk ook naam had gemaakt. Haar (zeer diverse) werk heeft altijd een politieke insteek, zelfs wanneer ze schrijft over meer psychologische en mentale verschijnselen als denken en oordelen (Berding, 2021). Zelfs haar eerste werk, haar proefschrift over het begrip van de liefde bij kerkvader Sint-Augustinus, uit 1928, gaat in belangrijke mate over de liefde voor de gemeenschap, of zoals Arendt het in vrijwel haar gehele oeuvre uitdrukt: de wereld. Liefde voor de wereld – en dus niet zozeer: liefde voor de maatschappij of voor een volk – is een van de belangrijkste lange lijnen in haar werk (Berding, 2021, p. 22-38). De wereld, de plaats waar wij mensen proberen ons een thuis te scheppen, gaat bij haar boven alles.

Het is in de wereld dat de nieuwe generatie moet worden geïntroduceerd, schrijft ze in een beroemd essay uit de jaren vijftig: ‘De crisis in de opvoeding’ (Arendt, 1994). Dit essay is een van de slechts enkele teksten over opvoeding en onderwijs die ze schreef maar wel een waarin scherp gearticuleerd een bepaalde pedagogische ‘positie’ wordt verdedigd. Onderwijs is het instituut ‘tussen’ het gezin en de politieke wereld; de school behoort als instituut noch aan de ouders, noch aan de politiek, c.q. de overheid of de staat. Het is een tussengebied en een tussentijd waarin kinderen, los van economische druk, in zekere mate ‘in de luwte’ zoals Wouter Pols en ik het elders hebben genoemd (Berding & Pols, 2018), worden geïntroduceerd in de wereld. De school behoort niet tot het politieke domein en Arendt brengt dan ook, zoals zij het noemt, een “vastberaden scheiding” aan tussen enerzijds onderwijs (met name wat in Europa ‘opvoedend onderwijs’ wordt genoemd, onderwijs dus in zijn pedagogische betekenis) en anderzijds het politieke domein (Arendt, 1994, p. 122). Het eerste, onderwijs, is er voor kinderen; het tweede, de politiek, is er voor de volwassenen. Onderwijs aan kinderen is er niet om de wereld te verbeteren, dat moeten de volwassenen doen, middels overleg en beraadslaging of eventueel protest, verzet en opstand. Arendt vindt het ‘n gotspe dat we aan kinderen zouden vragen de puinhoop die de huidige (en voorgaande) generaties in veel opzichten van de wereld hebben gemaakt goed te maken. We introduceren kinderen, de nieuwe generatie, in de wereld zoals die nu is, met haar mogelijkheden én begrenzungen. Maar we ontnemen hen niet de kans om ‘later’, als volwassenen, voor zichzelf te besluiten wat ze als ‘goed’ beoordelen en wat veranderd dient te worden. Van leraren en andere opvoeders vraagt Arendt niet alleen verantwoordelijkheid te nemen voor (hun) kinderen, maar ook voor de wereld. Ze zegt als het ware: sta voor die wereld, alhoewel je misschien zou willen dat hij er anders uit zou zien. Kinderen introduceren in een wereld waarvan je zelf niet houdt, is een onmogelijkheid voor Arendt, sterker nog: wie niet van de wereld houdt zou niet de verantwoordelijkheid voor kinderen moeten dragen.

3. Maatschappij versus wereld

Zoals gezegd ziet Dewey de school als een embryonale samenleving, waarin democratische levensvormen kunnen worden geoefend; Arendt ziet haar als de ruimte en de tijd tussen het gezin en de wereld die wordt gebruikt om inleiden in de wereld mogelijk te maken. In Deweys politieke denken wordt wat wij ‘de politiek’ noemen – wetten en regels, instituties, ambten, vrije verkiezingen, enzovoort – aangevuld met ‘de maatschappij’, wat we nu het maatschappelijk middenveld noemen. Dat is die enorme lappendeken van organisaties, verenigingen en stichtingen, groepen en groeperingen waarin mensen op tal van manieren actief zijn: in het vrijwilligerswerk, het muziek- en culturele leven, de religieuze verbanden, vakbonden, enzovoort. Voor dit sociaal burgerschap houdt Dewey een krachtig pleidooi. Dat betekent wel dat hij het begrip van burgerschap aanmerkelijk verruimt en ‘oprekt’ en hij doet dat vanuit wat we een ‘organische’ visie kunnen noemen. Dewey ziet de samenleving als een samenhangend geheel van mensen en hun activiteiten, overzienbaar en planbaar, op wat wel bekend staat als ‘de menselijke maat’, gericht op continuïteit en ‘groei’, met sterke nadruk op afstemming en cohesie, kortom: een nogal spanningsloos geheel (Berding, 1999, p. 162). Dat is dan ook precies een kritiekpunt op deze benadering: de onvermijdelijke spanningen en conflicten, niet alleen tussen individuen, maar ook tussen (belangen)groepen van heel verschillend kaliber, krijgen in Deweys sociaal-liberaal getinte derde-wegbenadering tussen staatsdominantie en individuele vrijheid een sausje van gemeenschapsdenken dat ze in feite onder de tafel moffelt. De scherpe kanten van een werkelijk politieke benadering worden met behulp van de sociale-democratiebenadering behoorlijk afgevlind.

We moeten echter niet vergeten – en het is precies Arendt die daar nadrukkelijk op wijst, zie *Vita activa* uit 1958 (Arendt, 1999) – dat ‘burgerschap’ primair een politiek begrip is, gebonden aan het wel en wee van de *polis*: de stadstaat, met name Athene, in het antieke Griekenland. Daar verzamelden zich op een bepaalde plek, in het openbaar, de burgers, dat wil zeggen: de volwassen mannen, niet zijnde slaven, om met elkaar te overleggen over aangelegenheden die in ieders belang waren, of, met andere woorden: die het privébelang overstegen. De gemeenschappelijke zaak, daar ging het om: de *res publica*, waar ons woord republiek van is afgeleid. Nadat de beraadslagingen waren afgerond, gingen de burgers weer terug naar huis, hun *oikos*, om daar als heren des huizes te heersen – iets wat in de *res publica* onmogelijk was; daar wordt niet geheerst maar probeert men elkaar te overtuigen, uitgaande van gelijkheid, niet van hiërarchie. Los van de specifieke cultuur-historisch en economisch bepaalde omstandigheden waaronder dit model lang geleden ontstond, is het wel het format gebleven van alle (westerse) politieke democratieën, en met name van het gelijkheidsbeginsel daarin (denk aan ‘gelijkheid voor de wet’, *one man, one vote* en dergelijke). Maar voor Arendt is nog iets anders wezenlijk hieraan: de overstap van privé naar publiek en politiek. Dat is geen stap voor-eens-en-altijd: het gaat steeds om wat ik elders heb genoemd ‘tijdelijke verplaatsingen’ (Berding, 2021, p. 121). Arendt stipuleert ook dat in dit opzicht politiek en zeker politieke democratie een ideaalbeeld en een uitzondering is. Maar het belangrijkste is het besef dat mensen leven in verschillende ‘domeinen’. Twee daarvan noemde ik al: privaat en publiek, hier in de zin van politiek. De scherpe analyse van Arendt is nu dat zich in de loop van de tijd tussen deze twee nog ’n derde heeft weten te nestelen: het maatschappelijke (of het sociale) dat in haar ogen met name het politieke helemaal heeft overwoekerd. Politieke deliberatie en besluitvorming zijn onder een alles verstikkende sociale deken terechtgekomen, met als belangrijkste instrument de bureaucratie.

Waar het politieke in Arendts ogen het hoogste voorstelt waartoe mensen in staat zijn, is het in de loop van de tijd meer en meer naar de marge gedrongen. Maakbaarheids- en beheersingsdenken, denken in termen van productie en consumptie, ‘rekenend denken’ (om een term van haar leermeester Martin Heidegger te gebruiken) en, zoals ze zegt, ‘afzien van oordelen’, hebben geleid tot het punt waarop het politieke bijna uit de wereld is verdwenen. Wanneer het zich nu voordoet, kan het als een onderbreking worden beschouwd, een onderbreking van de almaar doordenderende machine die de moderne maatschappij is en waarvan we de negatieve impact elke dag meer gaan voelen, ook in het onderwijs.

Waar Dewey, sterk vanuit organische processen denkend, het begrip van het politieke burgerschap aanvult en uitbreidt met maatschappelijk burgerschap en burgers oproept ook daarin vervulling te vinden, wat het risico heeft op het wegmoffelen van verschillen, zoekt Arendt het dus juist in wat men de ‘politisering’ van het politieke kan noemen. Dat onderbreekt die almaar doorgaande processen. Precies het politieke is wat de wereld kan vernieuwen, steeds opnieuw.

4. Conclusies: onderwijs voor de samenleving of voor de wereld?

Zowel Dewey als Arendt worden in onze tijd vaak aangehaald wanneer burgerschap en burgerschapsonderwijs aan de orde zijn. Hun gemeenschappelijke noemer zou dan te vinden zijn in de school als ‘oefenplaats voor democratie’. Zoals ik heb laten zien, valt daar een en ander op af te dingen, alleen al omdat, zoals Arendt laat zien, ‘burgerschap’ en ‘onderwijs’, (nogmaals: in de klassieke, West-Europese betekenis van ‘opvoedend onderwijs’) van heel verschillende herkomst zijn. Kinderen werden in de antieke tijd niet als burgers, ook niet als ‘medeburgers’ beschouwd; ze werden door een begeleider, de *paidagōgia*, naar een speciaal voor hen ingerichte plaats gebracht, de *scholè*, waar ze zonder de druk van het volwassen leven, kennis konden maken met de wereld. In dat spoor beschouwt ook Arendt de kindertijd als een ‘nog niet’-periode: nog niet verantwoordelijk voor het verdienen van de kost en evenmin verantwoordelijk voor de wereld en haar problemen. Het gaat haar om kennismaken met de wereld zoals hij is. In *Vita activa* beschrijft zij het samenleven van mensen alsof zij rond een tafel zitten: de tafel van de wereld. Ieder zit er in een eigen positie, die niet door anderen kan worden overgenomen; ieder zit er in zo’n positie dat hij wat anders ziet – vanuit een ander perspectief – dan alle anderen. Dat benoemt zij als pluraliteit (Arendt, 1999, p. 60). Eerder gaven Wouter Pols en ik een pedagogische interpretatie hiervan: stel je de schoolklas voor als gezeten rond zo’n tafel (Pols & Berding, 2018, p. 44). Daarop verschijnen dingen uit de wereld. Iedere leerling krijgt de gelegenheid om daarnaar te kijken en te luisteren en te bedenken wat het is en wat het voor hem of haar zou kunnen betekenen. Het object is voor iedereen hetzelfde object, maar hoe je ertegenaan kijkt en het waardeert, kan en mag verschillen (vgl. Masschelein & Simons, 2012). Dingen ‘verschijnen’, maar mensen ook. Dat gebeurt precies in het uitspreken van wat je ziet en hoe je het waardeert, of het nu gaat om rekensommen, iets geografisch of een fysiek object, steeds kun je jouw stem laten horen – en daarmee (iets van) jezelf doen verschijnen voor anderen.

Arendt is vastberaden waar het de scheiding tussen onderwijs en politiek betreft. Te vastberaden, lijkt me, want natuurlijk komt de politiek, of ‘het politieke’ in brede zin, voluit onze schoolklassen binnen, in ervaringen en verhalen van leerlingen (zie Leygraaf, 2018). Voor Dewey ligt dat onderscheid veel minder scherp. Misschien is hij juist te ‘toegeeflijk’. Want hoe wenselijk is het dat de school de maatschappij in het klein is? Die maatschappij

bevat immers heel wat, wat we liefst zo ver mogelijk bij de school vandaan zouden houden. In sommige opzichten willen we toch liever niet dat de school een ‘afspiegeling’ van de maatschappij is. Met andere woorden: op de tafel van de wereld in de schoolklas komt niet zo maar alles te liggen. Het is heel verleidelijk om zo veel mogelijk de school binnen te halen, wat vaak wordt aangemoedigd door aantrekkelijke methodes, gratis lespakketten of subsidiegelden. Het is een bekend fenomeen dat scholen in de loop van de tijd steeds meer taken naar zich toe hebben geschoven gekregen, taken waar ze niet altijd ‘nee’ tegen hebben gezegd, vaak omdat er gewoon niemand anders was die er iets aan deed (een bekend dilemma is het ontbijt op/van school). Scholen moeten eigenlijk leren weerstand te bieden tegen die verleidingen. Dat kan alleen met een krachtige beroepsgroep van leraren en andere betrokkenen die weten waar ze voor staan en beleid dat terughoudender is om taken op het onderwijs af te schuiven. Waar het op aankomt is dat er goed wordt nagedacht over wat wel en wat niet in de school wordt toegelaten en aan de leerlingen wordt aangeboden. Liever met een beperkt aantal onderwerpen de diepte in dan maar oppervlakkig over alles heen scheren en genoeg nemen met schijnresultaten (Berding, 2022).

Met het begrip ‘wereld’ – de wereld die we instellen door te trachten er in thuis te geraken – introduceerde Arendt een alternatief voor ‘maatschappij’, als richtpunt voor het onderwijs. Dewey kan worden gezien als ultiem vertegenwoordiger van de maatschappij-georiënteerde pedagogiek, Arendt daarentegen van de pedagogiek als doordenking van de menselijke existentie in al haar weerbarstigheid en geconditioneerdheid. Waar Dewey onderwijs ziet als motor voor de maatschappelijke vooruitgang, ligt de betekenis van onderwijs voor Arendt erin dat het kinderen introduceert in de wereld. De vraag is natuurlijk wel: welke wereld? Die vraag is op te vatten als een indringende oproep aan opvoeders om zich rekenschap te geven van hun verantwoordelijkheid, inclusief hun verantwoordelijkheid om keuzes te maken omtrent *waarin* kinderen worden geïntroduceerd.

Literatuur

- Arendt, H. (1994). De crisis in de opvoeding. In *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (p. 101-124). Leuven/Apeldoorn: Garant. (or. Engels jaren 50)
- Arendt, H. (1999). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom. (or. Engels 1958)
- Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO Press.
- Berding, J. (2011) (red.). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: SWP.
- Berding, J. (2018) (red.). *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Berding, J. (2019). *‘Ik ben ook een mens.’ Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.
- Berding, J. (2021). *De werelden van Hannah Arendt. Lange lijnen in leven en werk*. Soest: Boekscout.
- Berding, J. (2022). *Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Berding, J. & Pols, W. (2018). *Schoolpedagogiek voor het basis- en voortgezet onderwijs*. Groningen/Utrecht; Noordhoff.

- Biesta, G., Miedema, S. & Berding, J. (2000). Pragmatistische pedagogiek. In Miedema, S. (red.). *Pedagogiek in meervoud* (p. 313-354). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press. (or. 1916)
- Dewey, J. (1985). *How We Think*. In *Middle Works 6* (p. 177-356). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press. (or. 1910)
- Leygraaf, M. (2018). Opleidingsonderwijs dat tot denken uitdaagt. De inspiratie van Hannah Arendt. In Berding, J. (red.). *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk* (p. 67-84). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Pols, W. & Berding, J. (2018). Arendt. In Smeyers, P. (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education Part I* (p. 39-48). Cham: Springer.
- Tanner, L.N. (1997). *Dewey's Laboratory School. Lessons for Today*. New York/London: Teachers College Press.

Studievragen

1. John Dewey stelt dat onderwijs de motor is van de maatschappelijke vooruitgang. Hoe denk je hierover? Wat zou deze stelling concreet kunnen inhouden?
2. Voor Hannah Arendt zijn kinderen 'nog niet' toe aan politiek. Kun je hiervan tegenvoorbeelden geven?
3. Welke activiteiten zouden volgens jou in de school als een 'oefenplaats voor democratie' wel en welke niet aan de orde dienen te komen?
4. Heeft de school eigenlijk wel een taak wat burgerschapsvorming betreft? Geef argumenten voor en tegen.
5. In welke mate mag de overheid zich volgens jou bemoeien met de inhoud van het onderwijs?
6. Welke ideeën spreken je het meeste aan, bij respectievelijk Dewey en Arendt?