

Kees Both

DE SCHOOL ALS LEEF- EN WERKGEMEENSCHAP

In de discussie over “de pedagogische taak van de school” gaat het meestal over het 'bijbrengen' van normen en waarden. Maar over de manier waarop dat zou kunnen gebeuren lopen de meningen sterk uiteen. Het begrip 'leef- en werkgemeenschap' komt voort uit de Reformpedagogiek en duikt steeds vaker op. Hier ligt een belangrijk aanknopingspunt voor de vormgeving van de pedagogische taak van de school, voor leren participeren, leren democratisch te handelen, zorg voor elkaar. Daarbij is tevens een kritische bezinning op “gemeenschap” op z'n plaats. Via de ingang 'de school als leef- en werkgemeenschap' is het ook mogelijk verbanden te leggen tussen ‘de pedagogische taak enerzijds’ en ‘zorgverbreding’ anderzijds. Nu lijkt het vaak alsof het over twee volstrekt verschillende zaken gaat. In dit artikel wordt de achtergrond belicht van een van de kwaliteitscriteria van Jenaplanscholen: ‘Een Jenaplanschool is een leef- en werkgemeenschap’ (Both, 1997).

Beelden

Als ik de titel van dit artikel lees roept dat van alles bij mij op: beelden van situaties in scholen (situaties die ik zelf heb meegemaakt of waarover ik gehoord of gelezen heb); namen van scholen en de mensen die daar werken; begrippen die ermee samenhangen. Namen van scholen die ik daarmee associeer: de 'Werkplaats Kindergemeenschap' van Kees Boeke; de 'Alfrink - kindergemeenschap', een Jenaplanschool: de 'Leefwerkschool in Amsterdam en ten slotte de “Lebensgemeinschaftsschulen” in het Hamburg van de jaren twintig van deze eeuw. Ook komen mij beelden van kinderen voor ogen: een kleuter die zich verstrikt voelt in de organisatie (met nogal wat leerkrachten te maken heeft), huilend in de gang staat en als de schoolleider vraagt wat er aan de hand is snikkend zegt: "Ik weet niet van welke juffrouw ik moet houden!" Of het ontbijt op school na de vroege vogelexcursie, door kinderen zelf helemaal verzorgd. De manier waarop de kinderen die het georganiseerd hadden daar rondliepen en het vanzelfsprekende gezag dat ze uitstraalden. Of het meisje dat een moeilijk lerende medeleerling met ongelooflijk veel geduld helpt hij het leren klokkijken. Of het gesprek over het opruimen van het lokaal: taakverdeling of gezamenlijke verantwoordelijkheid? Of de manier waarop een school - kinderen, leerkrachten en ouders - reageert op het verongelukken van een van de kinderen: in de uitvaartdienst en de voorbereiding daarvan, de respectvolle zorg voor de ouders van het kind, het rouwproces (de jas van hun omgekomen vriendje bleef nog een tijd om zijn stoel in het lokaal hangen), de nazorg. Ik zou nog een poosje zo door kunnen gaan. Het gaat in alle gevallen om vormen van 'gemeenschap', van bij elkaar horen, van meebeslissen, elkaar zien en naar elkaar luisteren, troosten en feestvieren.

De school heeft dit element altijd al min of meer in zich gehad. Maar in de vernieuwingsscholen aan het begin van de 20^e eeuw, die we samenvatten onder het kopje 'Reformpedagogiek', werd het met nadruk gethematiseerd.

Gemeenschapsscholen

Tot de radicaalste onder deze vernieuwingsscholen behoorden de 'Lebensgemeinschaftsschulen' in met name Hamburg (Both, 1983). Na de revolutie van 1918 kwamen deze van de grond. De initiatieven kwamen van ouders en/of leerkrachten. Het ging erom zich van opgelegde normen te bevrijden, zowel de leraren als persoon, de school (bevrijding van bureaucratische betutteling, schoolautonomie) als de kinderen en hun ouders.

De school dient een gemeenschap te zijn van kinderen, leraren en ouders, een zichzelf organiserend systeem, zouden wij nu zeggen.

Zonder ruimte te scheppen voor de creativiteit van de leraren is het niet mogelijk ruimte te scheppen voor de creativiteit van de kinderen. De scholen kregen recht op zelfbestuur, waarbij de schoolraad, bestaande uit ouders en leraren, het hoogste besluitvormende orgaan werd en de schoolleider voor drie jaar gekozen werd. De ouders waren vrij hun kinderen naar een van deze scholen te sturen of naar een traditionelere school.

In het begin, toen de kinderen van de ene op de andere dag een vrijwel onbeperkte vrijheid kregen, ontstond chaos, complete anarchie. De leraren beschouwden dit als een vernietigend oordeel over "de oude school", die de kinderen niet geleerd had met vrijheid om te gaan, hen geen verantwoordelijkheid had leren dragen. Na enkele dagen namen de kinderen in overgrote meerderheid het niet langer, probeerden de zaak tot bedaren te brengen, brachten zelf weer rust tot stand. Op het niveau van de klas zorgden de kinderen voor het grootste deel zelf voor gunstige werkomstandigheden. Ze waren vrij om op school te komen of niet, maar op school gold: als je hier komt, dan moet je het anderen niet onmogelijk maken om te werken en ben je medeverantwoordelijk voor het geheel. Als er tussen kinderen activiteiten afgesproken waren en een kind kwam niet opdagen, dan waren de anderen daardoor gedupeerd en gingen ze zelf na waarom dat kind er niet was. Door de eisen van de gemeenschap ontstond een bepaalde ordening. De leraren lieten veel aan de kinderen over, zonder hun wil aan die van de kinderen ondergeschikt te maken. Het duurde niet lang, of ze moesten (toch) verboden uitvaardigen, maar dat werd zoveel mogelijk beperkt. De 'klas' werd vervangen door een 'groep', die 'Lebensgemeinschaft' genoemd werd.

Dit was de basale groepering van de kinderen en bestond vaak uit kinderen van verschillende leeftijden. De saamhorigheid tussen de kinderen werd als regel van zeer groot belang geacht door leraren en ouders en kinderen. Toen een leraar bijvoorbeeld eens voorstelde de oudere en jongere kinderen van elkaar te scheiden en ze op verschillende tijden op school te laten komen was het resultaat: hevig protest van de groep, vooral van de groten:

"Een mooie familie zijn wij, die de kleintjes eruit gooit als ze groter worden...Dan hadden we ze niet moeten opnemen, nu horen ze bij ons. Als we dat zouden doen, zouden we maar vreemde grote broers en zusters zijn. Lees en schrijf dan wat extra met hen, wij willen dan wat anders doen."

(Tegen de jongste kinderen): *"Wees maar niet bang, jullie blijven hier."*

Naast de "Lebensgemeinschaften" ontstonden ook 'Arbeitsgemeinschaften': cursusgroepen van kinderen met eenzelfde belangstelling of die (in keuzecursussen) hetzelfde wilden leren. Leraar - later schoolleider - aan een van deze scholen was Peter Petersen. Op een veel minder radicale wijze (hij zag hoe ontzettend veel het van leraren vroeg), maar toch ook in een zekere continuïteit met zijn Hamburgse ervaringen, ontwikkelde hij enkele jaren later in Jena een school die hij betitelde als 'Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule' (Petersen/Wolff, 1985). Daar komt het begrip 'de school als leef- en werkgemeenschap' vandaan (Freudenthal-Lutter, 1970). Het Hamburgse experiment ging ten gronde aan uitputtingsverschijnselen, maar ook aan de verandering van het politieke klimaat in de dertiger jaren. Zelf schreven zij over 'de herontdekking van de grenzen' van wat mogelijk was.

Toch blijven zij boeiende en inspirerende voorbeelden van wat we nu 'kinderparticipatie' noemen. Mensen als Kees Boeke gingen later bij ons in dat spoor verder.

De radicale Hamburgers zagen hun werk in de school als onderdeel van een veel groter proces van maatschappelijke en culturele vernieuwing. De school was 'eine Schule der werdenden

Gesellschaft', een samenleving die zij zagen opdoemen, met bevrijde mensen. De school stond mede in dienst van die nieuwe samenleving, was oefenplaats voor humanisering. Wij zijn inmiddels veel voorzichtiger met dergelijke grote woorden, zijn sceptisch geworden, soms zelfs cynisch. Dergelijke 'grote verhalen' worden gewantrouwd. Maar het is de vraag of we zonder idealen kunnen, visioenen van een humane samenleving, van een samenleving als 'gemeenschap van gemeenschappen', van vernieuwing van de samenleving door 'vernieuwing van haar weefsel' (Buber, 1972). Idealen die alles te maken hebben met de manier waarop je in de school met elkaar omgaat: leef- en werkgemeenschap.

Modernisering

De vernieuwingsbeweging aan het begin van de 20^e eeuw is te beschouwen als een reactie op de modernisering van de samenleving. De snelle verstedelijking en industrialisering leidden tot stress, gevoelens van ontworteling en vervreemding. Traditionele gemeenschappen vielen uit elkaar en dat leidde tot verschillende soorten reacties: zich afsluiten in wat nog restte van oude verbanden, nostalgisch terugverlangen naar een 'ideale' samenleving die nooit zo bestaan kan hebben, maar met terugwerkende kracht zo gezien wordt en als derde vorm van reactie: proberen tegengas te geven door een nieuw gemeenschapsbesef te ontwikkelen, onder andere via de school.

Wij in onze situatie - nu de modernisering van de samenleving, met name in de vorm van individualisering en verdere pluralisering, steeds verder gegaan is - staan in feite voor dezelfde opgave: hoe gemeenschap te stichten in een hypermoderne samenleving, waarin het bijvoorbeeld (Lea Dasberg wees erop, Dasberg 1993) in gezinnen steeds moeilijker wordt om samen te eten (en daar omheen met elkaar te praten), door allerlei en verschillende afspraken buitenshuis. Een samenleving waarin mensen niet mogen verkommeren en waarin we op een democratische wijze moeten samenleven.

Gemeenschap

Het begrip 'gemeenschap' van de onderwijsvernieuwers werd in navolging van de Duitse socioloog Tönnies gedefinieerd in tegenstelling tot 'maatschappij' ('Gesellschaft'). De ondersteunende relaties tussen mensen die elkaar kennen - solidair zijn, de warmte van de relaties tussen mensen (Martin Buber: Ich und Du) - tegenover de zakelijke, formele, functionele, economische en bureaucratische betrekkingen in de 'Gesellschaft', die eerder als 'kil' te betitelen zijn. De vernieuwers zagen het uithollen van de gemeenschappen, in de arbeid, de buurten, de gezinnen. Resultaat was: 'vervreemding', eenzaamheid, morele 'verwildering' (drankmisbruik, vandalisme enzovoort). Hier is al te merken hoe ambivalent het begrip 'gemeenschap' is en wat voor verschillende conclusies je daaruit kunt trekken. De Hamburgse vernieuwers zagen de oorzaken vooral in onrechtvaardige economische verhoudingen, die mensen in toenemende mate tot inwisselbare radertjes maakten, in de anonimiteit van de grootschaligheid, enzovoort, maar stredden tegelijkertijd voor gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen, kinderen en volwassenen.

Vanuit het benadrukken van 'gemeenschap' kunnen echter ook 'conservatieve' conclusies getrokken worden: het herstel van vroegere hiërarchische verhoudingen en traditionele rollen van mannen en vrouwen, enzovoort. We zien dat in onze tijd weer terug. Terwijl de modernisering nog veel verder voortgeschreden is wordt gewaarschuwd voor ontbinding van de samenleving, vereenzaming, tweedeling en dergelijke. De Amerikaanse cultuurcriticus Christopher Lasch heeft in dit verband gewezen op de tragedie van veel cultuurcritici met name die van 'rechts'. Zij zien niet in dat de krachten die zij enerzijds met kracht bevorderen (met name de concurrentie op de 'vrije markt' op alle terreinen) tegelijkertijd in veel gevallen ondermijnend zijn voor de waarden die zij zo hoog schatten en zij zouden niet verbaasd

moeten zijn over toenemend 'egoïsme', 'egocentrisme', 'narcisme', 'hedonisme', 'consumentisme', om maar enkele termen te noemen waarmee deze tendensen worden geduid.

'Gemeenschap' kan verstikkend zijn en 'stadslucht maakt vrij". We weten tegenwoordig veel beter dat binnen het gezin vaak verschrikkelijke dingen gebeuren. 'Gemeenschap' roept ook een romantisch heimwee op naar een verloren gegane 'hele' wereld die nooit bestaan heeft. Individualisering is niet meer terug te draaien en dat is maar goed ook. Mondige mensen laten zich niet meer in het hok terugjagen (De Lange 1992 en 1993).

En toch moeten we ons zorgen maken over het menselijk gehalte van onze samenleving en over het evenwicht tussen enerzijds de vrijheid en gelijkheid en anderzijds de broederschap. over het verlies aan 'moreel kapitaal', door het eroderen van gezinnen, kerken, enzovoort (Manschot, 1991; Layendecker, 1994; Schreier, 1993). Niet voor niets wordt daarom naar de school verwezen als een van de weinige plaatsen waar kinderen en jongeren kunnen leren om in een grotere groep samen te leven en te werken. En - tragisch genoeg - is de school tevens voor meer kinderen dan ons lief is een van de veiligste plekken in hun bestaan.

Kees Boeke

In ons land is Kees Boeke pionier van de school als leef- en werkgemeenschap. Hij begon zijn 'Werkplaats Kindergemeenschap' vanuit zijn radicaal pacifistische overtuiging, als protest tegen de staat (Kuipers, 1992). Hij wilde ernst maken met de toepassing van de leer van Jezus, te beginnen 'in den kleinen plaatselijken kring', als 'broedstoof' voor een nieuwe sociale orde, zout en licht der wereld. De Werkplaats was een kring, waarin kinderen en volwassenen konden werken aan hun ontplooiing als mens en aan een betere wereld. Gezamenlijke productieve arbeid (in de tuin bijvoorbeeld) stond bij Boeke hoog aangeschreven; daardoor werd een beroep gedaan op de hele mens. Ook werden de kinderen ('werkers' genoemd; de leraren waren de 'medewerkers') ingeschakeld bij het beheer van de schoolruimten en moesten zij bijvoorbeeld op zaterdagochtend de zaak grondig schoonmaken. Het was tenslotte *hun* ruimte, waar zij medeverantwoordelijk voor waren. (In andere Reformscholen, in Hamburg, bij Petersen in Jena, bij Freinet en anderen gebeurde dit ook.) Voor Boeke was de ontwikkeling van 'innerlijke tucht' (zelfdiscipline) van groot belang. Daarvoor waren met name de wekelijkse "besprekingen" belangrijk, binnen de (qua leeftijd gemengd samengestelde) groepen: gemeenschapsvorming door gemeenschappelijk overleg, waarin werd geprobeerd recht te doen aan zowel een zo groot mogelijke vrije ontplooiing als aan ordening via gezamenlijk gemaakte afspraken.

Deze besprekingen werden voorgezeten door een kind en er werden ook verslagen gemaakt van de genomen besluiten. Er was een agenda met vast terugkomende punten; de regels, de verdeling van taken (ook huishoudelijke taken als koken, afwassen, enzovoort), de uitvoering. Daarbij streefde Boeke naar een maximale overeenstemming tussen alle betrokkenen. Hij had problemen met het democratisch systeem van de helft-plus-een, want wat doe je dan met minderheden? Hij probeerde de kinderen op een radicaler wijze democratisch ('sociocratisch') te leren denken en handelen, waarbij het gangbare stemmen een noodoplossing is, voor als je er sociocratisch niet meer uitkomt en er toch een besluit moet vallen. In een sociocratische besluitvorming wordt er gewerkt met 'consent': als er na een lange voorbereidingstijd concept- besluiten voorliggen wordt er gevraagd of iedereen 'consent wil geven', dat wil zeggen geen bezwaar heeft, 'ermee kan leven' (dit is iets anders dan 'consensus').

groot belang is, dat je argumenten leert geven voor je mening. De discussies in de Werkplaats stonden dan ook op een hoog peil, je moest goed luisteren naar anderen en je mening zo goed

mogelijk verwoorden. (Weijden, H.v.d., 1997). Boekes Quaker-achtergrond speelde hier een belangrijke rol, want zo wordt in vergaderingen van de Quakers ook gewerkt. Vanuit deze Quaker -achtergrond hechtte Boeke ook grote waarde aan stilte in de school: samen stil zijn. stilte in een gesprek, je luisterend en ontvankelijk opstellen. Ook zuinig zijn met woorden, want die zijn kostbaar. Samen stil (kunnen) zijn is vaneen grote gemeenschapsvormende waarde (Both,1987; Palmer, 1993).

Participatie

Wat de oudere en nieuwere hervormers wilden komt in een nieuwe gedaante weer terug, namelijk onder het kopje 'participatie' (De Winter, 1995; Hart, 1997)). De voorheen betuttelende overheid laat nu ruimte aan burgers om zichzelf te organiseren, maar stimuleert burgers tevens tot participatie in de besluitvorming op allerlei niveaus. Zo probeert men de voordelen van de modernisering (de mondige burger) te benutten en de nadelen (vervreemding, egoïsme en egocentrisme) tegen te gaan. Je kunt participatie zien als een middel om een 'draagvlak' voor besluiten te scheppen, om problemen te voorkomen, maar ook als een democratisch grondrecht. De preventieve betekenis is van belang, maar belangrijker nog is de tweede: die van een grondrecht van mondige burgers. En kinderen zijn burgers in wording, die al doende kunnen en moeten leren participeren in besluitvorming en handhaving daarvan, allereerst met betrekking tot hun eigen leef- en werkomgeving. De school biedt hiervoor in principe uitstekende mogelijkheden. Er zijn verschillende niveaus van participatie mogelijk, van manipulatie (schijn -participatie), via het informeren van kinderen over motieven, consultatie, initiatieven bij de volwassenen tot aan initiatieven bij het kind (Hart, 1997). Belangrijk is daarbij dat het om een pedagogische context gaat, dat de kinderen begeleid worden in hun keuzes, dat er (steeds ruimere) grenzen gesteld worden. De school kan bijdragen aan het ontwikkelen van gemeenschapszin, het afwegen van het eigen belang tegen dat van anderen en de groep, het ontstaan van medegevoel en solidariteit met minderbedeelden. Kinderen moeten aangesproken worden op hun potenties, op wat zij kunnen (Carini. 1996 en 2001), en niet, zoals nu vooral bij 'zorgbreedte' het geval is, op hun tekorten. In het onderwijs is soms sprake van 'probleemgekte', waarbij de preventie van moeilijkheden een zeer sterke nadruk krijgt, en daardoor soms eerder bijdraagt aan het vergroten van het probleem.

Rechtvaardigheid en zorg

Het leren samenleven, leren democratisch handelen, is in een complexe moderne samenleving als de onze een vrijwel onontkoombaar doel van het onderwijs. Het leren 'inclusief te denken' (Boerwinkel. 1985; Both, 1987), het leren omgaan met verschillen, met tegenstellingen, met conflicten, kan daar geoefend worden. Het is opvallend dat Kohlberg, die intensief bezig geweest is met morele ontwikkeling van kinderen, ten slotte uitkwam op het experimenteren met scholen als 'just communities', waarin kinderen konden oefenen met verschillende morele stellingnames en tevens op rechtvaardige manieren met elkaar om te leren gaan. Het leren omgaan met een waarde als rechtvaardigheid gaat daarin samen met het leren nadenken over rechtvaardigheid. 'Leven met...' is concretisering van de waarden ('practice what you preach'), het 'leren omtrent...' levert het materiaal om even afstand te nemen en kritisch over het leven in de school na te denken. Beide zijn nodig, in een dialectische verbondenheid. Een ander perspectief is dat van de zorg (Noddings 1984, 1992 en 1995; Tronto, 1995). Feministische denkers - waaronder een oud-medewerker van Kohlberg, Carol Gilligan - vinden de benadering van Kohlberg te formeel, te rationalistisch, te weinig inhoudelijk, teveel op principes gericht, op het toepassen van regels. 'Rechtvaardigheid' heeft betrekking op het verdelen van rechten en plichten, lusten en lasten. Maar ook op: gelijkwaardigheid en onpartijdigheid. En dat vanuit een universeel standpunt: het geldt voor iedereen. 1)

Het zorgprincipe vraagt om een heel andere instelling van personen ten aanzien van een moreel probleem: het welzijn van de ander bevorderen en voorkomen of bestrijden wat het welzijn van de ander schaadt: leed verzachten, troosten, geen pijn doen, relaties onderhouden en herstellen, het leven in stand houden, enzovoort. (Nussbaum, 1998; zie ook Smeyers, 1996).

Het gaat om de ontwikkeling van een positieve betrokkenheid bij het wel en wee van de ander, om empathie en sympathie, die ook de ander uitnodigt tot zorg, behulpzaamheid, vriendelijkheid. Hier gaat het niet om universele principes, maar om concrete mensen en situaties, die je van binnenuit moet leren begrijpen. Voor de opvoeding en het onderwijs liggen hier belangrijke aanknopingspunten. Beide perspectieven - die van de rechtvaardigheid en van de zorg - sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar aan (Held, 1983; Katz, e.a., 1999). Voor elkaar zorgen veronderstelt een gemeenschap en verdiept de gemeenschap.

De Amerikaanse pedagoge Nel Noddings (1992) radicaliseert het zorgperspectief. door dat niet alleen te zien als een kenmerk van het pedagogisch klimaat, maar door 'zorg' te beschrijven als centrale notie in een leerplan voor onderwijs aan vier – tot vijftienjarigen. Zij geeft doelen en inhoud aan rond verschillende 'kernen van zorg':

- *zorg voor jezelf: lichamelijk, praktisch, spiritueel;*
- *zorg voor de nabije mensen: gezinsleden, familie, vrienden, buurt, etc.*
- *zorg voor mensen die verder van je weg staan (waaronder mensen die 'anders' zijn, 'vreemdelingen') en verre naasten;*
- *zorg voor planten, dieren, dingen, de aarde (zie ook Janssen, 1993 en Both, 2000)*
- *zorg voor de cultuur, materieel (dingen) en geestelijk;*
- *zorg voor ideeën, voor verbeelding, voor intellectuele verdieping en experiment 2)*

Het leren leven met... en het kritisch leren nadenken over.... zijn hier met elkaar verbonden. Schoolleven en onderwijs hangen samen.

De school als leef – en werkgemeenschap

Het zal duidelijk zijn dat ik sympathiseer met degenen die de school als leef- en werkgemeenschap zien en willen ontwikkelen.

Ik zou ook willen waarschuwen voor een lichtvaardig en abstract gebruik van dit begrip. We moeten het inhoudelijk vullen. Ieder zal dat vanuit de eigen achtergrond doen en dat leidt tot verschillen in vormgeving. Ik zelf denk bij de school als leef- en werkgemeenschap aan bijvoorbeeld:

- *participatie van de kinderen in de inrichting en beheer van hun lokaal; niet voor niets heet het lokaal in Jenaplanscholen 'schoolwoonkamer'(Both/Schermer, 1993); dat kan al met kleuters beginnen;*
- *participatie van de kinderen in het formuleren en handhaven van leefregels in de eigen groep en in de school;*
- *evaluatie met kinderen over de regels en hoe die werken;*
- *wederkerigheid in leefregels voorkinderen en volwassenen;*
- *het oefenen in sociocratische (en znodig democratische, met stemmen) besluitvorming over zaken die de kinderen direct aangaan (v.d. Weijden, 1998a en b);*

- *het stimuleren van onderlinge hulp, 'peer-tutoring' (Vosse, 1995), samenwerken, coöperatief leren;*
- *het ontwikkelen van een gesprekscultuur in de school (Boes, 1995/ 2005); de klas als een onderzoeksgemeenschap ('community of inquiry');*
- *aandacht voor stilte, voor expressie, voor spel en kunst (Both, 1992);*
- *continuïteit van leerkracht en groep, meer dan één jaar met de groep meegaan;*
- *leeftijdsheterogene groepen, die meerjaren bijeen blijven, waardoor een coöperatieve cultuur kan ontstaan;*
- *participatie van ouders in het nadenken over wat in de klassen gebeurt;*
- *zorg voor elkaar en voor andere zaken (zie Noddings) tot belangrijke onderwijsthema's maken, met aandacht voor wat je dichtbij kunt doen, onder andere meeleven met lief en leed;*
- *vierendelen van gevoelens en waarden, van ervaringen, in de klas en op schoolniveau, vieren als belangrijk principe van de school (Haverkort, 1993).*

Het zal ook niet verbazen als ik met name Freinetscholen (Boland, 1994) en Jenaplanscholen zie als broedplaatsen om dit verder uit te werken, als vruchtbare kaders voor de ontwikkeling van scholen als leef- en werkgemeenschap.

NOTEN

- 1) Een beknopt overzicht van de morele ontwikkeling volgens Kohlberg is: Brugman, 2004. Deze auteur maakt zich naar mijn smaak wel erg gemakkelijk af van de kritiek van de feministische zorgethici op Kohlberg.
- 2) Het is verleidelijk om deze kernen van zorg als concentrische cirkels te zien, met 'zorg voor jezelf' in het midden. Dit model – 'cirkels van verbondenheid' – is te vinden in het Ervarings Gericht Onderwijs (EGO), geïnspireerd door Anouk Depuydt, in: Depuydt, e.a., 2001). Daarbij wordt overigens niet gerefereerd aan Noddings. Noddings zelf wijst zo'n model van concentrische cirkels af: "Since the view I espouse is relational, I do not put the self at the center. At the center is the relation, and the self is a relation. I also prefer not to arrange the centers in a hierarchy. They are all important, and their relevance varies with the situation and the individual." (persoonlijke correspondentie).

LITERATUUR

- Boerwinkel, F. (1985), *Inclusief denken*. Houten: Unieboek
- Boes, A. (1995/2005), *Gesprekken in de kring. Een invoeringsprogramma*. Zutphen: NJPV
- Boland, T. (1994), *Dat doen we zelf: zelfbestuur in een Freinetgroep*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO
- Both, K. (1983), *De Hamburgse Gemeenschapsscholen en de oorsprongen van de Jenaplanschool*. Hoevelaken: CPS
- Both, K. (1987), *Op zoek naar stilte in de school*. In: *Mensen-kinderen* 3 (1987) 1
- Both, K. (1987), *Inclusief denken en verder*. In: *Mensen-kinderen* 3 (1987), 1
- Both, K. (1992), *Kunstzinnige vorming en de kwaliteit van de school als leef- en werkgemeenschap*, in P. Engelen, e.a. (red), *Op vleugels en met krukken*, Enschede/Utrecht SLO/LOKV
- Both, K./D. Schermer (1983), *Van klaslokaal naar schoolwoonkamer*, Hoevelaken: CPS
- Both, K. (1997), *Jenaplanonderwijs op weg naar de 21^e eeuw*. Amersfoort: CPS
- Both, K. (2000), *Leren leven met en in de natuur. Een zorgperspectief op natuur- en milieu-educatie*, in: Elzinga, C./C. Hogenhuis (red.), *Grond onder onze voeten*, Kampen: Kok
- Brugman, D. (2004), *Lawrence Kohlberg: de morele ontwikkeling*. In: W. Westerman/ B. Van Oers (red.) (2004), *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Bekadidact
- Buber, M. (1972), *Paden in Utopia*. Utrecht: Bijleveld
- Carini, P.F. (1996), *Voortbouwen op de sterke punten van kinderen*. In: *Mensen-kinderen*, jrg. 10, nr. 3, jan.
- Carini, P.F. (2001), *Starting Strong. A Different Look at Children, Schools and Standards*. New York/ London: Teachers College Press
- Dasberg, L. (1993), *Meelopers en dwarsliggers*, Amsterdam/Hoevelaken: Trouw/CPS
- Depuydt, A./ J. Deklerck/ G. Deboutte (2001), *'Verbondenheid' als antwoord op 'de-link-wentie'?* Leusden/ Leuven: Acco
- Freudenthal-Lutter, S. (1970), *De Jenaplanschool: een leef- en werkgemeenschap*. Utrecht: Stichting Jenaplan
- Hart, R. (1997), *Children's Participation*. London: Earthscan/ Unicef
- Haverkort, J. (1993), *Waakzaam, over vieren*, in *Mensen-kinderen* 9(1993)1
- Held, V. (ed.) (1995), *Justice and Care. Essential Readings in Feminist Ethics*. Boulder (Co.): Westview Press
- Janssen, F. (1993), *Zorg voor de natuur*. Vakgroep didactiek van de biologie, Universiteit Utrecht, 1993
- Kohlberg, L. (1985), *The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice*. In: M. Berkowitz/ a.o. (eds.), *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lange, F. de (1991), *Individualisme: wat is er tegen?* Kampen: Kok
- Lange, F. de (1993), *Ieder voor zich?* Kampen: Kok
- Lasch, C. (1986), *Making America feel good about itself*. In: *New Statesman* 29 augustus 1986
- Layendecker, L. (1994), *De cultuur bedreigd*. Kampen: Kok
- Katz, M.S./ N. Noddings/ K.A. Strike (eds.) (1999), *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*. New York/ London: Teachers College Press

- Kuipers, H.J. (1992), *De wereld als werkplaats*. Amsterdam: Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis
- Manschot, H. (1991), Hoe redden we in onze tijd de broederschapsidealen ? In: *Franciskaans Maandblad* 1991/1
- Noddings, N. (1984), *Caring. A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press
- Noddings, N. (1992), *The Challenge to Care in Schools*. New York/London: Teachers College Press
- Noddings, N. (1995), A Morally Defensible Mission in the 21st Century for Schools, in *Phi Delta Kappan*, januari 1995
- Nussbaum, M. (1998), *Wat liefde weet. Emoties en moreel oordelen*. Amsterdam: Boom
- Palmer, P.J. (1993), *To Know as We Are Known. A Spirituality of Education*. San Francisco: Harper & Row
- Petersen, P./ H. Wolff. *Een lagere school volgens de basisprincipes van de leef- en werkgemeenschapsschool*. Hoevelaken: CPS
- Schreier, H. (1993), Gemeinschaft - Alte Missverständnis oder aktuelle Leitvorstellung ? In: R. Lauterbach (hrsg.), *Dimensionen des Zusammenlebens*. Kiel: IPN/Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts
- Smeyers, P. (1996), Besprekingsartikel: Een feministische visie op ethiek en pedagogiek: Nel Noddings' *Ethics of Care*'. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg. 21, nr. 1
- Tronto, J. (1995), *Caring for Democracy – Zorgen voor democratie*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- Vosse, A. (1994), *Kinderen begeleiden kinderen bij leerachterstanden*. Groningen: Wolters-Noordhoff,
- Weijden, H. v.d. (1998a), Samenleven moet je leren. Assen: Van Gorcum
- Weijden, H. v.d. (1998b), Leren samenleven: een sociocratische aanpak. In: *Mensen-kinderen*, 14 (1), september
- Winter, M. de (1995), *Kinderen als medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom