

Burgerschapsvorming in meervoud. Democratische vorming op de scholen van Teachers College New York (1917-1947)¹

P.D. van Rees

Samenvatting

In deze bijdrage worden aan de hand van drie scholen in New York tijdens het Interbellum verschillende perspectieven op en praktijken van democratische vorming uiteengezet. De drie scholen waren verbonden aan Teachers College waar verschillende groepen onderwijswetenschappers en –filosofen invloedrijke theorieën formuleerden. Aan de hand van archiefmateriaal en historische publicaties wordt nagegaan hoe wetenschappelijke inzichten werden omgezet in verschillende varianten van democratische burgerschapsvorming.

Op Lincoln werden inzichten van het *child-development* kamp gecombineerd met een *society-centered curriculum*. Dit leidde tot een praktijk van democratische vorming rond maatschappelijk relevante thema's en zelfbestuur, gericht op het ontwikkelen van een uitgesproken maatschappij- en zelfkritische houding. Op Horace Mann for Boys werden inzichten van de *humanisten* en de *social efficiency* beweging in praktijk gebracht. Democratisch burgerschap was gebaseerd op erkenning van de reële verschillen tussen mensen en het ontwikkelen van persoonlijke deugden als discipline, eerbied en doorzettingsvermogen. Onderwijs op Horace Mann for Girls overlapte met het *child-development* kamp door een constante gerichtheid op de sociale ontwikkeling van de leerlingen. Zeggenschap over eigen activiteiten werd gecombineerd met een nadruk op zelfbeheersing en maatschappelijke verantwoordelijkheid voor minderbedeelden. Deze resultaten geven aanleiding tot reflectie op het huidige debat over burgerschapsvorming in Nederland.

Kernwoorden: burgerschapsvorming; democratische vorming; experimentele scholen; onderwijsgeschiedenis

1 Inleiding

Burgerschapsvorming is de afgelopen decennia steeds explicieter een centraal onderwijsdoel geworden in Nederland (De Jong, 2020; Van der Ploeg, 2020). Dit kan de indruk wekken dat het om een nieuw onderwijsdoel zou gaan dat voortkomt uit specifieke kenmerken van de hedendaagse samenleving. Dat is een misvatting. Er wordt al heel lang nagedacht hoe scholen kunnen bijdragen aan democratische vorming van nieuwe generaties (De Jong, 2014; Fallace, 2018; Van Rees, 2019). Historisch onderzoek kan laten zien hoe de huidige praktijk tot stand is gekomen, maar vormt ook een bron van alternatieve perspectieven. Wat kunnen we leren van praktijken van democratische vorming op drie scholen in New York tijdens het Interbellum?

Democratisch burgerschap wordt in de huidige Nederlandse aanpak begrepen in termen van nationaal gedeelde waarden als vrijheid, gelijkheid en solidariteit (Eidhof et al., 2016; Kamerstukken II, 2019). Daarnaast wordt er veel belang gehecht aan het wetenschappelijk meten van democratische kennis, vaardigheden en attitudes van leerlingen (Ten Dam, Dijkstra & Waslander, 2017). Dat is een erg specifieke opvatting over democratische vorming en de rol van onderwijswetenschappen (Van Rees, 2021).

In deze bijdrage worden aan de hand van drie scholen in New York tijdens het Interbellum verschillende perspectieven op en praktijken van democratische vorming uiteengezet. De drie scholen waren verbonden aan Teachers College, Columbia University, waar verschillende groepen onderwijswetenschappers en –filosofen invloedrijke theorieën formuleerden. Om deze reden vormen de scholen interessant vergelijkingsmateriaal voor de huidige rol van de onderwijswetenschappen met betrekking tot burgerschapsvorming in Nederland.

Een eeuw geleden stelde de National Education Association dat het Amerikaanse onderwijs op de schop moest omdat het niet meer aansloot op de veranderde maatschappelijke realiteit. Urbanisatie, immigratie, industrialisatie en democratisering zetten de traditionele samenlevingsverbanden dusdanig onder druk dat de maatschappij dreigde te ontsporen. Daarnaast constateerde de commissie dat de opkomende onderwijswetenschappen waardevolle inzichten leverden om het onderwijs te verbeteren (NEA, 1918). Deze publicatie speelde een belangrijke rol in de opkomst van wat bekend is komen te staan als 'Progressive Education'. Deze beweging had als overkoepelend kenmerk dat wetenschappelijke inzichten richtinggevend moesten zijn voor onderwijsvernieuwing, maar kende vele varianten (Cremin, 1961; Kliebard, 2004; Tyack, 1974).

Teachers College was een van de belangrijkste academische centra van de progressieve beweging, waar leiders van vrijwel iedere progressieve stroming gelijktijdig werkten en met elkaar in discussie gingen (Cremin, Shannon & Townsend, 1954; Evans, 2004; Fallace, 2018; Kliebard, 2004; Lagemann, 2000). Ook beschikte Teachers College over verschillende basis- en middelbare scholen waar wetenschappelijke inzichten in de praktijk werden getest. Aan de hand van archiefmateriaal en historische publicaties wordt in dit artikel nagegaan op welke manier op drie van deze scholen wetenschappelijke inzichten werden omgezet in verschillende varianten van democratische vorming.

Om de verschillende varianten te duiden wordt eerst het werk van onderwijshistoricus Herbert Kliebard geschetst. Hij stelt dat er sprake was van strijd over de functie, inhoud en vorm van het onderwijs in deze periode en onderscheidt daarbij vier belangengroepen, met elk hun eigen wetenschappelijk onderbouwde visie op onderwijs en maatschappij. De daaropvolgende analyse van democratisch onderwijs op de drie scholen toont een diversiteit van zowel wetenschappelijke als praktische perspectieven op burgerschapsvorming. Deze resultaten bieden aanknopingspunten om te reflecteren op het huidige debat in Nederland, waarin erg sterk

wordt ingezet op één specifieke variant van burgerschapsvorming en één vorm van onderwijswetenschappelijk onderzoek.

2 Vier perspectieven op onderwijs en samenleving

In zijn standaardwerk *The struggle for the American curriculum* beschrijft Kliebard het Amerikaanse onderwijslandschap tussen 1893 en 1958 in termen van een machtsstrijd tussen vier 'interest groups': *humanist*, *child development*, *social efficiency* en *social reconstructionist* (Kliebard, 2004, p. 287). De humanisten zagen de school als een middel om traditionele waarden en kennis van de canon over te dragen op een nieuwe generatie. Ze propageerden een 'liberal arts curriculum' voor alle kinderen, waarbij kennis door vakexperts zou worden overgebracht. Deze groep stond wantrouwig tegenover veel vernieuwingsvoorstellen en de bijbehorende wetenschappelijke onderbouwingen. De *child development* groep stelde dat onderwijs aangepast moest worden aan de verschillende ontwikkelingsfasen van leerlingen, waarbij aansluiting met de leefwereld van belang was. Hun voorstellen werden ook wel omschreven als *child-centered curriculum*, waarbij traditionele vakken vaak werden vervangen door thematische projecten. De *social efficiency* groep zag onderwijs in termen van efficiënte kwalificatie gestuurd door geschiktheidstesten en gedifferentieerd onderwijs. Het curriculum zou gericht moeten zijn op de verschillende maatschappelijke taken die verschillende groepen leerlingen later zouden uitvoeren. De *social reconstructionists* benaderden de school als instrument om de maatschappij te veranderen. Leerlingen moesten oog krijgen voor politieke thema's als rechtvaardigheid en gelijkheid en leren om maatschappelijke structuren te begrijpen en veranderen door middel van sociaalwetenschappelijke inzichten. Deze voorstellen werden ook wel *society-centered curriculum* genoemd.

Aan Teachers College werkten pioniers van alle vier de groepen: Charles Bagley vertegenwoordigde met zijn essentialisme het humanis-

tische geluid; William Kilpatrick ontwikkelde zijn *child-centered project method*; Edward Thorndike en David Snedden waren centrale figuren in de *social efficiency* beweging; en George Counts en Harold Rugg ontwierpen onderwijs om de maatschappij te veranderen. Al deze vernieuwers claimden te weten hoe een curriculum voor de moderne wereld eruit zou moeten zien en allen hadden daarbij hun eigen ideeën over democratie en onderwijs.

Wat Kliebard en anderen hebben laten zien is hoe verschillende wetenschappelijke oriëntaties op democratie en onderwijs op nationaal niveau met elkaar streden met historisch wisselende uitkomsten (Evans, 2004; Fallace, 2018; Kliebard, 2004). De relatie met de onderwijspraktijk blijft daarbij onderbelicht. De experimentele en demonstratie scholen van Teachers College bieden hier een interessante casus. Op Teachers College was niet alleen te zien wat prominente onderwijsvernieuwers zeiden en schreven, maar ook wat hun ideeën in de praktijk betekenden.

3 Democratische vorming in de praktijk

De drie scholen die in dit artikel centraal staan zijn Horace Mann, Horace Mann for Boys en Lincoln. Horace Mann (HM) werd gesticht in 1887 als demonstratieschool van Teachers College, “a school for experimentation in curricula and methods, a place where approved practice could be demonstrated and new theories tested” (HM Brochure, 1909). Door constant ruimtegebrek werd de middelbare school van HM in 1914 gesplitst, waarmee de tweede school ontstond: Horace Mann for Boys (HMB). Deze school werd gesticht in een groot park aan de noordkant van New York, een stuk verder weg van Teachers College. HM ging verder als gemengde basisschool en middelbare school voor meisjes. In 1917 volgde de stichting van Lincoln, een gemengde basis- en middelbare school met als expliciete opdracht door middel van onderwijsexperimenten een modern curriculum te ontwikkelen.

De drie scholen verschilden aanzienlijk van elkaar, maar alle drie claimden dat hun

aanpak als model kon dienen voor andere scholen. Een nieuw curriculum vroeg volgens velen niet alleen om bezinning op *wat* er op school werd onderwezen, maar ook op *hoe* er werd onderwezen. De scholen maakten hun eigen keuzes voor zowel de inhoud als de vorm van het onderwijs, waarbij ze verschillende theorieën over het leerproces en democratie aanhaalden. Lincoln was daarbij het vlaggenschip van de progressieve beweging, waar de andere twee zich constant toe moesten verhouden (Lagemann, 2000). Vandaar dat Lincoln als eerste wordt besproken.

3.1 Een voorbeeldige mini-maatschappij:

Lincoln

In 1917 opende Lincoln met een duidelijke doelstelling: het ontwerpen van een curriculum voor de moderne samenleving. De school werd gefinancierd door de General Education Board en vormgeven aan de hand van de ideeën van Abraham Flexner (General Education Board, 1916). Flexner claimde dat het huidige onderwijs inefficiënt en irrelevant was omdat het gebukt ging onder de last van traditie. Onderwijs zou ‘realistisch’ moeten worden, voortkomend uit en verbonden met de wereld buiten de school en de interesses van de leerlingen zelf (Flexner, 1916, p. 10). Lincoln zou het laboratorium worden waarin de moderne school vorm kreeg, inclusief nieuwe les- en toetsmethoden, onderwijsmateriaal en een nieuw type leraar.

Twee elementen stonden daarbij centraal: integratie van vakken rondom thema’s en zelfbestuur door de leerlingen. De schoolstaf schreef: “In all subjects, wherever feasible, effort will be made to base school work upon real situations to the end that school work may not only seem real to the pupils, but be so” (Lincoln brochure, 1917, p. 7). In 1922 stelden de leraren: “The school is something more than a curriculum made up of modern studies taught in a modern spirit; it is a society of which the pupils are responsible members” (Lincoln staff, 1922, p. 9).

Varianten van een geïntegreerd curriculum

Op Lincoln werd veelvuldig gewerkt met projecten rond thema’s uit het leven en de omgeving van de kinderen zelf. “By means of visits

to docks, railroad stations, warehouses, and markets, pupils learn about the surroundings in which they live. They come back to the schoolroom eager to re-live in work and play the knowledge they have acquired” (Lincoln staff, 1922, p. 12). In de vierde klas stonden fundamentele problemen van menselijk leven centraal, zoals eten, huisvesting en kleding. De leerlingen kregen de vraag: “If people could have only one type of food, what would the most wholesome and nourishing one they could choose?” (Lincoln staff, 1922, p. 35). Onder begeleiding van verschillende leraren en de medewerkers van de schoolbibliotheek, moesten de leerlingen zelf onderzoeken welke voedingsstoffen noodzakelijk zijn voor mensen en in welk voedsel die stoffen aanwezig zijn. De klas besloot dat melk de beste optie zou zijn, wat vervolgens leidde tot allerlei deelprojecten waarbij groepjes kinderen onderzoek deden naar de productie, chemie, handel en bereidingswijzen van melk. Zo werden traditionele vakken betrokken op een concreet onderwerp.

In 1927 verscheen *Curriculum-making in an elementary school*, waarin de onderwijstaf na tien jaar experimenteren de principes van ‘Units of Work’ uiteenzette. Eerste vereiste luidde, in lijn met de uitgangspunten van ‘child-centered education’: “The unit of work must be selected from real life situations and must be considered worthwhile by the child because he feels that he has helped select it and because he finds in it many opportunities to satisfy his needs” (Tippett, 1927, p. 31). Dit betekende geenszins dat de leraar passief was of dat de kinderen konden doen wat ze wilden. Het was aan de klassen-docent om het onderwerp om te zetten in een project waarin aandacht werd besteed aan verschillende vakgebieden, waarin voor alle leerlingen verschillende haalbare taken werd gedefinieerd, en waarin basisvaardigheden en attitudes werden getraind. Basisvaardigheden als taal, rekenen en handvaardigheid, traditioneel aangeduid als de kern van het basisonderwijs, werden hier veelzeggend aangeduid als ‘tool subjects’, instrumenten die een toekomstig lid van de maatschappij moest leren hanteren in concrete situaties (Tippett, 1927, p. 40).

Kinderen werden gestimuleerd om zelf onderwerpen aan te dragen, niet alleen om te zorgen dat de stof aansloot op hun interesses, maar ook om ze te leren dat hun stem telde: “Something happens to boys and girls when they see their own ideas accepted or built upon and put into action. [Through] accepting the enthusiastic suggestion of the child and going to the bottom of the possibilities the teacher has been of real service to him” (Tippett, 1927, p. 55). Voorbeelden van de ‘Units of Work’ die in de loop van de tijd werden ontwikkeld waren ‘Farm life’ voor de eerste klas en ‘Adventures in boat making’ voor de zesde klas, waarbij de klas op bezoek ging in de haven, leerde over berekening van inhoud, de geschiedenis van handel via waterwegen en uiteindelijk zelf een boot bouwde (Curtis, 1927).

Op de middelbare school was sprake van een andere vorm van geïntegreerd onderwijs. Hier werkte Harold Rugg met zijn onderzoeksteam aan een ‘society-centered’ curriculum. Volgens Rugg hadden leerlingen zelf een veel te beperkte blik op het onmiddellijke heden om tot echt relevant en maatschappij-vernieuwend onderwijs te komen. Als onderwijs echt progressief wilde zijn dan moest het curriculum worden gebaseerd op objectieve studie van mens en samenleving (Rugg & Hockett, 1925). Experts, door Rugg aangeduid als “fine minds and rare souls who live on the frontier of thought and feeling”, konden bovendien vaststellen “what people ought to be and to do” (Rugg & Hockett, 1925). Voortuitgang vereiste doelbewuste sturing, zo was de overtuiging.

Rugg ontwikkelde gedurende de jaren twintig zijn *Social science pamphlets* op Lincoln, later omgewerkt tot een enorm invloedrijke reeks schoolboeken. Uitgangspunt waren een aantal grote sociale problemen, geselecteerd door Ruggs onderzoeksteam aan de hand van uitgebreide (maar politiek gekleurde) literatuuronderzoeken. Leerlingen moesten aan de hand van wetenschappelijke inzichten leren deze problemen te bespreken en een kritische, progressieve geest ontwikkelen. Het gedeelde sentiment in zijn onderzoeksgroep werd treffend verwoord door Lincoln staflid Lee: “[...] illiberal

and prejudiced attitudes are in fact synonymous with biased and ill-founded opinions” (Lee 1928, p. 182). Leerlingen moesten sociaalwetenschappelijk worden gevormd, dan zouden traditie en onwetendheid vanzelf wijken voor vooruitgang, gelijkheid en rechtvaardigheid. Daarbij speelde kritiek op het kapitalisme, onder invloed van de Grote Depressie, een prominente rol. Zoals twee ‘Frontier Thinkers’ het formuleerden: “the age of individualism and laissez faire in economy and government is closing and [...] a new age of collectivism is emerging” (AHA, 1934, p.55). De middelbare school was de aangewezen plek om de hele opgroeiende jeugd te doordringen van dit soort ‘wetenschappelijke’ inzichten. Een goede burger was niet alleen op de hoogte van wetenschappelijke inzichten, maar ook bereid deze als leidinggevend in de politiek te aanvaarden.

In de jaren dertig werd onder leiding van schoolhoofd Jesse Newlon de ‘Units of Work’ van de lagere school en de maatschappijkritische aanpak van Rugg gecombineerd tot een geheel nieuw geïntegreerd curriculum van de kleuterklas tot het eindexamen (Newlon, 1928, p. 4). In plaats van een curriculum ontworpen door externe experts, organiseerde Newlon tussen 1930 en 1935 wekelijkse bijeenkomsten voor de gehele staf van de school, waarin ze gezamenlijk onderdelen van de Amerikaanse cultuur, samenleving, economie en politiek bespraken en de koppeling met onderwijs maakten (Lincoln staff, 1935). Aan de hand van verschillende thema’s probeerde de staf van Lincoln tot een eenduidig beeld te komen van de waarden, gewoontes, tradities en doelen van de Amerikaanse samenleving en het onderwijs systematisch vorm te geven rond dat beeld. Opnieuw stond democratische vorming centraal: “[The staff] expressed the belief that people cannot long be free if they do not know the workings of their own government and allow a relatively small group to control public affairs in their own interests” (Lincoln staff, 1935, p. 29). Deze democratische vorming ging echter veel verder dan alleen staatskunde. Het hele onderwijsprogramma zou georganiseerd moeten zijn rond culturele,

politieke en sociale thema’s, waarbij de leerlingen moesten leren hedendaagse problemen aan te grijpen voor fundamentele verbetering van de maatschappij. De ‘Units of work’ werden uitgebreid tot ‘General Courses’, waar ongeveer de helft van alle onderwijstijd aan werd besteed: geïntegreerde grote vakken die het hele jaar door liepen, met verschillende projecten (Hopkins & Mendenhall, 1934, p. 4). De opeenvolging van ‘general courses’ zorgde voor een doorlopende leerlijn waarin er ieder jaar een andere periode van de Amerikaanse geschiedenis of een thema uit de hedendaagse samenleving centraal stond (PEA, 1943, p. 460).

Rond het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog was er opnieuw een verandering zichtbaar op Lincoln. Newlon was inmiddels vervangen door Lester Dix, die het geïntegreerd curriculum een nieuwe draai gaf. In plaats van op maatschappelijke hervormingen kwam nu de nadruk te liggen op de vorming van geïntegreerde persoonlijkheden, die volgens Dix de basis vormden van een democratische samenleving. Dix stelde dat de moderniteit met de ontwikkeling van sociale neuroses gepaard was gegaan en dat de organische samenhang van de maatschappij verdween. Ook het individu dreigde volgens hem verloren te gaan in een mechanische en technocratische samenleving, die bovendien werd gekenmerkt door constante verandering. De school zou tegenwicht en stabiliteit moeten bieden aan de leerlingen, het streven naar radicale verandering van de maatschappij werd nu juist gezien als onderdeel van het probleem (Dix, 1939, p. 131). Daarom stelde hij een “personality-centered curriculum” voor met als centrale thema’s “Natural environment, social environment and human expression and communication” (Dix, 1939, p. 71). In plaats van het radicaal sociaalwetenschappelijke curriculum van Rugg en Newlon formuleerde Dix een onderwijsvisie rond sociaal-biologische begrippen als groei, samenwerking, sociaal leren en evenwicht.

Vanaf het begin leefde op Lincoln de overtuiging dat de inhoud en effectiviteit van onderwijs niet los kon worden gezien van de gebruikte onderwijsmethode. Daarbij werd vrijwel steeds een combinatie van *child-*

centered education en *society-centered education* toegepast, beiden in geïntegreerde vorm. Maar democratische vorming op Lincoln had nog een andere poot. In 1942 schreef De Lima in *Democracy's High School*: "A democratic principle cannot function in an undemocratic setup" (De Lima, 1942, p. 69).

De school als gemeenschap

Schoolhoofd Caldwell stelde dat het onderwijsdoel ("participation in modern life") alleen te bereiken was door leerlingen consequent te betrekken bij het bestuur van de school zelf. Daartoe organiseerde Lincoln iedere week 'school assemblies' en werden 'student councils' ingesteld, één voor de lagere en één voor de middelbare school. Op de assemblies werd vooral aandacht besteed aan het gemeenschappelijke culturele leven van de school. Hier presenteerden de verschillende jaargroepen hun projecten, vaak in de vorm van toneelstukken, muziekuitvoeringen en kunsttentoonstellingen (Tippett, 1927, p. 20). De student councils waren vormgegeven als 'town meetings' waar iedereen kon meepraten en stemmen over onderwerpen die de leerlingen zelf belangrijk vonden. De studenten stelden een grondwet op, die vervolgens ook weer kon worden geamendeerd. Zo werd in 1922 een amendement aangenomen waardoor de voorzitter van de council niet langer door de leraren, maar door de leerlingen zelf werd gekozen (Report of the Dean, 1922, p. 17).

De leerlingenraad van de lagere school had een vergelijkbare structuur, al was sturing door leraren hier nadrukkelijker aanwezig. Toch werd iedere groep vertegenwoordigd door twee gekozen leerlingen die mee mochten praten over het bestuur van de school, waarvan de jongsten slechts zes jaar oud waren (Lincoln staff, 1922, p. 72). De leraren stelden vooral vragen en bewoog de leerlingenraad om meerdere kanten van een kwestie te onderzoeken en hun ideeën te structureren. Het uiteindelijke doel was om de raad in de loop van het jaar steeds onafhankelijker te laten opereren (Tippett, 1927, p. 18). Beoogd resultaat was dat "pupils may be led to consider their school as a genuine

life enterprise in which they are cooperators" (Report of the Dean, 1923, p. 44). Voor docenten en bestuurders die zich beriepen op hun autoriteit was op Lincoln geen ruimte, en evenmin voor leerlingen die behoefte hadden aan discipline en opgelegde richtlijnen.

Het idee dat de school een maatschappij was ging verder dan alleen het culturele leven en inspraakorganen. Deze mini-maatschappij had ook een eigen krant, een bank, een uitzendbureau en een rechtbank, allen beheerd door de leerlingen zelf. Over de krant schreef Newlon: "There is no faculty censorship or criticism before publication. The editors soon learn from their readers whether proofreading was not done carefully, or whether good taste was offended" (PEA, 1943, p. 476). Over de rechtbank werd vermeld: "A pupil reported for misconduct is given a hearing; if he is dissatisfied with the committee's decision, he may appeal to the director or to the principal of the high school" (Lincoln staff, 1922, p. 73). Leerlingen maakten op deze manier kennis met het Amerikaanse principe van beoordeling door "a jury of one's peers" en leerden zelf de redelijkheid en noodzakelijkheid van gedragsregels inzien. Via het uitzendbureau konden oudere leerlingen taken uitvoeren zoals schoonmaken, werken in de kantine en helpen in de bibliotheek, waar ze echt geld mee verdienden. Dit geld konden ze vervolgens naar de bank brengen, waar iedere week andere leerlingen uit de zevende klas dienst deden als bankier (Lincoln staff, 1922, p. 74). Zo leerden de leerlingen dat economie, handenarbeid, maar ook literatuur en maatschappijleer niet alleen vakken waren op school, maar ook praktijken in het echte leven.

Zelfbestuur, maar ook de daaraan verbonden zelfdiscipline stonden centraal in de vorming van democratische burgers (Lincoln staff, 1938, p. 32). De traditionele school, hiërarchisch in termen van bestuur en onderwijsvorm, vormde volgens onder andere schoolhoofd Newlon een opleidingsinstituut tot autoritarisme, zelfs als het democratische waarden propageerde (Angell report, 1930, p. 7). Inspraak was op alle niveaus essentieel voor democratische vorming: "Students and teachers share in the direction of classroom

activities and in the planning committees which determine to a large degree, especially in the general courses, the choice of subject matter, the media in which students want to work, the activities, and the order and method of procedure" (PEA, 1943, p. 475).

Idealisme en realisme

Al met al was Lincoln school een gewaagd experiment, waar verschillende onderwijsvisies in praktijk werden gebracht. En met succes: de school ontving zo veel (ook internationale) bezoekers dat er al snel gewerkt moest worden met een inschrijfsysteem, de stafleden publiceerden een ongelofelijk aantal invloedrijke boeken en schoolboeken en de leerlingen presteerden uitzonderlijk goed (Angell Report, 1930). Het doel van de school was 'het leven' de klaslokalen inbrengen en uit alle bronnen komt inderdaad een beeld naar voren van een enorm levendige school, met uitdagend en origineel onderwijs. Maar er was ook kritiek op de school. Het was een plek met enorm veel energie, maar ook een school die uitzonderlijk veel energie en inzet van zowel leraren als leerlingen vereiste. Er was veel ruimte voor creativiteit en inspraak, maar ook weinig structuur en duidelijkheid. En Lincoln wilde wel graag een democratische gemeenschap vormen, een model maatschappij, maar hoe representatief kon deze school met haar uitzonderlijke leraren en leerlingen eigenlijk zijn? Onder andere Rugg benoemde dit als een van de fundamentele problemen van het ontwikkelde programma: het was totaal onrealistisch op grote schaal. En juist die grote schaal zou leidend moeten zijn in de ontwikkeling van een curriculum voor alle Amerikaanse kinderen, die immers allen op hun 18^e volwaardige democratische burgers zouden worden (Rugg & Hockett, 1925).

Sommige leerlingen waren ook kritisch op de school, al vormden zij een minderheid. Ze omschreven de school als 'disorganized' en gaven aan dat ze niet de juiste studievastigheden hadden geleerd. Ook de morele en sociale vorming was in de ogen van sommigen niet realistisch. "I and a lot of my classmates were spoiled a bit for a tough world, I believe, because we were treated too "personally," because our individualities

were too greatly encouraged". Een ander omschreef de leerlingen als "thoroughly selfish individuals", en een derde noteerde: "Youth is arrogant enough and needs more discipline than was enforced at Lincoln" (Lincoln school, 1938, p. 21). Kritiek kwam ook van buiten de school. Een groep van uitgesproken criticasters was werkzaam op een andere school van Teachers College, waar ze hun eigen, in hun ogen realistische curriculum voor democratische vorming ontwikkelden.

3.2 Vorming van de democratische

aristocratie: Horace Mann for Boys

Horace Mann for Boys (HMB) werd ongeveer gelijktijdig met Lincoln gesticht. Waar Lincoln het stadse leven in de school probeerde te brengen, werd HMB expres in een groot park aan de rand van New York opgericht. Toen de school zich afscheidde van Horace Mann hield schoolhoofd Prettyman vast aan een rigoureuze 'liberal arts' curriculum, maar voegde daar ideeën van de 'country-day school' aan toe (HMB Brochure, 1914). Deze beweging stelde dat met name jongens behoefte hadden aan vorming van zowel lichaam als geest, beiden in het teken van discipline en een gezamenlijk 'esprit de corps' (McCardell, 1962). De school moest een gescheiden wereld vormen waarin duidelijk normen en waarden werden overgedragen door eminente vakdocenten, los van de verleidingen van de moderne stad met haar schadelijke invloeden, giftige dampen en schimmige inwoners. De zelfomschreven taak van HMB was training van leiders, waarbij leiderschap werd gezien als een kwestie van karakter: "knowledge is no substitute for character, [...] what a boy is is of far more consequence than what he knows" (Russell, 1914). Onder het toezien van Prettyman, die op het terrein van de school een huis voor het schoolhoofd liet bouwen, stond karaktervorming centraal op HMB.

HMB stond zowel fysiek als ideologisch ver af van veel van wat er op Teachers College gebeurde. Onderdeel van de onderwijsfilosofie van HMB was dat vakdocenten zelf het beste konden inschatten wat en hoe er onderwezen diende te worden. Daarbij

speelde continuïteit een grote rol, en de leiding van HMB gaf dan ook op vele momenten aan trots te zijn op de lange staat van dienst van haar medewerkers (Angell Report, 1930; McCardell, 1962). Charles Tillinghast, schoolhoofd tussen 1921 en 1950, begon ieder jaar de eerste 'school assembly' met de woorden: "A Horace Mann boy is a young gentleman" (Tillinghast, 1962, p. 32). Deze aristocratische instelling werd door vooruitstrevende onderwijswetenschappers aan Teachers College gezien als een elitair relict uit vervlogen tijden, maar dat was voor HMB geen reden om een andere weg in te slaan. In 1947 werd de school onafhankelijk van Teachers College, en het is de enige van de drie scholen die nog steeds bestaat.

HMB werd gesticht vanuit het idee dat verschillende groepen leerlingen verschillende vormen van onderwijs nodig hebben. Schoolhoofd Prettyman stelde: "The old school attempted to do anything for anybody [...]. The result of this attempt to do very many things was that no one of them could be done thoroughly" (Prettyman, 1915, p. 11). HMB zou een duidelijk doel stellen, een lid van de toekomstige elite had nu eenmaal andere kennis en vaardigheden dan een kind dat later in een fabriek ging werken. Ook vereisten verschillende maatschappelijke posities verschillende vormen van socialisatie, wat voor de elite betekende dat ze zich een aristocratische en haast ridderlijke mores eigen diende te maken. HMB was er trots op leerlingen voor te bereiden op studies aan Ivy League universiteiten en hoge posities in het bedrijfsleven (Angell Report, 1930). Niet alleen in doelstelling, maar in vrijwel alles was HMB de tegenhanger van Lincoln. Toch stelde ook deze school consequent in dienst te staan van de Amerikaanse democratie, door middel van morele en intellectuele vorming van democratische leiders. Daarbij beriep de school zich op wetenschappelijke theorieën en onderwijsonderzoek, maar ook hier maakten ze hele andere keuzes dan Lincoln.

Democratisch realisme en verzet tegen de wetenschap

De staf van HMB was van mening dat onderwijsvernieuwers onrealistische doelen stel-

den vanuit een verkeerd beeld van de taak van de school. De school was er niet om een nieuwe toekomstige maatschappij vorm te geven en ook niet om de leerlingen naar eigen inzicht te laten doen wat ze wilden in het heden, maar juist om de leerlingen in te voeren in tijdloze inzichten en waarden. Het was de taak van de schoolleiding om een plan te formuleren waarin duidelijk was wat waar en waardevol was, en zich daarbij niet te laten (af)leiden door kinderlijke wensen, wisselende eisen van de maatschappij, of wensdromen van onderwijsvernieuwers. Oneindig veel belangrijker dan didactische vernieuwing waren de onderlinge persoonlijke relaties tussen leraren en leerlingen en de cultuur van de school.

Een belangrijke uitzondering op deze afkeer van wetenschappelijke inmenging vormde het vraagstuk van selectie. Hier beriep HMB zich op inzichten van onderwijspsycholoog Edward Lee Thorndike en filosoof Michael Demiashkevich. Zij stelden dat mensen niet gelijk zijn, in ieder geval niet in termen van talenten en intellectuele begaafdheid. "Beyond the elementary grades, it becomes increasingly apparent that nature herself has not been quite so democratic in distributing her gifts to men. Democracy in education, therefore, cannot possibly mean educating everyone in the same things in the same way" (HMB, 1937, p. 72). Daarnaast deelden ze de overtuiging dat het welzijn van een land voor een groot deel afhing van de kwaliteit van haar economische, culturele en politieke leiders. Zo schreef Demiashkevich: "History demonstrates that inventions and discoveries – intellectual, artistic, moral, economic – in other words, the most lasting and creative among the influences which shape the historic process, are essentially the creations of outstanding individuals" (Demiashkevich 1935, p. 405). Thorndike stelde dat maatschappelijke vooruitgang, wat toch het doel zou moeten zijn van 'progressive educators', investering vereiste in die paar briljante leerlingen die voor echte doorbraken konden zorgen, in plaats van uitleg van complexe problemen aan middelmatige leerlingen (Thorndike, 1940). Hij zag democratisch onderwijs in termen van maatschap-

pelijk nut: "In the wars we are incessantly waging against disease, misery, depravity, injustice, and ugliness, we should not provide our best marksmen with the poorest weapons nor ask our bravest to fight with their naked hands" (Thorndike, 1932, p. 345). Inspraak was dan ook een overgewaardeerde praktijk: "The fact that all men have an interest in a certain activity is not necessarily a reason why they should either control it or know about it" (Thorndike, 1940, p. 808). In een democratie, zo stelde Thorndike, moeten velen leren volgen en enkelen leren leiden (Thorndike, 1916). De selectie van de groep leiders moest natuurlijk wel democratisch, dat wil zeggen objectief, gebeuren. Voor de opleiding van die selecte groep leiders waren scholen als HMB nodig (HMB, 1937, p. 72).

Disciplines en discipline op HMB

In een terugblik op zijn tijd aan HMB schreef Tillinghast dat de school werd gekenmerkt door "what was called by some old-fashioned organisation and presentation" (McCardell, 1962, p. 30). Een blik in de jaarlijkse schoolgidsen bevestigt dat beeld: het curriculum bestond gedurende de hele periode uit traditionele vakken en jaar in jaar uit bleven dezelfde klassieke schoolboeken op de lijst staan. Bij de moderne en klassieke talen stonden uitzonderlijk veel canonieke literaire werken op het programma en bij Geschiedenis was geen sprake van behandeling van thema's of hedendaagse vraagstukken, zoals wel werd voorgesteld door verschillende nationale commissies en onderwijsvernieuwers. Centraal stonden de hoogtepunten uit de chronologische Westerse geschiedenis (HMB brochure, 1918). Op HMB werd zo sterk vastgehouden aan de traditionele gescheiden vakken, dat leerlingen zelfs per vak konden worden gepromoveerd in plaats van per jaargroep. Daarbij bestond het programma voor ongeveer de helft uit 'studiepunten' voor verplichte vakken, de andere helft bestond uit 'electives' (HMB Brochure, 1921, p. 12). Het curriculum op HMB was daarmee sterk onderscheiden van het aanbod en de aanpak op lagere scholen en werd gemodelleerd naar het onderwijs op de universiteit. Een schooldag op HMB duurde van 9 uur 's ochtends tot

5 uur 's middags. Alle leerling begonnen de dag met een dienst in de kapel, gevolgd door lessen van vakdocenten, een gezamenlijke lunch, een korte 'student assembly', en ten minste twee uur 'recreative games'. Aan het eind van de middag stonden opnieuw lessen en 'recitations' op het programma (HMB Brochure, 1914).

HMB verzette zich gedurende de hele periode tegen het idee dat de directe interesses van de leerlingen richtinggevend zouden moeten zijn. "It would be a very poor teacher who did not often know what was better for the child than he is likely to know for himself", zo stelde de school (HMB, 1937). Bovendien leerden de leerlingen op een child-centered school dat alles direct om hen zelf zou moeten draaien. Dat was geen goede insteek voor democratische vorming, waarin juist het uitstijgen boven eigenbelang en eigen mening voorop zou moeten staan. Ook het idee dat thema's uit het dagelijks leven de basis van een geïntegreerd curriculum zouden moeten vormen leidde volgens HMB tot een verkeerde richting van het onderwijs. "Learning, properly considered, is a process first of analysis, of penetrating deeply into the elements of which situations may be composed; the second step is the synthesis or building into higher patterns of knowledge and skill the elements which analysis has revealed to be present" (HMB, 1937, p. 53). Het geïntegreerde curriculum sloeg volgens HMB de eerste fundamentele stap over: het bestuderen van de losse elementen. Toepassing van kennis zou pas op een correcte wijze kunnen worden gedaan door volwassenen, breed opgeleid in het funderend onderwijs en vervolgens specialistisch opgeleid op de universiteit en de beroepspraktijk.

In plaats van een verdieping van het dagelijks leven van de leerlingen zou de school de leerlingen moeten laten kennismaken met dingen die ze niet kenden en waar ze ook niet per sé direct het nut van inzagen: Shakespeare, Homerus, Dante en Plato, in plaats van de lokale bakker, schipper of huismoeder (HMB, 1937, p. 51). De confrontatie met grootsheid zou de jongens leren streven naar uitmuntendheid in plaats van zichzelf te vergelijken met de middelmaat (Demiashkevich, 1935).

Onderwijs moest een bewust gestuurde aanvulling zijn op wat leerlingen zelf al om zich heen zagen en kenden.

Bij de selectie van materiaal beriep de school zich op het werk van Demiashkevich en Bagley, die hun aanpak 'essentialisme' noemden. Demiashkevich noemde "the right to share in the accumulated experience of humanity" het fundament onder alle andere democratische rechten (Demiashkevich, 1935, p. 170). Deze menselijke ervaring lag opgeslagen in boeken en door genoeg in aanraking te komen met de levensloop van de groten der aarde zouden de jongens onbewust worden beïnvloed, "as men walking in the sun have their faces browned without knowing it" (Demiashkevich, 1935, p. 190). Bestudering van alledaagse of hedendaagse politiek stelde de leerlingen bloot aan "opportunism, corruption, and ineptitude". Een juiste selectie van historische en literaire voorbeelden kon de jongens kennis laten maken met mensen die vasthielden aan hun principes en echt leiderschap toonden (Demiashkevich, 1935, pp. 303-304). Voor echte verheffing hadden de leerlingen behoefte aan leraren die ze als gidsen rondleidden door de geschiedenis van de beschaving.

Deze nadruk op vakkennis en "a fine regard for scholarship" had op HMB niet alleen een inhoudelijke motivatie, maar ook een morele (Report of the Dean, 1939, p. 73). Schoolhoofd Prettyman schreef: "After only three months of work, the boys have come to understand that the school is *no place for weaklings and idlers*; that if a boy wishes to hold a place in the school, *he must deserve it*" (Prettyman, 1915, p. 13). De nadruk lag steeds op het aanleren van noodzakelijke discipline, doorzettingsvermogen en een zekere bescheidenheid ten opzichte van de lesstof (Angell Report, 1930, p. 5). Prettyman benadrukte dat de jongens vooral behoefte hadden aan "training in right living, with fixed habits of vigorous, wholesome play and of hard mental 'work'" (Prettyman, 1915, p. 13). Op HMB werden alle activiteiten als gewoonte-vormend gezien en leerlingen hadden sturing nodig om via de juiste activiteiten de gewenste gewoonten te vormen (HMB, 1937, pp. 61-62).

Vanaf de oprichting benadrukte HMB het belang van discipline in een 'realistische' opleiding. Leerlingen moesten leren omgaan met autoriteit, toezicht en gemeenschappelijke doelen omdat ze in hun latere leven ook niet altijd hun eigen gevoel of voorkeur zouden kunnen volgen. De school beriep zich op Charles Bagley die stelde dat discipline niet slechts een pragmatische vereiste is voor een school, maar een centraal onderdeel van burgerschapsvorming. Volgens Bagley werd iedere school gekenmerkt door een bepaalde 'fashion', een impliciete afspraak over wat als normaal gedrag gold op de school. Deze mode kon bewust worden vormgegeven door de schoolleiding: "The point of emphasis in the present connection is that the school virtues of obedience, order, and industry may be made matters of fashion among the pupils; that is, that the pupils take these things 'for granted'" (Bagley, 1914, p. 4). Dit was precies wat HMB consequent uitdroeg: dit zijn onze waarden, uitgedragen door al onze leraren en al onze leerlingen, dit is onze norm.

Karaktervorming in de klas en op het sportveld

Burgerschapsvorming werd op HMB opgevat als karaktervorming en draaide om het verwerven van een aantal persoonlijke deugden. Morele vorming kwam volgens schoolhoofd Tillinghast neer op het duidelijk stellen van een doel (een set waarden), het stellen van voorbeelden (historisch, maar ook in de vorm van de leraren zelf) en het organiseren van situaties waarin de leerlingen de gewenste eigenschappen konden oefenen. "A boy becomes honest as he exercises honesty; he becomes industrious as he exercises industry; and he develops the power to choose and follow right leadership as he actually chooses and follows leadership of the right sort", aldus Tillinghast (1921, p. 12). Volgens Tillinghast vormden de docenten daarbij het morele fundament, maar ook het plafond van een school: leerlingen ontwikkelden zich *richting* de docenten, maar er kon niet worden verwacht dat ze de docenten zouden overtreffen (Tillinghast, 1921, pp. 9-10). De oefenpraktijk bestond op HMB naast

dagelijkse omgang in het klaslokaal uit scouting en sportactiviteiten. De ideeën van Baden Powells 'Boyscout movement' werden warm ontvangen op HMB en sloten goed aan op de principes van de 'Country day school' beweging. Leerlingen konden oefenen met het gezamenlijk uitvoeren van veeleisende en vaak fysiek inspannende taken. Scouting bood de mogelijkheid zelf leiderschapskwaliteiten te ontwikkelen, om te gaan met autoriteit en een dienende rol aan te nemen. Leerlingen leerden hier hun eigen belang ondergeschikt te maken aan het groepsbelang (HMB brochure, 1917; McCardell, 1962; Russell, 1917; Tillinghast, 1923).

HMB was vooral trots op haar 'physical education' programma, waarbij iedere keer nadrukkelijk de link tussen lichamelijke en morele vorming werd gemaakt (Angell Report, 1930). Tillinghast schreef hierover: "We want thoroughbreds in our schools. We want people who are sportsmanlike, not only as members of teams, but in the school life and on the side lines" (Tillinghast, 1930, p. 299). Op en om het sportveld konden de jongens laten zien uit welk hout ze waren gesneden, of ze doorzettingsvermogen hadden, instructies konden opvolgen, de competitie durfden aan te gaan, maar ook of ze respectvol met hun tegenstanders konden omgaan, zichzelf onder controle konden houden en bereid waren zichzelf op te offeren voor het team. Al deze eigenschappen vormden volgens Tillinghast essentiële deugden van democratische burgers.

Op HMB was niet zozeer sprake van een ontwikkeling, maar van een verdieping van de ideeën die al bij de stichting aanwezig waren. De school wilde een constante factor zijn in veranderlijke tijden door te streven naar continuïteit, consistentie en continue gerichtheid op tijdloze waarheden, waarden en morele voorbeelden. Bij iedere verduidelijking van de onderwijsvisie van HMB werden inzichten van verschillende onderwijswetenschappers ingepast, maar de onderwijsfilosofie van de school was daarbij leidend. De school bleef uitgaan van discipline, morele vorming en aristocratische omgangsvormen.

3.3 Sociale normen, zelfbestuur en liefdadigheid: Horace Mann Elementary and High School for Girls

Horace Mann was de oudste van de drie scholen, vrijwel gelijktijdig met Teachers College opgericht in 1887. Na de afsplitsing van HMB bestond de school uit een gemengde basisschool en een middelbare school voor meisjes. Vergeleken met de andere twee scholen was HM gematigder en minder uitgesproken. Er was wel sprake van een geïntegreerd curriculum en aandacht voor 'current events', maar de school benoemde ook het aanleren van discipline en academische vorming als belangrijke elementen (HM Brochure, 1915). De school sprak zelf van een "a happy balance that avails itself of all useful educational material, whether from sources that are conservative or progressive" (HM, 1935, p. 15).

Toch was er sprake van een duidelijke eigen signatuur en een uitgewerkte visie op democratische vorming. De school stelde: "Horace Mann has never faltered in its conception of the school as functioning in terms of children's needs" (PEA, 1943, p. 405). De ervaring en leefwereld van leerlingen stond centraal. Die leefwereld bestond in de eerste plaats uit de school als sociale gemeenschap, maar werd ook centraal gesteld in onderwijs over de geschiedenis en het leven in New York (HM, 1917; HM, 1922). Democratische vorming op HM had tot doel harmonieus te leren leven in sociale gemeenschappen. Daarbij stond de vorming van 'sociaaldemocratische attitudes' als medemenselijkheid, samenwerking en zelfdiscipline voorop (Boas, 1920; PEA, 1943, p. 405). Deze doelstelling vereiste volgens de school een bepaald curriculum, met een specifieke functie voor de leraar en de inrichting van de school als een zelfsturende gemeenschap, waarin leerlingen leerden hun eigen belang ondergeschikt te maken aan de belangen van de groep.

De menselijke ervaring centraal

Net als op Lincoln bestond het onderwijs op HM voor een groot deel uit grote projecten waarin verschillende vakgebieden werden toegepast en veel ruimte was voor creatieve verwerking van de stof (Reynolds & Harden,

1932, p. 18). Op de lagere school werd een deel ingevuld door het ontwikkelen van projecten rond “certain large fundamental questions or problems” waar de leerlingen in hun huidige leven al mee te maken kregen. Eén van die projecten richtte zich op New York “to take a more intelligent and enthusiastic interest in civic betterment” (HM, 1917, p. 1). Door aandacht te besteden aan handel, immigratie, leefomstandigheden en industrie moesten de leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leefomgeving. Naast inhoudelijke kennis en vaardigheden was het doel van het project “to inspire them with a desire to do something for the city” (HM, 1917, p. 31).

Op de middelbare school stond een doorlopende lijn van geïntegreerde vakken centraal, waarbij de leerlingen in de loop van hun schoolcarrière de gehele menselijke geschiedenis doorliepen. In 1914 werd dit omschreven als “Epochs of progress. A study of the development of the thought and the work of the world, showing the ideals and achievements of the men and women who have built homes and nations” (HM Brochure, 1914, p. 34). Ieder jaar stond een aparte periode centraal, waarbij aandacht werd besteed aan het politieke, economische, culturele en religieuze leven (PEA, 1943). Daarbij werden geen schoolboeken gebruikt, maar stelde de klassenleraar syllabi samen waardoor er ook ruimte was voor initiatief van de leerlingen zelf. De centrale vraag was steeds hoe de mensheid in een specifieke periode samenleefde en samenwerkte en wat voor culturele producten dat heeft opgeleverd (Reynolds & Harden, 1932, p. 7).

De inhoudelijke oriëntatie op samenleven en samenwerken werd op HM gekoppeld aan een onderwijsvorm waarin diezelfde twee kernbegrippen centraal stonden. Zo schreven docenten over groepswerk: “As the children are given opportunity under careful guidance to plan and to take responsibility for their own behavior, they develop into more intelligently self-directing individuals” (Burke & Hurley, 1935, p. 660). Ze beschreven een situatie waarin vier kinderen binnen het thema ‘transport’ op eigen initiatief hadden besloten een boot te bouwen van grote blokken. Het was duidelijk dat een van de

kinderen de leiding op zich nam, maar een ander kind accepteerde die leiding niet en schopte het bouwplan in de war. “Now there is trouble, and loud voices are heard, as each boy tries to put his plan into operation. All construction stops. The teacher waits a few minutes to see whether they can settle their difficulty; if they cannot, she joins the group and sees that both plans are put before them and one of them is accepted. With a plan understood and accepted, the building proceeds” (Burke & Hurley, 1935, p. 662). De aanpak van deze leraar was exemplarisch voor onderwijs op HM: conflicten tussen leerlingen werden consequent benaderd als leermomenten, waarbij de groep zelf zo veel mogelijk een oplossing moest zoeken. De leraar ondersteunde daarbij het groepsproces en trad niet op als autoriteit.

De nadruk op eigen initiatief en zelfbestuur werd uitgewerkt door William Kilpatrick, die als onderwijspsycholoog was verbonden aan de school. In “The project method” (1918) beschreef Kilpatrick wat volgens hem de kern van zowel democratisch leven als democratische vorming zou moeten zijn: “the purposeful act”. Kilpatrick was ervan overtuigd dat democratie zeggenschap over het eigen leven betekende. Hij contrasteerde dit met het leven van de slaaf of horige: “These poor unfortunates must in the interest of the overmastering system be habituated to act with a minimum of their own purposing and with a maximum of servile acceptance of others’ purposes. In important matters they merely follow plans handed down to them from above, and execute these according to prescribed directions” (Kilpatrick, 1918, p. 6). Kilpatrick wees er vervolgens op dat veel traditioneel onderwijs, waarin de leerlingen instructies moeten opvolgen en een vooraf door anderen bepaalde collectie feiten moesten leren meer overeenkwam met deze slaafse levenshouding dan met de democratische. De project methode zou leerlingeninitiatief centraal stellen, niet alleen omdat dat zou zorgen voor betere leerresultaten, maar vooral omdat de leerlingen op deze manier leerden dat hun stem telt. Dit zou ook zorgen voor een meer democratische verhouding tussen leraar en

leerling. Zo stelde Kilpatrick dat dezelfde taak een compleet verschillende uitwerking had wanneer het opgelegd werd of wanneer het een keuze van de leerling was: “To the one the teacher is a friend and comrade; to the other, a taskmaster and enemy” (Kilpatrick, 1918, p. 11).

De project methode kon volgens Kilpatrick zowel voor individuele als groepslessen worden ingezet, waarbij naast de morele en politieke les ook plaats was voor sociale vorming. Door de leerlingen consequent zelf te laten beslissen over wat op welke manier moest gebeuren, zouden ze steeds zelfstandiger tot gezamenlijke besluiten komen. “The teacher’s success – if we believe in democracy – will consist in gradually eliminating himself or herself from the success of the procedure”, aldus Kilpatrick (1918, p. 13). Daarnaast was hij ervan overtuigd dat morele vorming voornamelijk via groepsdruk plaatsvindt. In plaats van zichzelf tegenover de groep te plaatsen als externe morele autoriteit zou de leraar samen met de groep normen voor sociaal gedrag moeten opstellen. Opnieuw was het voor Kilpatrick essentieel dat democratische burgers zelf richting geven aan de manier waarop ze leven en samenleven.

Op HM werd het werk van Kilpatrick voorgezet door Roy Hatch, die verschillende invloedrijke boeken over *Citizenship training* publiceerde (Hatch, 1923; 1925; 1926; Hatch & Stull, 1926). In zijn aanpak stond naast de aandacht voor sociale vorming in de klas een ander onderscheidende praktijk op HM centraal: de Civic League en Girls’ League. Hatch plaatste de project methode expliciet in het teken van burgerschapsvorming en sloot daarbij aan op eerdere pogingen op HM om burgerschap te vatten in een aantal sociale attitudes, die bewust aangeleerd en gemeten konden worden (Report of the Dean, 1920).

Noblesse oblige en de Girls’ League

Tussen 1918 en 1921 werd er op HM een meetinstrument voor burgerschap ontwikkeld door schoolpsycholoog Chassell en lagere-schooldocent Upton. Achterliggend idee was dat ieder onderwijsdoel geëxpliciteerd diende te worden in observeerbaar gedrag en dat het mogelijk moest zijn om voortgang te

registreren en te communiceren met kinderen en ouders. Upton en Chassell stelden de vraag: “What are the habits and attitudes desirable for good citizenship in an elementary school community?” In de vraagstelling was de insteek van HM zichtbaar: uitgangspunt was de leefwereld van kinderen, de schoolgemeenschap. Ze formuleerden eerst zelf een lijst met mogelijke gewoonten en attitudes, waarbij het overkoepelende idee was dat burgerschap betekent: “to work for the well-being of the group, rather than for personal ends” (Upton & Chassell, 1921, p. 8). Vervolgens legden ze die lijst voor aan leraren, onderwijsexperts en ouders aan wie werd gevraagd een waarde aan iedere gewoonte of attitude toe te kennen. In de uiteindelijke schaal kregen zaken als “is honest and truthful”, “has a sense of civic responsibility”, maar ook “recognizes moral purpose in the universe, and reverences a Higher Power” de meeste waarde toegekend. Minder belangrijk waren volgens de zeventig ‘judges’ ordelijkheid, gehoorzaamheid en een correcte fysieke houding (Upton & Chassell, 1921, p. 33). Nu duidelijk was wat goed burgerschap was kon worden nagedacht over de vraag hoe deze houdingen konden worden gestimuleerd. Upton en Chassell stelden dat iedere activiteit op school en ieder onderdeel van het curriculum mogelijkheden bood om houdingen bij te brengen en dat een effectieve implementatie medewerking van de gehele school impliceerde (Upton & Chassell, 1921, p. 18). Net als op Lincoln en HMB werd burgerschapsvorming op HM gezien als een alles doordringend onderwijsdoel.

Hatch werkte vervolgens de praktijk van burgerschapsvorming uit op twee onderdelen: het ‘social studies’ curriculum en de Civic League en Girls’ League. Hij combineerde daarbij inzichten van Kilpatrick en de ideeën achter de Upton-Chassell schaal. Bestrijding van egoïsme was essentieel: “The crux of good citizenship is the possession of those attitudes and ideals that result in willingness to sacrifice self for the common good” (Hatch, 1925, p. 3). De Civic League was de leerlingenorganisatie van de lagere school van HM. Volgens Hatch was de Civic League de aangewezen plek om de leerlingen zelf te

laten nadenken over wat voor gedrag ze samen wilden promoten in de school. De leerlingen stelden zo zelf een acroniem samen, COURTESY, waarbij iedere letter stond voor een gewenste eigenschap. “It was their ideal; they felt a responsibility in seeing that it was lived up to”, en juist daarom was het volgens Hatch zo effectief (Hatch, 1923, p. 7). Hatch beschreef dat iedere schoolklas zelf verantwoordelijk werd gesteld voor het klimaat in de klas en de reputatie van de klas: “The children, as a rule, feel that the room and the school is theirs, and that any serious misbehavior reflects on them all. The determination to do right is expressed by the preamble to the constitution of one of the rooms: ‘We, the children of Room 200 in order to form a more perfect room, to secure justice for’ all the boys and girls, to help the principal enforce the laws of the school, and to add to the reputation of Horace Mann School do establish this constitution” (Hatch, 1925, p. 16). Dit voorbeeld laat zien dat de Amerikaanse grondwet niet een abstract historisch gegeven was op HM, maar een inspiratiebron voor het vormgeven van ‘a more perfect room’. Hatch benadrukte keer op keer dat onderwijs in zelfbeheersing en zelfbestuur niet betekende dat de leraar achterover kon blijven zitten en alles aan de leerlingen kon overlaten. Het proces vereiste juist constante aandacht van de leraar, die weliswaar nooit de leiding mocht overnemen, maar wel continu via het stellen van vragen en het faciliteren van overleg sturend moest optreden (Hatch & Stull, 1926, p. 10).

Naast deelnemen aan de schoolgemeenschap stonden binnen de Civic League en de Girls’ League het organiseren van liefdadigheidsprojecten centraal. De nadruk lag hier op het aanleren van inlevingsvermogen, medemenselijkheid en opofferingsgezindheid (HM Brochure, 1916, p. 34). “The aim of the Girls’ League”, zo schreef middelbareschooldocent Caroline Hotchkiss in 1923, “is to develop among the girls a spirit of social service” (Hotchkiss, 1923, p. 5). Hiertoe werden sprekers uitgenodigd die uitleg gaven over mogelijke projecten waar de school zich voor zou kunnen inzetten, meestal in de vorm inzamelingsacties.

Veelzeggend was de bepaling, door de leerlingen zelf gesteld, dat ze hiervoor geen geld van hun ouders mochten gebruiken. Het ingezamelde bedrag moest voorkomen uit hun eigen inspanningen en “should represent the utmost the boys and girls could do in self-denial” (Hotchkiss, 1923, p. 13). De geselecteerde projecten betroffen vrijwel zonder uitzondering hulp aan mensen in nood, zieken, armen en ‘negro education in the South’: de wereld buiten de school was vooral hulpbehoevend. Aandacht voor “those less fortunate than ourselves”, zoals de gekozen voorzitter van de League het beschreef, zou de meisjes moeten hun eigen belang minder centraal te stellen. Een van de leerlingen stelde: “The girls don’t realize it, but unconsciously it makes them unselfish” (Hotchkiss, 1923, p. 19). De taak van de vrouwelijke elite, zo leerden de meisjes, was niet zozeer het leiden van de democratie als wel het verzachten van het lijden in de samenleving.

Democratische vorming op HM bestond uit het ontwikkelen van sociale competenties, waar medeleven er één van was. Bij deze sociale vorming bleven de ideeën van Kilpatrick richtinggevend. Zoals schoolhoofd Reynolds het in 1938 samenvatte: “The good modern school does believe in control, discipline, but it aims always at the democratic ideal of self-control [...]. Control of oneself and of one’s affairs is the essence of democratic living” (Report of the Dean, 1938, p. 80).

4 Conclusie

In de verhalen van de drie scholen komt een diversiteit van perspectieven op en praktijken van democratische vorming naar voren. Deze perspectieven hangen samen met de vier visies die Kliebard benoemde. Op Lincoln werden inzichten van het *child-development* kamp gecombineerd met een *society-centered curriculum*. Dit leidde tot een praktijk van democratische vorming rond maatschappelijk relevante thema’s en zelfbestuur. Democratisch burgerschap draaide in deze opzet om het ontwikkelen van een

uitgesproken maatschappij- en zelfkritische houding, waarin weinig ruimte was voor hiërarchische verhoudingen. Op HMB werden inzichten van de *humanisten* en de *social efficiency* beweging in de praktijk gebracht. Democratisch burgerschap was gebaseerd op erkenning van de reële verschillen tussen mensen en het ontwikkelen van persoonlijke deugden als discipline, nederigheid en doorzettingsvermogen. Het leren erkennen van de juiste autoriteit, het nastreven van morele grootsheid en invoering in de canon van de cultuur speelden een belangrijke rol in de vorming van democratische leiders. Het onderwijs op HM kwam grotendeels overeen met de inzichten van het *child-development* kamp met een constante gerichtheid op het sociale leven en ontwikkeling van de leerlingen. Kilpatrick's ideeën over zeggenschap over eigen activiteiten werden gecombineerd met een nadruk op zelfbeheersing en maatschappelijke verantwoordelijkheid voor minderbedeelden.

Wanneer de drie verhalen van de scholen worden vergeleken vallen een aantal dingen op. Op alle drie de scholen draaide burgerschapsvorming om het internaliseren van een bepaalde houding, waarbij zelfdiscipline een grote rol speelde. Het ging erom dat de leerlingen zich identificeerden met iets waar ze zelf de redelijkheid en waarde van inzagen. Bovendien was democratische vorming op de scholen niet zozeer een onderdeel van het onderwijs, maar een overkoepelend doel waar alle activiteiten op school aan bij droegen en aan gerelateerd werden. Naast onderwijsinhoud speelde daarbij zaken als omgangsvormen en schoolcultuur een grote rol, leerlingen moesten zich lid voelen van een schoolgemeenschap met een eigen cultuur. Op alle drie de scholen was de overtuiging dat de school als geheel burgers vormt door middel van een consequent doorgevoerde pedagogische en maatschappijvisie.

Het onderwijs op de scholen werd mede vormgegeven door wetenschappelijke inzichten en ook hier komt een divers beeld naar voren. De scholen beriepen zich op verschillende wetenschappelijke tradities en namen daarbij een actieve houding op. De school was niet zozeer een plaats waar wetenschappelijke

inzichten werden geïmplementeerd, maar vormde een professionele gemeenschap waarin theorie en wetenschappelijke kennis werden ingezet om de praktijk te begrijpen, ondervragen, hervormen, onderzoeken en verbeteren.

Valt er nu iets te leren van deze scholen? Wellicht. In de huidige aanpak van burgerschapsvorming wordt ingezet op een eenduidige definitie van burgerschapsvorming aan de hand van nationaal omschreven leerdoelen. De focus wordt inhoudelijk verantwoord door te wijzen op het belang van gedeelde waarden, maar ook beleidsmatig door de link met kwaliteitszorg. Iedere leerling, zo is de gedachte, heeft recht op kwalitatief goede burgerschapsvorming. Om dat te garanderen wordt het noodzakelijk geacht om tot afdwingbare kwaliteitseisen te komen die voor alle scholen gelijk zijn (Kamerstukken II, 2019; Dijkstra et al., 2018). De praktijken van democratische vorming op de drie scholen suggereren dat er verschillende vormen van onderwijskwaliteit naast elkaar kunnen bestaan. Naar alle maatstaven was de onderwijskwaliteit op alle drie de scholen uitzonderlijk hoog: leerlingen, ouders en leraren waren heel tevreden met het onderwijs, de leerlingen scoorden consequent uitzonderlijk goed op allerlei testen en toelatingsexamens voor vervolgonderwijs en ze waren ook na hun schoolloopbaan succesvol (Angell Report, 1930; PEA, 1943; Buttenwieser, 1969). Toch leek het onderwijs inhoudelijk en pedagogisch-didactisch niet op elkaar.

Hetzelfde lijkt het geval waar het burgerschapsvorming betreft. De drie scholen laten een veelvoud van inhoudelijke en pedagogische perspectieven op democratisch burgerschap zien. De scholen stelden zelf verschillende doelen op basis van een eigen visie. De verhalen van de scholen suggereren dat kwaliteit van burgerschapsvorming eerder te maken heeft met de consistente en doordachte inbedding van het onderwijsdoel in de onderwijspraktijk dan met een extern gestelde inhoudelijk bepaling van 'democratische kennis, vaardigheden en attitudes'. De scholen tonen burgerschapsvorming in meervoud en kunnen zo wellicht

aanleiding geven ook in het huidige debat meer ruimte te maken voor democratische en pedagogische diversiteit.

Noot

¹ Het gepresenteerde onderzoek is uitgevoerd tijdens een verblijf aan Teachers College, New York in 2019, mede mogelijk gemaakt door een Fulbright Visiting Scholar Fellowship en een Excellent Student Grant van het Groninger Universiteitsfonds.

Literatuur

Alle verwijzingen met een * betreffen materiaal uit het archief van Teachers College, Columbia University, New York, digitaal beschikbaar via Gottesman Libraries, PocketKnowledge. <https://pk.tc.columbia.edu/>

American Historical Association [AHA] (1934). *Conclusions and Recommendations of the Commission on Social Studies*. New York: Charles Scribner's Sons.

Angell Report (1930). *Study of the Affiliated Schools of Teachers College*. New York: Teachers College, Columbia University.*

Bagley, W.C. (1914). *School discipline*. New York: Macmillan Company.

Boas, B., Burke, A., Taylor, F., & Wood, L.V. (1920). *What are the Best Things for which Horace Mann Stands?* New York: Teachers College, Columbia University.*

Burke, A., & Hurley, B.D. (1935). The Horace Mann School at Work. The Elementary School by the Elementary School Staff. *Teachers College Record* 36 (8), 659-674.*

Buttenwieser, P.L. (1969). *The Lincoln School and its times, 1917-1948* (Dissertatie). New York: Teachers College.*

Caldwell, O.W. (1920). *Lincoln School statement of plan*. *

Cremin, L.A. (1961). *The Transformation of the School. Progressivism in American education 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf.

Cremin, L.A., Shannon, D.A., & Townsend, M.A. (1954). *A history of Teachers College Columbia University*. New York: Columbia University Press.

Curtis, N.C. (1927). *Boats. Adventures in Boat Making*. Chicago: Rand McNally and Company.

De Jong, W. (2014). *Van wie is de burger? Omstreden democratie in Nederland 1945-1985* (Dissertatie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

De Jong, W. (2020). *Civic Education and Contested Democracy. Towards a Pedagogic State in the Netherlands post 1945*. New York: Palgrave Macmillan.

De Lima, A. (1941). *Democracy's High School. The story of living and learning in the Lincoln School of Teachers College (High School Division)*. New York: Teachers College.*

Demiashkevich, M.J. (1935). *An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: American Book Company.

Dijkstra, A.B., Ten Dam, G.T.M., & Waslander, S. (2018). Sturing van burgerschapsvorming door de overheid? Tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. *Pedagogische Studiën* 95 (5/6), 315-328.

Dix, L. (1939). *A charter for progressive education*. New York: Teachers College.

Eidhof, B.B.F., Ten Dam, G.T.M., Dijkstra, A.B., & Van de Werfhorst, H.G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice* 11 (2), 114-129.

Evans, R.W. (2004). *The Social Studies Wars. What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.

Fallace, T.D. (2018). *In the shadow of authoritarianism. American education in the twentieth century*. New York: Teachers College Press.

Flexner, A. (1916). *A modern school. Publications of the General Education Board Occasional Paper No. 3*. New York: The General Education Board.

General Education Board (1916). *Opening Statement of the Teachers College General Education Board School*.*

Hatch, R.W. (1923). *Projects in Citizenship*. Lenonia: The Citizenship Company.

Hatch, R.W. (1925). *Training in Citizenship in the Horace Mann School*. New York: Horace Mann School, Teachers College.*

Hatch, R.W. (1926). *Training in Citizenship*. New York: Charles Scribner's Sons.*

Hatch, R.W., & Stull, D.F. (1926). *The Social Studies*

- in the Horace Mann Junior High School. New York: Teachers College, Columbia University.*
- Hopkins, L.T., & Mendenhall, J.E. (1934). *Achievement at Lincoln School. A study of academic test results in an experimental school.* New York: Teachers College, Columbia University.*
- Horace Mann (1917). *The Curriculum of the Horace Mann Elementary School by the teachers of the Horace Mann elementary school.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann Brochure (1909). *Horace Mann School.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann Brochure (1914). *The Horace Mann School.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann Brochure (1915). *The Horace Mann School.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann Brochure (1916). *The Horace Mann School.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann Brochure (1922). *The Horace Mann School.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann for Boys (1937). *Horace Mann after 50 years.* New York: Horace Mann School for Boys.*
- Horace Mann for Boys Brochure (1914). *The Horace Mann School for Boys under the auspices of Teachers College, Columbia University.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann for Boys Brochure (1917). *The Horace Mann School for Boys under the auspices of Teachers College, Columbia University.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann for Boys Brochure (1918). *The Horace Mann School for Boys under the auspices of Teachers College, Columbia University.* New York: Teachers College.*
- Horace Mann for Boys Brochure (1921). *The Horace Mann School for Boys under the auspices of Teachers College, Columbia University.* New York: Teachers College.*
- Hotchkiss, C.W. (1923). Training for social service. In: Pearson, H.C., & Hillegas, M.B. (eds.) *Horace Mann Studies in Education* (pp5-20). New York: Horace Mann School, Teachers College.*
- Kamerstukken II, 35352, nr. 2 en 3 (2020). *Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs.* Den Haag.
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method. The use of the purposeful act in the educative process.* New York: Teachers College, Columbia University.
- Kliebard, H.M. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958.* New York: Routledge Falmer.
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science. The troubling history of education research.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lee, B. (1928). *Issues in the social studies. Social Science monographs No 3.* New York: Teachers College.*
- Lincoln Brochure (1917). *The Lincoln School of Teachers College.* New York: Teachers College.*
- Lincoln Staff (1922). *A Descriptive Booklet.* New York: Lincoln School, Teachers College.*
- Lincoln Staff (1935). *Lincoln School studies society. A study outline for school meetings.* New York: Lincoln School, Teachers College.*
- Lincoln Staff (1938). *Lincoln School comes of age 1917-1938.* New York: Lincoln School, Teachers College.*
- McCardell, R.A. (1962). *The country day school. History, Curriculum, Philosophy of Horace Mann School* (pp. 29-44). Dobbs Ferry: Oceana Publications.
- National Education Association [NEA] (1918). *Cardinal Principals of secondary education. A report of the Commission of the Reorganization of Secondary Education.* Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Newlon, J.H. (1928). *Letter to Dean William F. Russell of Teachers College, January 6 1928.**
- Prettyman, V. (1915). Ideals of the Horace Mann School for Boys. *Teachers College Record* 16 (1), 11-14.
- Progressive Education Association [PEA] (1943). *Thirty schools tell their stories. Adventures in American Education Volume V. Prepared under the direction of the Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association.* New York: Harper and Brothers.
- Report of the Dean (1914-1947).* Russel, J.E. (1914-1926) & Russell, W.F. (1927-1947) (eds.). New York: Teachers College.*
- Reynolds, R.G., & Harden, M. (1932). *The Horace Mann Plan for Teaching Children.* New York: Teachers College, Columbia University.*
- Reynolds, R.G., & Harden, M. (1935). *The*

- Fundamental Philosophy and Purposes of the Horace Mann School. *Teachers College Record* 36 (8), 649-658.*
- Rugg, H.O., & Hockett J. (1925). *Objective studies in map location*. New York: Lincoln School, Teachers College, Columbia University.*
- Russell, J.E. (1915). Dedication of the Horace Mann School for Boys. *Teachers College Record* 16 (1), 1-10.
- Russell, J.E. (1918). Education for Democracy. *Teachers College Record* 19 (3), 219-228.
- Thorndike, E.L. (1916). *Education for initiative and originality*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E.L. (1932). The distribution of education. *The School Review* 40 (5), 335-345.
- Thorndike, E.L. (1940). *Human nature and social order*. New York: Macmillan.
- Tillinghast, C.C. (1921). The scope of moral education in Secondary Schools. In: H.V. Church (ed.), *National Association of Secondary School Principals. Fifth Yearbook* (pp. 7-14). Cicero: The Association.
- Tillinghast, C.C. (1923). Criteria for measuring the success of moral education in the High School. *The Journal of Education* 97 (13), 348-349.
- Tillinghast, C.C. (1930). Can We Measure the Success of Citizenship Training? *Junior-Senior High School Clearing House* 4 (5), 297-300.
- Tillinghast, C.C. (1962). Horace Mann School. Further Developments 1920-1950. In: R.A. McCardell (ed.), *The country day school. History, Curriculum, Philosophy of Horace Mann School* (pp. 29-44). Dobbs Ferry: Oceana Publications.
- Tippett, J.S. (1927). *Curriculum making in an elementary school by the staff of the elementary division of the Lincoln School of Teachers College, Columbia University*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tyack, D.B. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Upton, S.M., & Chassell, C.F. (1921). *A scale for measuring the importance of habits of good citizenship with description of its use in a new report card at the Horace Mann school*. New York: Teachers College, Columbia University.*
- Van der Ploeg, P.A. (2020). *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme. Analyse van 20 jaar burgerschapsvormingsbeleid*. Z.p.: NRO-Werkplaats Democratisering van Kritisch Denken.
- Van Rees, P.D. (2019, juni). *The Dutch educational debate on citizenship education and the societal task of schools. Pedagogische Studiën 1920-2000*. Paper gepresenteerd op *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 41*, Porto, Portugal.
- Van Rees, P.D. (2021). Kohnstamm, Foucault en het burgerschapsoffensief in de onderwijspolitiek en onderwijswetenschap. *Pedagogische Studiën* 98 (3) 236-246.

Auteur

P.D. van Rees is promovendus Theorie en Geschiedenis van de Pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentieadres: P.D. van Rees, Rijksuniversiteit Groningen, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen; E-mail: p.d.van.rees@rug.nl

Abstract

Citizenship education in plural. Democratic education at the schools of Teachers College, New York (1917-1947)

This article investigates different perspectives on and practices of democratic education at three schools in New York during the Interbellum. The schools were affiliated to Teachers College where different groups of educational scientists and philosophers developed influential theories. An analysis of historical publications and archival material provides insight into how academic ideas were put into educational practice.

The results show a multiplicity of perspectives and practices. At Lincoln School democratic citizenship was understood as being a critical member of the modern society. At Horace Mann for Boys citizenship education took the form of moral education of the future leaders of society. At Horace Mann for Girls social development was seen as essential for citizenship education. These results are used to reflect on the current debate on citizenship education in the Netherlands.

Keywords: citizenship education; democratic education; experimental schools; history of education