

Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951)

L.D. van Klinken

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl.

Samenvatting	Dit venster uit de Pedagogische Canon voor de christelijke leraar is gewijd aan PH.A. Kohnstamm als pedagoog.
Bronvermelding	Deze tekst is deel van het Compendium van het Lectoraat Christelijk leraarschap.
Thema *	Inspiratiebronnen
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2016
Gerelateerde artikelen	John Exalto e.a. 'Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag', in: Vitaro Busato e.a. (red.), Vier grondleggers van de pedagogiek, Amsterdam, 2015.
Trefwoorden	Nutsseminarium, personalisme, burgerschap.

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevenden*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).

Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951)

Inleiding

Plaats in de canon

Philipp Abraham Kohnstamm is de belangrijkste Nederlandse hoogleraar in de pedagogiek uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Zijn normatieve visie, gebaseerd op een Bijbelse levensbeschouwing, is bekend geworden onder de naam 'Bijbels personalisme'. Het onder zijn leiding uitgevoerde wetenschappelijk onderzoek naar de aansluiting van het lager op het voortgezet onderwijs markeert het begin van het empirisch-pedagogisch onderzoek in Nederland. (Exalto e.a., 2015)

Actualiteit

Vanwege zijn normatieve benadering wordt op dit moment aan Kohnstamm in de wetenschappelijke wereld van de pedagogiek geen aandacht meer geschonken. Zijn benadering van het onderwijs als vorming van de totale persoonlijkheid van het kind is echter voor het christelijk onderwijs nog steeds van belang. Zeker in een tijd waarin sterk de nadruk gelegd wordt op de intellectuele vorming van de leerling en het daarmee gepaard gaande rendementsdenken.

In het kader van burgerschapsvorming lijkt er belangstelling te ontstaan voor de door Kohnstamm geopperde manier waarop kinderen uit verschillende culturele en levensbeschouwelijke milieus elkaar kunnen ontmoeten en leren respectvol met elkaar om te gaan. (Miedema, 2005)

Structuur

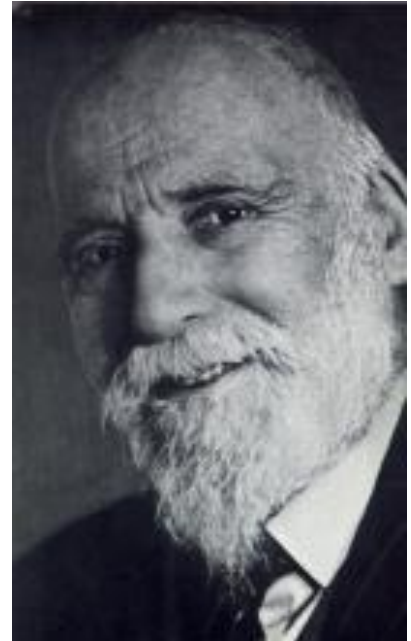
In dit venster geven we allereerst een korte levensbeschrijving, waarna we ingaan op de betekenis en een aantal facetten van het werk van prof. dr. Ph. A. Kohnstamm. Aan de hand van een kennismakingstekst en een verdiepende tekst vindt een eerste kennismaking plaats met zijn pedagogische visie, toegespitst op de vorming van het geweten en zijn visie op het spel van het kind. In de verbredende tekst maken we kennis met zijn visie hoe leerlingen kunnen leren respectvol met elkaar om te gaan, ondanks levensbeschouwelijke verschillen.

1. Korte biografie

Jeugd en studie

Philipp Abraham Kohnstamm was van joodse afkomst en werd op 17 juni 1875 te Bonn geboren. Zijn vader, de bankier Max Kohnstamm, leed aan chronische depressiviteit en werd uiteindelijk in een psychiatrische inrichting opgenomen. Zo groeiden Philipp met zijn twee zussen op in een gezin waar de vader afwezig was. Na diverse verhuizingen vestigde zijn moeder zich in 1883 in Amsterdam. Daar ging de toen achtjarige Philipp naar een Nederlands-Duitse school. Men heeft wel geopperd dat deze tweetalige opvoeding er de oorzaak van is dat het Nederlands van Kohnstamm niet vlot leest. (Exalto e.a., 2015)

Omdat de ouders van Kohnstamm het joodse geloof amper praktiseerden, kreeg Philipp geen religieuze vorming mee. Als adolescent werd hij gegrepen door de geschriften van Multatuli en Darwin en werd hij uit overtuiging atheïst. Na de HBS vervolgde Kohnstamm zijn studie aan de Gemeente Universiteit van Amsterdam. Onder leiding van de internationaal bekende professor J.D.



van der Waals studeerde hij natuurkunde. De filosoof professor C. Bellaar Spruyt vormde hem in wijsgerig opzicht en onder diens invloed verliet hij zijn materialistische wereldbeschouwing. Kohnstamm kwam daarnaast onder de indruk van de manier waarop Van der Waals zijn wetenschappelijk werk deed. 'Wetenschap beoefenen was voor Van der Waals deemoedig God zoeken en dienen', zo zei Kohnstamm later. (Hoogwerf, 1933) Door Van der Waals kwam Kohnstamm in aanraking met de Bijbel, waardoor hij toegroeide naar en naderhand overging tot het christendom. Aanvankelijk voelde Kohnstamm voor het lidmaatschap van de Doopsgezinde Broederschap. Uiteindelijk sprak de ethische theologie hem toch het meest aan en werd hij lid van de Nederlandse Hervormde Kerk, mede omdat het karakter van volkskerk hem aansprak. In 1903 trad Kohnstamm in het huwelijk. Met zijn gezin, dat uiteindelijk zes kinderen zou tellen, verhuisde Kohnstamm in 1926 van Amsterdam naar Ermelo. Evenals zijn vader leed ook Philipp aan depressiviteit, zij het minder ernstig en heftig. (Exalto e.a., 2015, Mulder, z.j., Hofstee, 1973)

Natuurwetenschapper

Na de afronding van zijn academische studie in 1901 met een promotie werd Kohnstamm assistent op het Natuurkundig Laboratorium van de Gemeente Universiteit van Amsterdam. In die tijd werkte hij op verzoek met twee andere oud-leerlingen de collegeaantekeningen van de inmiddels overleden Bellaar Spruyt uit. In 1905 verschenen ze onder de titel *Geschiedenis der wijsbegeerte* in boekvorm op de markt.

In 1908 ging Van der Waals met emeritaat. Zijn leerling Kohnstamm volgde hem op als bijzonder hoogleraar in de thermodynamica, een onderdeel van de leerstoel van zijn leermeester. Hij bekleedde deze leerstoel tot 1925. (Exalto e.a., 2015, Mulder, z.j., Hofstee, 1973)

Politieke activiteiten

Via zijn bestuurslidmaatschap van de Vrijzinnig-Democratische Bond (VDB) kwam Kohnstamm in de politiek terecht. Hij stond in 1917 zelfs kandidaat voor de Tweede Kamer. Op de propagandatochten voor zijn kandidatuur kwam hij, gewend aan de academische wereld, met het gewone volk in aanraking. Hij leerde, zo zei hij later, in de boerenherbergen in sommige opzichten meer dan in de collegezaal. (Hoogwerf, 1933) Hij kreeg te weinig stemmen om in het parlement gekozen te worden. Desondanks bleef hij zijn leven lang betrokken bij de VDB die hij in diverse functies diende. Kohnstamm ging uit van de principiële gelijkwaardigheid van de mens en was daarom een sterk voorstander van democratisering en kiesrecht voor allen. (Exalto e.a., 2015)

Hoogleraar pedagogiek

In 1915 werd Kohnstamm in het hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen gekozen. Het Nut was onder invloed van het Verlichtingsdenken aan het eind van de achttiende eeuw opgericht. De belangrijkste doelstellingen van deze organisatie waren volksontwikkeling en volksopvoeding.

Dankzij de inspanningen van het Nut kwam er in 1919 een leerstoel in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, die Kohnstamm bekleedde. Hoewel hij van huis uit geen pedagoog was, had hij wel een brede filosofische belangstelling voor wetenschappelijke vraagstukken. Dit gaf het Nutsbestuur voldoende vertrouwen om Kohnstamm te benoemen. De eerste jaren combineerde hij dit professoraat in de pedagogiek met zijn professoraat in de thermodynamica. Qua werkdruk was dit geen probleem, want aanvankelijk volgden slechts weinig studenten de colleges pedagogiek. Ze beschouwden het als een saai vak, onnodig voor de praktijk, maar verplicht voor het examen. De studenten waren ook niet overtuigd van de noodzaak van een wetenschappelijke vorming, zoals Kohnstamm die voorstond.

Aan de leerstoel was ook een seminarium verbonden, het Nutsseminarium voor Pedagogiek. Toen onderwijzers aan het seminarium de MO-opleiding pedagogiek konden gaan volgen, kwam er meer belangstelling voor de colleges van Kohnstamm. Vanuit het Nutsseminarium verscheen in 1920 op initiatief van Kohnstamm en anderen het nog steeds bestaande wetenschappelijk tijdschrift *Paedagogische Studiën*.

In het kader van zijn werk voor het Nutsseminarium ging Kohnstamm zich vooral verdiepen in het onderwijs en daarmee samenhangende didactische onderwerpen. Dankzij de talrijke publicaties groeide het Nutsseminarium onder zijn leiding uit tot een gerenommeerd instituut.

In 1932 volgde een benoeming tot buitengewoon hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit van Utrecht. Hij volgde daar de door hem hooggeschatte Gunning op. Net als Kohnstamm stond die in de traditie van de ethische theologie, een midden stroming in de Nederlandse Hervormde Kerk die probeerde vast te houden aan de waarheid Gods en die tegelijk in gesprek trachtte te zijn met de moderne tijd (zie ook het canonvenster over Gunning) Toen zijn leerstoel pedagogiek in Amsterdam in 1938 werd omgezet in een reguliere aanstelling bedankte hij voor het professoraat in Utrecht. Hij werd er opgevolgd door zijn begaafde leerling Martinus Langeveld. (Exalto e.a., 2015; Mulder z.j.; Hofstee, 1973)

Laatste jaren

In de oorlogsjaren 1940-1945 werd hij als jood gedwongen zijn functie als hoogleraar neer te leggen. Aan het eind van de oorlog dook hij onder. Na de oorlog pakte hij zijn wetenschappelijk werk weer op en in 1946 ging hij met emeritaat. Politiek bleef hij echter nog actief. Hij sloot zich aan bij de nieuwe Partij van de Arbeid en werd voorzitter van de onderwijscommissie van deze partij. Hij overleed op 31 december 1951.

2. Betekenis

Normatieve pedagogiek

Bekend is de gevleugelde uitspraak van Kohnstamm: 'De paedagogiek zal filosofisch zijn of niet zijn.' Hij gaf daarmee aan dat op wetenschappelijk niveau de pedagogiek niet op dezelfde wijze bedreven kan worden als de natuurwetenschappen, die uitsluitend uitgaan van empirische gegevens. Vanuit de normatieve benadering van zijn vakgebied was het pedagogisch denken van Kohnstamm doortrokken van zijn geloofsovertuiging. In zijn visie was ook de psychologie dienstbaar aan de pedagogiek, omdat de psychologie slechts over empirische gegevens beschikte, terwijl de pedagogiek als normatieve wetenschap de feiten weegt en beoordeelt. Overigens betekent dat niet dat Kohnstamm geen waarde hechtte aan empirisch onderzoek. Zijn werk aan het Nutseminarium getuigt daar overduidelijk van. (Exalto e.a., 2015)

Bijbels personalisme

Kohnstamm beschouwde God als een levende Persoon, tot Wie wij in een ik-Gij relatie staan. God als de Levende Persoon openbaart zich in personen, culminerend in de persoon van Jezus Christus. De menselijke persoonlijkheid komt tot zijn wezen in de ontmoeting met deze Persoon. Dit zogenaamde Bijbels personalisme is de grondgedachte van de pedagogiek van Kohnstamm. Kohnstamm zelf sprak ook wel van persoonlijkheidspedagogiek, waarbij hij aantekende dat een persoon altijd een individu in gemeenschap is. (Exalto e.a., 2015; Miedema, 2005)

Voor Kohnstamm is de mens een schepsel, geschapen naar het evenbeeld van God. Door de zonde, opstandigheid en bewuste afkeer van God is de mens een zondig schepsel. Hij is onbekwaam tot enig goed, maar niet geneigd tot alle kwaad. De mens heeft een vrije wil, zonder die zou volgens Kohnstamm de mens geen vrijheid bezitten en verantwoordelijkheid kunnen dragen. (Kohnstamm, 1926, 1931)

Voor Kohnstamm is een persoon geen geïsoleerd individu, maar altijd een individu in gemeenschap. Deze ik-gij relatie is een afspiegeling van de ik-Gij relatie van de mens tot zijn Schepper. Het uitgangspunt van Kohnstamm lag dan ook in de Schepper en de schepping. Hij beschouwde de wereld als Gods schepping en deze kan wetenschappelijk dan ook alleen vanuit de scheppingsgedachte begrepen worden. (Hofstee, 1973; Miedema, 2005)

Persoonlijkheid in wording

Kohnstamm heeft zijn personalisme uitgewerkt in zijn driedelig werk *Schepper en schepping*, waarvan de oorspronkelijke opzet zes delen zou bevatten. In het tweede deel, *Persoonlijkheid in wording*, ontwikkelde hij zijn pedagogische denkbeelden. De tekst leest niet gemakkelijk, omdat Kohnstamm veel vooral Duitse wetenschappelijke literatuur gebruikt heeft en daar nogal eens uitvoerig uit citeert. Hij besteedt veel aandacht aan de ontwikkelingspsychologische gegevens en de gevoelige periodes in het opgroeien. Kohnstamm probeert de menselijke persoonlijkheid niet te

onderzoeken op een natuurwetenschappelijke wijze, uitgaande van kwantitatieve informatie. Hij past de kwalitatieve methode van de fenomenologie toe: het verschijnsel begrijpen vanuit het verschijnsel zelf.

Opvoeden is volgens Kohnstamm mogelijk omdat het kind een geweten heeft. De vorming daarvan beschouwt Kohnstamm als het centrale probleem van de opvoeding. Er is volgens hem een nauwe samenhang tussen geweten en verantwoordelijkheid. Door het dragen van verantwoordelijkheid kan de opvoeding zijn persoonlijkheid ontwikkelen. Uiteindelijk is het doel van de opvoeding 'een mens in wording te helpen om zonder anderen lastig of ten laste te vallen, de diepste hem bereikbare innerlijke vrede te vinden.' (Kohnstamm, 1931; Hofstee, 1973; Exalto e.a., 2015)

De taak van de volksschool

Kohnstamm was een overtuigd voorstander van de openbare school, als school voor alle kinderen van ons volk. Het onderwijs aan deze school mocht echter niet neutraal zijn. Er moesten waarden worden overgedragen, waarbij ook de Bijbel aan bod moest komen. Er diende inhoud gegeven te worden aan de christelijke feestdagen en het schoolgebed moest in ere hersteld te worden. Op deze manier kon aandacht geschonken worden aan de opleiding tot christelijke en maatschappelijke deugden, zonder dat sprake is van godsdienstig leerstellig onderwijs. In zijn visie op de openbare school greep Kohnstamm terug op de opvatting van minister Van der Bruggen die in de negentiende eeuw, in tegenstelling tot Groen van Prinsterer, pleitte voor een school zonder specifieke godsdienstige binding, waarin de leerlingen opgeleid worden tot christelijke en maatschappelijke deugden. (Kohnstamm, 1929b; Miedema, 2005) In deze school is er voldoende pluriformiteit, waardoor kinderen van diverse levensbeschouwelijke afkomst elkaar op school kunnen ontmoeten en met begrip voor elkaar kunnen leren omgaan. (Bakker e.a., 2006) De opvoeding tot de gemeenschap en de daarmee samenhangende aandacht voor karakter- en gemeenschapsvorming beschouwde Kohnstamm als de taak van de school, godsdienstonderwijs was echter de taak van gezin en kerk.

Door zijn besliste keuze voor de openbare volksschool, en daarmee het indirect afwijzen van zuilvorming, heeft het pedagogische denken van Kohnstamm in het christelijk onderwijs niet de aandacht gekregen die het volgens sommigen verdient. (Exalto e.a., 2015)

Het Nutsseminarium

Als hoogleraar pedagogiek gaf Kohnstamm leiding aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek. Onder zijn leiding verrichte het seminarium onder andere wetenschappelijk onderzoek naar de aansluiting tussen het lager en voortgezet onderwijs. In deze onderzoeken lag het accent vooral op het proces van de kinderlijke ontwikkeling en niet zozeer op het product. Kohnstamm was beducht voor het uitsluitend meten van onderzoeksresultaten, omdat naar zijn mening menselijke intenties behandeld worden alsof het hoeveelheden zijn. (Miedema, 2005) Dit neemt niet weg dat hij zeker wel waarde hechtte aan empirisch verkregen gegevens. Zo deed hij ook onderzoek naar de denkprocessen bij leerlingen. In dat kader ontwikkelde hij stilleestesten, die wat de schoolkeuze bij de overstap van het lager naar middelbaar onderwijs betreft beter selecteerden dan een intelligentietest. Kohnstamm ging ervan uit dat de intelligentie opvoedbaar is, want oplossingsmethoden kunnen worden onderwezen. Wat de organisatie van het lager onderwijs betreft adviseerde Kohnstamm een zogenaamd losser klassenverband, waardoor meer rekening gehouden kon worden met de individuele aanleg van de leerling. (Exalto e.a., 2015)

3. Kennismakingstekst

Kader

In de nu volgende tekst uit *Persoonlijkheid in wording* legt Kohnstamm het verschil uit tussen opvoeding en dressuur en de relatie tussen opvoeding en geweten.

Brontekst

'Wat wij hebben gezegd is voldoende voor het doel dat wij te dezer plaatse moesten bereiken: het afpalen van wat 'opvoeding' is van andere vormen van gedragsregeling, met name van 'dressuur'. Alle inwerking op anderen – en op onszelf voor zover dit mogelijk mocht zijn – die de strekking heeft om hen te binden aan beslissingen en handelsewijzen die zij innerlijk niet hebben geaffirméerd en niet erkennen kunnen als de diepste en meest wezenlijke uiting van hun persoonlijkheid, rekenen wij tot de dressuur. Zij ligt essentieel op animaal, beneden het menselijk niveau. Zij kan in de dienst der opvoeding gesteld worden, zij kan voor de opvoeding wellicht onmisbare hulp en voorbereiding zijn, zelf blijft ze door een kloof van de sfeer der opvoeding gescheiden. Stellen we aldus het wezen der opvoeding vast, dan luidt dus het grondaxioma der opvoedkunde, in tegenstelling met elke andere gedragsregeling, en speciaal met de leer der dressuur: opvoeding is mogelijk, d.w.z. ook buiten mij zijn er wezens, die een geweten bezitten, bij wie het althans gewekt kan worden.

Met die formulering bevinden we ons in voortreffelijk gezelschap. Niemand minder dan Jan Ligthart heeft gezegd: 'Al onze opvoeding is gegrond op de zekerheid, dat het kind een geweten heeft. Bezaten we die gewisheid niet, dan konden we wel uitscheiden. Zwakken kun je sterken, dommen kunt ge verstandigen, maar gewetenlozen zijn onverbeterbaar.'

Dat zo iets als een geweten bestaat, dat gewoonten kan breken en nieuwe kan scheppen laat zich natuurlijk niet bewijzen in pregnanten zin. Want het is geen afgeleide zekerheid, maar een oeraxioma, dat meehelpt om alle zekerheden te schragen. En wie die zekerheid niet heeft moet zich in elk geval niet met opvoedkunde bemoeien, zij zal onder alle omstandigheden een boek met zeven zegelen voor hem blijven. Ja, als hij het niet alleen zegt, maar ook meent, behoorde hij zich geen opvoeder te noemen. Want het centrale probleem der opvoeding is dat der gewetensvorming'. (pag. 60, 61, spelling aan gepast)

Een van de middelen om het geweten te vormen, is volgens Kohnstamm de straf. Het is het middel, dat de opvoeder bezit om het sluimerend geweten te wekken. Na het geven van straf behoort vergeving te volgen. Daarover schreef Kohnstamm in *Persoonlijkheid in wording* onder andere het volgende.

'Anderzijds echter is geen strafdaad voltooid zonder vergiffenis. Het normale leven kan zonder haar niet weer beginnen... als de straf heeft gewerkt. Want niets werkt zo verlamkend, zo ontmoedigend als schuldbesef. En van dat besef, als wij het heel diep voelen, kunnen wij ons zelf niet bevrijden. Het moet ons afgenomen worden door een hoger zedelijk gezag, waaraan wij ons toevertrouwen. Voor het kind kunnen het alleen zijn opvoeders zijn, die dat gezag representeren en personifiëren. Maar als dit het wezen der vergiffenis is, dan vergenoegte men zich ook met het feit dat het kind haar werkelijk aanneemt, men binde haar niet aan allerlei voorwaarden, allermint aan het maar al te gebruikelijke: om excuses vragen. Het intuïtieve verzet van kinderen daartegen is bijna altijd begrijpelijk en gerechtvaardigd. Wordt die eis gesteld als het kind niet werkelijk schuldbesef en berouw heeft –en dat kan liggen aan ons tekort aan zedelijke ernst in de strafoplegging, aan ons onvermogen om ons uit te drukken, maar ook in maar al te veel gevallen daaraan dat wij zelf niet vrij van schuld zijn- dan wordt hij aangevoeld als een eis tot oneerlijkheid. Heeft het kind berouw, dan voelt het heel goed, dat zijn hele wezen dat uitdrukt, beter dan hij het in woorden kan zeggen, en hij verzet zich intuïtief tegen een veruiterlijking, een verarming van zijn hele psychisch-fysische gedrag tot het stamelen van een paar onbeholpen woorden. Hij schaamt zich over die onbeholpenheid, misschien ook wel een beetje over ons, die het zonder die woorden niet kunnen begrijpen. Of hij voelt dat wij eigenlijk niet vergeven. Immers: vergiffenis, aan een voorwaarde gebonden, is geen vergiffenis meer. Want wij ontvangen vergiffenis niet om onze verdienste, om een bepaalde daad, welke dan ook. Vergiffenis is het weer aanschouwelijk worden, weer tot normale uiting komen van de liefde-verhouding van persoon tot persoon. Die verhouding was aanwezig en bleef aanwezig ook onder de straf, maar de aanschouwelijke vervuldheid was door schuld zonder schuldbesef tijdelijke verduisterd. Als de kloof, geschapen door schuld zonder schuldbesef, is verdwenen, dan uit de liefde zich vanzelf weer in al haar warmte, die uiting van aan bepaalde regels of voorwaarden te binden is haar denatureren, ja loochenen. En hier raken wij aan de diepste grond van het verzet. Heel dikwijls is die eis van 'vergifenis vragen' of 'excuses maken' een bewijs niet van liefde maar van heerszucht, die zo graag zich het air van liefde geeft. Wij willen door de straf en de tederheid die er op volgt niet het geweten van het kind wekken, d.w.z. het

vrijmaken van mensen en het binden aan Gods gezag alleen, maar integendeel het vaster verbinden aan ons, aan onze kleine persoon.' (pag. 277, spelling aangepast)

Vragen bij de brontekst

- a. In de tekst legt Kohnstamm het verschil uit tussen dressereren en opvoeden. Kun je een voorbeeld geven uit je eigen praktijk waarin er sprake was van dressereren? Kun je ook een voorbeeld geven waarin er sprake is van opvoeden?
- b. Waarom heeft Kohnstamm er bezwaar tegen om het kind na een daad van ongehoorzaamheid excuus te laten vragen? Ben je het daarmee eens?
- c. Wat is volgens Kohnstamm het wezenlijke van het schenken van vergeving?

4. Verdiepende tekst

Kader

In zijn boek *Persoonlijkheid in wording* gaat Kohnstamm ook in op de kleuterperiode. In dat kader maakt hij een aantal opmerkingen over het spel en de mogelijkheden om het spel als opvoedmiddel te gebruiken.

Brontekst

'Daarmee zijn we bij de indirecte voordelen van het spel aangekomen, die de opvoeder kan gebruiken. Ik heb reeds gewezen op de betekenis van het 'sociale spel' als versterking van het ik-bewustzijn met de kracht der gemeenschap. Wie meent, dat door menselijke inspanning het streven van het ik om zich te doen gelden kan en moet worden uitgeroeid, zal daarom de wedstrijd ook van groep tegen groep schadelijk achten. Op ons standpunt zien wij er integendeel een van de belangrijkste hulpmiddelen in om te leren een evenwicht te vinden tussen egocentristische en gemeenschapsneiging. Wie in een team speelt, leert tucht, en het karakter van het spel brengt mede dat het gemakkelijker is daar fair te blijven tegen de tegenstander dan in een 'echte' strijd. En wie daar eenmaal fair play heeft geleerd kan, als hij wil, van de daar verworven zelfbeheersing ook buiten het spel gebruik maken. De Angelsaksische waardering van de sport als een der sterkste middelen om gemeenschapszin te kweken, schijnt mij daarom op een meer fundamentele mensbeschouwing gegrondvest dan de poging, boven genoemd, om het concurrentie-instinct te doen uitsterven door het alle voedsel te onttrekken.

Dezelfde gedachte zit voor, wanneer wij het kleine kind iets, waartegen het anders zou opzien, leren uitvoeren door er een 'spelletje' van te maken. Wij hebben hier te doen met die eigenaardigheid van de spelsfeer, waarover we boven reeds spraken, toen we opmerkten dat het sfeer-karakter ook elk der onderdelen kleurt. Iets wat zelf aangenaam of onaangenaam aandoet, kan die tegengestelde kwaliteit vertonen, al naar de sfeer waarin het wordt opgenomen. En in elke geval kan de weerstand daardoor belangrijk worden versterkt of verzwakt.

(...)

Er zijn veel opvoeders die zeggen dit middel beneden hun waardigheid te achten. Het kind moet gehoorzamen zonder al die omwegen, eenvoudig omdat het bevolen wordt. Maar de vraag is juist hoe het kind dat langs anderen weg zal leren. Door uitwendige dwang kunnen wij wel de daad forceren, maar niet de gezindheid. Op die gezindheid krijgen we alleen vat door die op zichzelf onaangenaam gekleurde partiële verrichting op te nemen in een positief gekleurde sfeer. Bij het oudere kind kan dat zijn de sfeer van de dienst, van het plichtsbesef, van het de-ander-graag-ter-wille-te-zijn. Ook bij het jonge kind speelt dit alles een rol, maar hoe jonger het kind des te minder is het voor deze hogere sfeer reeds rijp, des te meer zal de sfeer van het spel mede behulpzaam moeten zijn om het kind te leren stuur te krijgen over zijn instincten, de weerstanden te verminderen, die in de gewilde richting werkende invloeden krachtiger vat te geven. Ik vrees dat de geheime drijfveer bij de meeste opvoeders die de gedachte met verontwaardiging van zich wijzen dat het kind 'door afleiding' zou moeten leren een bevel uit te voeren, minder wortelt in ethisch idealisme dan in gekwetste ijdelheid, in vrees voor aantasting van eigen onbepert gezag'. (pag. 254, spelling aangepast)

Vragen bij de brontekst

- a. In de tekst wijst Kohnstamm op de sociale betekenis van het spel. Hoe zou je dat in jouw situatie toe kunnen passen?
- b. Kohnstamm geeft het advies om een taak waar een kind tegen op kan zien in de spelsfeer te brengen. Maar bij het oudere kind kan het ook de sfeer van dienst of plichtsbesef zijn, zo schrijft hij. Zou je daar een voorbeeld van kunnen geven?

5. Verbredende tekst

Kader

Kohnstamm zag het als een belangrijke taak van de school om het kind voor te bereiden op het leven in een pluriforme maatschappij. In de onderstaande tekst uit *Persoonlijkheid in wording* licht hij toe waarom dat naar zijn mening alleen in een onverzuild school kan.

Brontekst

'Hoe centraal ook de rol is, die het gezin in het leven speelt, het beheerst het leven niet geheel. Naast zijn gezinstak moet de groeiende mens ook zijn taak in een grotere gemeenschap, in maatschappij, volk, mensheid leren innemen. En juist de oefening, het ingroeien in dat leven in groter gemeenschapsverband kan het huisgezin niet geven. Ten opzichte daarvan heeft dus de gezinsopvoeding aanvulling nodig en die aanvulling wordt gegeven door een maatschappelijk instituut, welks taak het is het kind voor te bereiden tot zijn leven in de maatschappij. De moderne maatschappij nu is een gemengde maatschappij, zij is niet naar kasten en levensverhoudingen gesplitst zoals de oosterse en de feodaal-westerse. Zij eist in al haar uitingen, in fabriek en kantoor, op straat en in vergadering, in allerlei organisatorische arbeid samenwerking en verkeer met mensen, die op tal van punten anders denken en zijn dan wij. Het grote vraagstuk van de pacificatie, politieke maar ook economische pacificatie, kan alleen bevorderd worden door van jongs af de mensen te leren om te gaan en samen te werken met anderen, met eerbiediging van de verschillen in taal, zede, denkgewoonten, tradities, levenshouding. Hoe meer de wereld zich differentieert, en hoe meer juist dientengevolge de onderlinge aanraking en aanvulling toeneemt, des te meer wordt het noodzakelijk voor een vredige omgang met onze naaste, van jongs af te leren met hem om te gaan zonder te eisen dat hij zich aan ons 'conformeert'. Die eis nu van een vreedzame omgang met onze naaste houd ik voor een zeer principiële eis van christelijke opvoeding. En daarom acht ik het allermint een frase, maar een teken van diep inzicht wanneer de wettelijke omschrijving van het doel onzer gemengde school nog steeds omvat de eis: opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden. Voor deze, haar allereerste taak nu wordt de school ongeschikt als men haar ook belasten wil met het overnemen van een deel der godsdienstige opvoeding in engere zin. Want deze kan niet gegeven worden in de sfeer van het objectiverende verstand, ook het godsdienstonderwijs blijft niet bepaald tot de intellectuele en technische sfeer, waarin mensen elkaar kunnen verstaan en aanvullen, zonder dat zij naar hun diepste wezen gemeenschap hebben. Daarom vraagt alles wat tot de godsdienstige opvoeding behoort eenheid van levenssfeer, godsdienstige opvoeding is exclusief.

(..)

Daarom stellen godsdienstige en maatschappelijke opvoeding polair tegengestelde eisen aan het opvoedend milieu, en kan dit voor beide naar hetzelfde organisatiebeginsel worden opgebouwd. De aanvulling die het 'natuurlijke' – d.w.z. in de scheppingsorde diepst gewortelde – opvoedingsmilieu, het gezin, behoeft, ligt naar twee verschillende zijden en kan daarom niet door eenzelfde instituut gegeven worden. Draagt men die tegenstrijdige taak toch aan eenzelfde lichaam op, dan wordt dit een in zich verdeeld rijk, dat gevaar loopt in beide opzichten te kort te schieten.' (pag. 386-388, spelling aangepast)

Vragen bij de brontekst

- a. Kohnstamm ziet een tegenstelling tussen de godsdienstige opvoeding en het leren omgaan met andersdenkenden. Herken je die spanning en hoe ga je daar zelf mee om?
- b. Hoe kun je in het christelijk onderwijs de leerlingen leren op een goede manier om te gaan met andersdenkenden?

6. In gesprek met de pedagoo

Kohnstamm was in de eerste helft van de vorige eeuw een gezaghebbend figuur. Van de normatieve pedagogen uit de eerste helft van de twintigste eeuw is zijn invloed het meest verreikend geweest. Zijn naam leeft nog voort in het Kohnstamm Instituut, een kennis- en onderzoekscentrum op het gebied van onderwijs, opleiding, opvoeding en jeugdzorg. Het instituut maakt deel uit van de Universiteit van Amsterdam. Ook leeft zijn naam nog voort in de zogeheten Kohnstamm-leerstoel, eveneens verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Het aan deze leerstoel verbonden onderzoek heeft betrekking op de vormgeving van de beroepsopleidingen pedagogiek.

Martinus Langeveld is de bekendste en belangrijkste leerling van Kohnstamm geweest. Hij werd evenals zijn leermeester hoogleraar in de pedagogiek, vooral bekend door zijn boek *Beknopte theoretische pedagogiek*. Het is de vraag of Langeveld in het spoor van zijn leermeester is verder gegaan. Voor Kohnstamm was de christelijke godsdienst zijn uitgangspunt, terwijl Langeveld levensbeschouwelijk pluriformer dacht. (Miedema, 2005)

Het gedachtegoed van Kohnstamm werd tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw op universiteit en PABO bestudeerd. Daarna verdween hij door voortgaande specialisatie binnen de pedagogische wetenschappen in de vergetelheid, al bleef hij voor een beperkt aantal wetenschappers een inspiratiebron.

Kohnstamm kwam op basis van onderzoek tot het standpunt dat de kinderlijke intelligentie zich kan ontwikkelen door de leerlingen te leren denken. Prof. C. van Parreren, die in de jaren zeventig van de vorige eeuw de cultuurhistorische benadering van Vygotsky (zie ook het canonvenster Vygotsky) in ons land propageerde, heeft in zijn geschriften regelmatig aan het werk van Kohnstamm gerefereerd, omdat de gedachte van de opvoedbaarheid van de intelligentie aansluit bij de cultuurhistorische benadering. Onderwijs moet de cognitieve ontwikkeling vooruitbrengen. Wel vond Van Parreren dat Kohnstamm onvoldoende oog had voor de sociale verschillen tussen de sociale milieus. (Miedema, 2005)

Auteur: Dr. L.D. van Klinken

7. Suggesties voor verder kennismaking

Primaire bronnen:

Kohnstamm, Ph. (1926). *Het waarheidsprobleem*. Grondleggende kritiek van het Christelijk waarheidsbewustzijn. Haarlem.

Kohnstamm, Ph. (1929). *Individu en gemeenschap*. Verzamelde sociaal-paedagogische opstellen. 's Gravenhage.

Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording*. Schets eener Christelijke opvoedkunde. Haarlem.

Kohnstamm, Ph. (1931). *De Heilige*. Proeve van een Christelijke geloofsleer voor dezen tijd. Haarlem.

Secundaire literatuur:

Bakker, N., Noordman, J. en Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*. Assen.

Exalto, J., Groenendijk, L.F. en Miedema, S. (2015). 'Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951)'. In: W. Busato, e.a. (red.) *Vier grondleggers van de pedagogiek*. Amsterdam.

Hofstee, H. (1973). *Het bijbels personalisme van Ph. A. Kohnstamm*. Deel 1: Ontstaan en grondslagen. Assen.

Hoogwerf, P.A. (1933). *De paedagogiek van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm*. Met een inleiding tot zijn werken. Den Haag, Batavia.

Miedema, S. (2005). 'Normatieve pedagogiek. De actualiteit van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951)'. In: A. de Muynck e.a. (red.) *Perspectief op leren*. Verkenning naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie. Gouda.

Mulder, E. (z.j.). *Beginsel en beroep*. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940.