

PHILIP KOHNSTAMM ALS VOORLOPER EN INSPIRATIEBRON

AFSCHIEDSLEZING TINEKE VAN LOOSBROEK
28-09-2012



Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Philip Kohnstamm als voorloper en inspiratiebron.	4
<i>Burgerschapsvorming</i>	4
<i>Twee delen van het college</i>	5
<i>De jonge jaren van Philip Kohnstamm</i>	5
<i>Kohnstamm wordt pedagoog</i>	7
<i>Het personalisme als praktische filosofie</i>	8
<i>Verbetering van de praktijk</i>	9
<i>Het Nutsseminarium</i>	10
<i>Het empirisch onderzoeksprogramma.</i>	12
<i>Kohnstamm's latere jaren</i>	14
<i>Het beschavingsideaal en het leren leren</i>	15
<i>Multidisciplinair onderzoeken</i>	16
<i>Wat zou dan mijn alternatieve onderzoeksprogramma zijn?.</i> 19	
<i>De hoogste tijd voor een hernieuwde samenhang!</i>	20
Nawoord: Burgers vormen of onderwijzen.	21
Noten	27

Voorwoord

Op 28 september hield Tineke van Loosbroek haar last lecture met de titel Philip Kohnstamm als voorloper en inspiratiebron.

Tineke begon ruim veertig jaar geleden haar loopbaan als lerares Geschiedenis, eerst in het voortgezet onderwijs en daarna in het hbo en in het bijzonder de lerarenopleidingen in Amsterdam. Overigens kenmerkt haar carrière zich vooral door coördineren en leidinggeven. Eerst binnen de opleidingen Exacte en Maatschappijvakken en later bij de professionele masters van de lerarenopleidingen in Amsterdam.

Haar last lecture gaf een mooie inkijk in de wordingsgeschiedenis van een van de illustere voorgangers van ons domein. Een erudiete natuurkundige die getroffen wordt door de maatschappelijke emancipatoire opdracht van het onderwijs en vervolgens een van onze belangrijkste pedagogen wordt.

Opvallend was ook dat Kohnstamm in 1919 al zei: 'alles staat of valt met de persoon van de onderwijzer'. Voor hem lag hier het bestaansrecht van de pedagogiek: de onderwijsgevende beter toerusten voor zijn opvoedende taak en meer weerbaar maken tegen 'staatspedagogiek'.

Tineke zou Tineke niet zijn als ze ons tijdens haar lezing geen adviezen voor de toekomst zou hebben gegeven. Ik heb die als volgt gehoord:

- Onderwijs en opvoeding zijn niet waarde vrij en onderwijzers, leerkrachten, docenten, opvoeders en pedagogen moeten dus kennis hebben van de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen zodat zij bewust een positie in kunnen nemen

- Leraren en pedagogen weten dat zij multidisciplinair moeten denken en handelen. Dat heeft consequenties voor onderwijs en onderzoek en zeker op dat laatste wordt de laatste jaren te veel uitgegaan van eendimensionaliteit en monodisciplinariteit. Hbo-onderzoek heeft een kans als zij de veelzijdigheid van het beroep als uitgangspunt neemt.

Ik denk dat het wijs is om ons deze adviezen ter harte te nemen. Uit de feiten blijkt namelijk dat Tineke het de laatste jaren vaak bij het rechte eind had.

Tineke bedankt,

Marjan Freriks
Voorzitter domein Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam

Philip Kohnstamm als voorloper en inspiratiebron.

Tineke van Loosbroek

Afscheidslezing 28 september 2012.¹

Burgerschapsvorming

Midden in de afgelopen verkiezingstijd, 29 augustus 2012, las ik een berichtje in de Volkskrant over burgerschapsvorming. Scholen zijn sinds 2006 wettelijk verplicht om aandacht te besteden aan burgerschap. De Onderwijsraad heeft onlangs een advies uitgebracht dat erop neerkomt dat het begrip ‘democratie’ centraal zou moeten staan maar dat de scholen verder zelf moeten bepalen hoe ze aandacht besteden aan burgerschap².

Philip Kohnstamm moet zich in zijn graf hebben omgedraaid. Niet over het advies van de Onderwijsraad: daar zou hij het ongetwijfeld hartgrondig mee eens zijn. Nee, het gaat om de aanleiding tot dat advies: er zijn scholen die niet aan hun wettelijke verplichting tot burgerschapsvorming toekomen omdat ze niet weten waar het over moet gaan. Ze weten niet wat onder ‘goed burgerschap’ verstaan moet worden. Ze hebben geen idee hoe ze het moeten aanpakken. Het lijkt wel of men zit te wachten op richtlijnen van hogerhand. En dat terwijl Kohnstamm een groot deel van zijn leven had besteed aan het opzetten van de pedagogiek: een nieuwe wetenschap die gewijd was aan het doordenken en onderzoeken van de opvoeding van de jeugd tot beschaafd en gewetensvol mens en tot verantwoordelijk staatsburger in een democratisch bestel. Een nieuwe wetenschap, met het oog op de verdieping van de kennis van de opvoeders en de verbetering van de praktijk.

Dat scholen na al die jaren nog steeds worstelen met deze problematiek is volgens mij het probleem niet, want het is ook een ingewikkelde kwestie. Nee, het gaat er volgens mij om dat de vragen naar idealen en ‘hogere doelen’ in het huidige onderwijs uit het zicht zijn geraakt. Dat in het onderwijs alleen nog maar wordt gedacht in termen van beleid en regelgeving, van rendementscijfers, standaarden en kerndoelen. Zoals

historicus Piet de Rooy het zei in zijn Kohnstammlezing van 2003: het onderwijs is *verstrikt geraakt in cijfers en anekdotes*³.

Waar zijn de onderwijsidealen gebleven? Waar wordt het publieke debat gevoerd over de doelen van onderwijs en opvoeding in onze tijd? Als er een plaats is, waar dat debat moet plaatsvinden, dan is het wel hier in het Kohnstammhuis. Hier kunnen we aansluiten bij een typisch Amsterdamse traditie om onderwijs en wetenschap te verbinden met de economische, sociale en culturele verheffing van de burgerij. Een van de exponenten van die traditie is Philip Kohnstamm.

Twee delen van het college

Ik wil in dit college twee dingen doen: ten eerste wil ik aandacht besteden aan de historische betekenis van Kohnstamm: hoezo is hij onze voorloper en waarom is het voor de hand liggend dat het voormalige Amsterdamse belastingkantoor naar hem is vernoemd? Daarvoor wil ik een aantal highlights uit zijn leven schetsen⁴. Ten tweede wil ik laten zien hoe Kohnstamm ons nu nog kan inspireren.

De jonge jaren van Philip Kohnstamm

Voor een korte blik op de vormende jaren van Philip Kohnstamm moet ik u eerst meenemen naar het Amsterdam van de tweede helft van de negentiende eeuw. Amsterdam beleefde toen wat historici wel noemen 'de tweede gouden eeuw'⁵. Na een tijd van stilstand werd de stad eindelijk opgenomen 'in de vaart der volkeren'⁶. De deuren gingen wijd open. Een bedrijvige en moderniserende burgerij nam het stadsbestuur over van een gesloten patriciaat. Amsterdam werd op de schop genomen en er kwam een hele serie verbeteringen tot stand: het havenbedrijf, de gemeentelijke waterleiding, elektriciteit en tram, volkswoningbouw, wegen, bruggen en parken en bovenal: onderwijs. In die dynamische stad groeide Philip Kohnstamm op. Hij was opgenomen in het gezin van zijn oom Bram, de liberale Joodse bankier A.C. Wertheim, een lid van die bedrijvige en moderniserende Amsterdamse burgerij. Wertheim was naast

bankier ook intellectueel, filantroop en kunstminnaar. Hij was de oprichter van het Burgerziekenhuis en van de toneelschool, ijverde voor volkshuisvesting en volkskredietbanken en hij was hoofdbestuurder van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen⁷, een organisatie waar ik straks nog meer over zal zeggen. Zo werd Philip Kohnstamm opgevoed in de agnostische, vrijzinnig-liberale subcultuur van de Amsterdamse elite. Kohnstamm ging naar de HBS en maakte daar kennis met de grensverleggende ideeën en geschriften van Multatuli, Darwin en Jules Verne.

Dat Kohnstamm na de HBS koos voor de studie van de natuurwetenschappen, past helemaal in de geest van die tijd, de tijd van het grote optimisme over wat wetenschap vermogten bate van de modernisering van de maatschappij. In 1901 promoveerde hij in de moleculaire fysica. Zijn promotor was de latere Nobelprijswinnaar J.D. van der Waals, die altijd zijn leermeester en voorbeeld is gebleven. In 1908 werd hij aan de Universiteit van Amsterdam buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica, een functie die hij tot 1928 zou blijven vervullen.

Kohnstamm trad ook in politiek opzicht in de voetsporen van zijn oom. Hij werd in 1905 lid, later voorzitter van de Vrijzinnig Democratische Bond, hij ijverde voor sociale hervormingen en voor algemeen kiesrecht.

Toch: er is ook een heel ander verhaal te vertellen over de ontwikkelingsgang van de jeugdige Kohnstamm. Al tijdens zijn natuurkundestudie begon hij te twijfelen aan dit optimistische, rationalistische wereldbeeld en de bijbehorende wetenschapsopvatting. Hij ontwikkelde een interesse in het kwalitatieve en het relatieve in de natuurkunde. Hij bekeerde zich tot het Christendom en begon filosofie te studeren. Kohnstamm werd gegrepen door de filosofen die aandacht vroegen voor het intuïtieve en niet-rationele, het voor de wetenschap ongrijpbare in het individuele en sociale leven, en ook in de natuur. Dat was in die tijd een brede stroming in het intellectuele leven die wel wordt samengevat als de internationale revolutie tegen het positivisme⁸.

Kohnstamm raakte ervan overtuigd dat de werkelijkheid zich niet laat vatten in algemeen geldige wetmatigheden. Het individu kenmerkt zich door beweging en verandering en

bovenal door de uitoefening van de vrije wil. Omdat de vrije wil ten goede of ten kwade kan worden gebruikt is al het werk van Kohnstamm van een sterk ethisch besef doordrongen. Voor hem persoonlijk overigens vooral een sterk godsdienstig besef. Maar daaraan moet direct worden toegevoegd dat hij zijn religieuze overtuiging nooit zou opdringen aan anderen. De godsdienst, de ethiek en ook de politieke overtuiging hoorde volgens hem bij het persoonlijk domein en dat moest worden gerespecteerd. Niet alleen door de staat maar ook door de medeburgers.

Kohnstamm's overtuiging dat de mens niet voor niets door God begiftigd was met de vrije wil bracht hem tot de democratie en vandaar tot de pedagogiek. In onze ogen misschien een opmerkelijke stap! Hoe kwam hij ertoe om de natuurkunde in te ruilen voor de pedagogische wetenschap?

Kohnstamm wordt pedagoog

Het leven van Kohnstamm zit vol met plotselinge doorbraken van nieuwe inzichten en wat hij noemde ' Copernicaanse wendingen'. Een van die wendingen beleefde hij tijdens de verkiezingscampagne van 1913 toen hij namens de Vrijzinnig Democratische Bond Tweede Kamerkandidaat was voor het district Weststellingwerf. Kohnstamm, de liberale intellectueel uit de hoofdstedelijke betere kringen, kwam in Friese en Drentse zaaltjes voor het eerst in aanraking met het ' gewone' volk en raakte diep onder de indruk⁹.

' (Ik leerde) diep beseffen niet alleen hoeveel groots en moois daar op ontwikkeling wachtte, hoeveel gezond verstand en fijne intuïtie daar aanwezig waren, maar ook dat die taak van volksontwikkeling en volksopvoeding, die mij voor ogen zweefde, de voorwaarde stelde een radicale breuk met het individualisme, waarin ik nog bekneld zat'.

Dit inzicht bracht Kohnstamm tenslotte tot de pedagogiek: democratie was voor hem ondenkbaar zonder opvoeding van de kiezer tot beschaafd en gewetensvol mens en verantwoordelijk staatsburger. Niet het individu, maar het individu in relatie tot de gemeenschap stond centraal. In die gemeenschap waren de mensen niet gelijk, maar wel

gelijkwaardig¹⁰. Kohnstamm was dus zeker geen revolutionair. De mensen moesten leren, hun eigen keuzes te maken maar ze moesten zich ook schikken binnen de maatschappelijke ordening. Kortom: ze moesten leren zich gedisciplineerd te gedragen binnen wetten en regels. Daarin had de pedagogiek een doorslaggevende civiliserende functie.

Dat 'beschavingsideaal' gaat terug op de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Het Nut was het hoofdkwartier van het 'burgerlijk beschavingsoffensief'¹¹. Het grote doel was dat het gewone volk zich uit innerlijke overtuiging netjes en verantwoordelijk zou gaan gedragen, net als de burgerij. Het beschavingsideaal was gebaseerd op de gedachte van de maakbare samenleving. Daarom ging het Nut aan het werk om betere voorzieningen tot stand te brengen, en goed onderwijs stond daarbij voorop.

Een van de onderwijsvernieuwingen, waar het Nut voor ijverde, was de pedagogische en didactische scholing van toekomstige leraren. Het 'Nut' was de oprichter en subsidiegever van de bijzondere leerstoel in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam die Philip Kohnstamm vanaf 1919 zou gaan bekleden.

Kohnstamm zelf zag af van een salaris. Hij behield nog tot 1928 zijn positie als buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica, waarvoor hij overigens ook met minder salaris genoeg nam dan gebruikelijk. Kohnstamm was welgesteld: voor het geld hoefde hij het niet te doen.

Het personalisme als praktische filosofie

Op 3 februari 1919 was het moment daar dat Kohnstamm zijn nieuwe leeropdracht kon aanvaarden met een inaugurele rede 'Staatspaedagogiek of Persoonlijkheitspaedagogiek'¹². In deze rede gaf hij een eerste schets van het personalisme, de praktische filosofie waar hij zijn pedagogiek op baseerde. Het personalisme probeert individualisme en gemeenschapsdenken met elkaar te verbinden. Een individu kan alleen tot ontplooiing komen door persoonlijke interactie met anderen.

Hij stelde in deze rede twee manieren tegenover elkaar om tot kennis te komen van de wereld. Degene die de absolute waarheid wil vinden, zal die waarheid – als die eenmaal gevonden is - door de strot van het kind willen duwen. Degene die vertrekt vanuit het standpunt van het bijzondere, het veranderlijke en het individuele, zal de waarheid veel relatiever zien, namelijk als iets dat tot stand komt door een levend contact van persoon tot persoon. Dat is wat Kohnstamm bedoelt met de tegenstelling tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. Deze wetenschapsfilosofische opvatting impliceert ook dat de ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid het doel van de opvoeding is. In de woorden van Kohnstamm: Het kind (...) behoort zich te ontwikkelen naar eigen aard en aanleg¹³. Dit standpunt leidt uiteindelijk tot de uitspraak van Kohnstamm dat ‘ alles staat of valt met de persoon van de onderwijzer¹⁴. Daarmee hebben we dan ook het bestaansrecht van de nieuwe wetenschap der pedagogiek te pakken: de onderwijsgevende beter toerusten voor zijn opvoedende taak en meer weerbaar te maken tegen ‘ staatspedagogiek’. Daarnaast wilde Kohnstamm via de leerstoel deelnemen aan het publieke debat: Filosofie, pedagogiek en politiek voor hem lag het allemaal in elkaars verlengde.

Verbetering van de praktijk

Zo beschouwd lijkt het allemaal wel erg filosofisch. Tegenstanders mochten de pedagogiek dan ook graag aanduiden als speculatieve luchtfietserij: mooie woorden waar de praktijk niets aan had. Maar zo makkelijk kunnen we Kohnstamm niet wegzetten. Hij was een studeerkamergeleerde, maar dat stond allemaal ten dienste van de praktijk. Zo mengde hij zich regelmatig in het debat door op zorgvuldige wijze stap voor stap redenerend een actuele kwestie te belichten. Een voorbeeld is de wijze waarop hij het in 1923 opnam voor de persoonlijke verantwoordelijkheid van de leraar tegenover een maatregel van de minister van onderwijs die bepaalde boeken van de boekenlijst van de Rijks HBS te Amersfoort had geschrapt¹⁵. Daarnaast ontplooiëde hij onvermoeibaar een hele reeks activiteiten die direct op de verbetering van de praktijk waren

gericht. Ten eerste was hij de initiator van het empirisch onderzoek in Nederland. Lange tijd was hij – samen met zijn medewerkers in het Nutseminarium – de enige die zich met dit onderzoek bezighield. Ten tweede verschenen er van zijn hand talloze artikelen in wetenschappelijke en populariserende tijdschriften, boekbesprekingen, samenvattingen van de resultaten van empirisch onderzoek, bijdragen aan actuele discussies, ideeën over onderwijsvernieuwing en wat al niet. Opvallend daarbij is dat hij heel veel internationale publicaties onder de aandacht bracht. In die tijd was de Nederlandse wetenschap nog zeer op het Duitse taalgebied georiënteerd, maar Kohnstamm hield ook de nieuwste Engelstalige wetenschappelijke literatuur bij, met name op het gebied van de denkpsychologie (wij zouden nu zeggen cognitieve psychologie)¹⁶. Zo ontplooidde Kohnstamm tal van activiteiten die meer of minder direct gericht waren op de praktijk: empirisch onderzoek, verbreding van resultaten van onderzoek, stimuleren van het publieke debat, kortom: wetenschappelijke verdieping en vorming van de praktijk. De vraag is natuurlijk, of dat allemaal ook echt in die praktijk werd opgepikt! Wie lazen deze pennenvruchten, wie waren de studenten die Kohnstamm als leermeester uitkozen?

Het Nutsseminarium

De leeropdracht van Kohnstamm was de pedagogische voorbereiding van universitaire studenten op het leraarschap. De colleges werden gegeven op het Nutsseminarium voor Pedagogiek, een universitair instituut dat door het Nut werd gefinancierd. De colleges waren niet verplicht; voor hun onderwijsbevoegdheid hadden de studenten dit dus niet strikt nodig. En dus, helaas, er kwam maar een handjevol belangstellenden bij de colleges opdagen, de universitaire gemeenschap liep er niet warm voor. Vanaf 1921 was het ook mogelijk, dat studenten filosofie deze colleges volgden als bijvak. Maar ook dat hielp nauwelijks, het bleef stil in het Nutsseminarium.

Gelukkig werd daar vanaf 1925 iets op gevonden toen Kohnstamm samen met zijn collega's elders in het land op het idee kwam om de colleges open te stellen voor studenten die geen toegang hadden tot de universiteit, bijvoorbeeld onderwijzers. In een landelijk samenwerkingsverband werd afgesproken om eigen examens af te gaan nemen, speciaal voor deze groep. Het resultaat hiervan was de Middelbare Akte Pedagogiek.

Met de Middelbare Akte wilde men 'pedagogische ingenieurs' opleiden die als tussenschakel zouden gaan fungeren tussen geleerden en uitvoerders. Daarbij werd gedacht aan het opleiden van onderwijsinspecteurs, ambtenaren van de kinderbescherming, en docenten aan de kweekschool, de huishoudschool of de MMS. Eigenlijk was het dus een hbo-opleiding *avant la lettre*. Tegelijkertijd moest de opleiding zoveel mogelijk een wetenschappelijk en dus universitair karakter dragen.

Hoewel de opleiding niet wettelijk erkend was en zeker niet gesubsidieerd, was het een groot succes. In 1926 waren er 23 studenten, in 1936 was dat opgelopen tot wel 160. Het handjevol universitaire studenten – waar het toch om begonnen was – viel daarbij in het niet. De MO-opleiding was **de** route voor sociale mobiliteit van onderwijzers, en daarnaast ook anderen, vrouwen en mannen, die via deze 'omweg' uiteindelijk carrière maakten in het onderwijs of ook daarbuiten.

Met enige overdrijving kan men stellen dat alle opleidingen van ons domein uiteindelijk teruggaan op de activiteiten van het Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam. De opleiding voor de Middelbare Akte Pedagogiek was de eerste loot aan de stam. Daar is nu de opleiding pedagogiek van de HvA uit voortgekomen. Vervolgens – vlak na de Tweede Wereldoorlog - werden er MO-opleidingen voor alle belangrijke schoolvakken aan toegevoegd. Daar zijn onze tweede- en eerstegraads deeltijd lerarenopleidingen uit voortgekomen. Wat later, jaren zeventig, werd de Amsterdamse Nieuwe Lerarenopleiding (NLO D'Witte Leli) bij dit bestuur ondergebracht. Dat zijn nu de tweedegraads voltijdopleidingen van de HvA.

En de hoe zit het dan met de Pabo? Dat uiteindelijk ook de Bouwman-Academie ofwel Gemeentelijke Pabo aan dit geheel werd toegevoegd is niet toevallig. De gemeente Amsterdam heeft altijd nauwe banden onderhouden met het Nutsseminarium, vooral met het oog op het onderzoek naar en de verbetering van het lager onderwijs. Dit brengt mij op het empirisch onderzoeksprogramma van het Nutsseminarium. Dit was uniek en baanbrekend en Kohnstamm was er de drager en inspirator van ¹⁷.

*Het empirisch onderzoeksprogramma*¹⁸.

Voor het empirisch onderzoeksprogramma moet ik u weer mee terugnemen naar het jaar 1919, de oprichting van het Nutsseminarium. Zoals ik zojuist al vertelde liep het in het begin niet storm op het instituut. Daarom hield Kohnstamm zich in die eerste jaren nog steeds onledig met zijn leeropdracht in de thermodynamica en hij heeft zich in die tijd ook zeer ingespannen op het politieke vlak. Hij ging op reis om te ijveren voor internationale samenwerking en tegen de neiging van de geallieerde overwinnaars (Frankrijk, Engeland en de Verenigde Staten) om de voormalige vijand (Duitsland en Oostenrijk) op financieel gebied de duimschroeven aan te draaien. Kohnstamm's ijveren voor de vrede is daarna een rode draad in zijn hele leven gebleven.

Genoeg te doen dus, maar even niet op het Nutsseminarium. Kohnstamm begon al om zich heen te kijken naar een andere baan, bijvoorbeeld als hoogleraar filosofie. De omslag kwam in 1927 toen er eindelijk een subsidie loskwam van de Gemeente Amsterdam met een bijbehorende onderzoeksopdracht.

De opdracht van het gemeentebestuur van Amsterdam leek aanvankelijk een hele eenvoudige en praktische: het Nutsseminarium moest voor het openbare Amsterdamse onderwijs een nieuwe regeling ontwerpen voor de toelating tot de HBS en het gymnasium. De klacht was dat er veel te veel leerlingen bleven zitten, met andere woorden, er zaten te veel leerlingen op die scholen die er eigenlijk niet geschikt voor

waren. Verder had het progressieve gemeentebestuur ook een vermoeden, dat een grote groep kinderen die er wel geschikt voor waren, juist niet in het middelbaar onderwijs doordrongen.

Deze eenvoudige, praktische vraag heeft geleid tot een heel onderzoeks- en ontwikkelprogramma waarin de meeste actuele onderwijskwesties van die tijd bij elkaar kwamen en dat ook nog eens aansloot bij de pedagogische visie van Kohnstamm. Ik zal proberen dat kort aan te geven.

Kohnstamm en zijn medewerkers gingen aan de slag met het ontwerpen van een toelatingsinstrument voor de middelbare school. Maar dat bleek al direct veel ingewikkelder dan gedacht. Kohnstamm had verschillende bezwaren tegen de psychologische tests die in die tijd in opkomst waren. Hij vroeg zich af of die tests niet werkten in het nadeel van de kinderen uit de lagere sociale klassen. De democraat Kohnstamm vond namelijk dat ook het 'begaafde volkskind' naar de HBS moest kunnen. Volgens hem was het ook maar de vraag of kinderen die hoog scoorden in de rangorde van zo'n test, ook echt beschikten over de denkprocessen die nodig zijn voor een goede schoolcarrière. Vandaar dat hij naast de kwantitatieve ook een kwalitatieve methode voorstond. Dat bracht hem bij de beroemde stilleestest en later ook de proefklasse waar kinderen in een gewone schoolsituatie een langere tijd geobserveerd en getest zouden kunnen worden.

Deze kwalitatieve toelatingsinstrumenten zijn het uiteindelijk niet geworden. De proefklas is in zekere zin wel een voorbode van onze huidige brugklas, maar de proefklas en stilleestest waren in de oorspronkelijke opzet te arbeidsintensief en dus te duur voor massale toepassing. Vandaar dat we nu nog steeds de Cito-toets hebben.

Toch leidde deze mislukte zoektocht wel naar een ander empirisch programma. De stilleestest was niet alleen een test maar ook een kwalitatief instrument voor onderzoek naar de intelligentie. Daardoor werd Kohnstamm enthousiast voor de denkpsychologie waarmee een geheel nieuwe invalshoek voor de didactiek werd ontsloten¹⁹. Kohnstamm hield de nieuwste internationale inzichten in de psychologie bij en werd enthousiast over die onderzoeken waaruit bleek dat

intelligentie niet statisch was of zuiver genetisch bepaald, maar ook gedeeltelijk beïnvloedbaar. Intelligentie moet tot ontwikkeling worden gebracht. Intelligentie veronderstelt cultuuroverdracht en dus onderwijs! Denken kun je leren! Kohnstamm beschouwde dit als een Copernicaanse wending in de wetenschap. Wij vinden dat wellicht wat overdreven, maar voor hem was het niet alleen een onderzoekbare hypothese, maar ook een wetenschapsfilosofisch principe en uiteindelijk een zedelijk en politiek doel. Kinderen moesten leren zelfstandig te denken en hun eigen verantwoordelijkheid te nemen. Versterking van de geestelijke autonomie was volgens Kohnstamm geboden, nu de moderne maatschappij steeds complexer werd. Kohnstamm bracht dus de denkscholing in verband met wat wij nu ‘burgerschapsvorming’ zouden noemen. In verschillende experimenten en onderzoeken hebben de onderzoekers van het Nutsseminarium sindsdien geprobeerd om dit leren denken (wij herkennen het als ‘leren leren’) handen en voeten te geven.

Kohnstamm's latere jaren

Misschien dat u zich ondertussen afvraagt waarom dit onderzoeksprogramma vooral op het onderwijs gericht was, terwijl de pedagogiek een veel breder spectrum omvat. Misschien had het gewoon te maken met het feit dat de vragen van de subsidiegever nu eenmaal vooral over het onderwijs gingen. Bovendien heeft Kohnstamm zich zeker ook beziggehouden met niet-schoolse zaken, zoals bijvoorbeeld het opzetten van vormingswerk voor jongere werklozen. Maar het gaat ook terug op een principiële standpunt van Kohnstamm. Hij beschouwde het gezin als kern van de opvoeding. Het gezin was bij uitstek het domein van de persoonlijke verantwoordelijkheid van de ouders. Kohnstamm was er niet voor dat ‘pedagogische ingenieurs’ in de boezem van het gezin zouden worden toegelaten. Kohnstamm was ook fel gekant tegen eugenetica als middel tot verhoging van het zedelijk peil, iets wat rond de eeuwwisseling al werd bepleit in progressieve kring en later werd overgenomen door de nazi-partij in Duitsland²⁰.

Dat deze principiële stellingname moest botsen met totalitaire stromingen, sprak vanzelf. In de jaren twintig bestreed Kohnstamm het communisme en in de jaren dertig koos hij openlijk partij tegen de gevaren van het nationaal-socialisme. Hij overleefde de bezetting en de Jodenvervolging. Hij was een van degenen die nadacht over het 'personalistisch socialisme', een politieke filosofie die vlak na de oorlog zeer populair was in kringen rond de Partij van de Arbeid. Na de oorlog heeft hij nog als prominent lid van de nieuwe Partij van de Arbeid behoorlijk wat invloed uitgeoefend op de beleidsvoorbereiding bij het ministerie van Onderwijs. Veel wetgeving uit de jaren vijftig en zestig van de Mammoetwet tot het beroepsonderwijs en het vormingswerk voor werkende jongeren, gaat terug op ideeën en adviezen van Kohnstamm. Direct na de oorlog ging hij weliswaar met emeritaat, maar hij bleef even productief als vroeger. Hij overleed in 1951.

Ik hoop dat Kohnstamm uit deze levensschets naar voren komt als onze voorloper! Maar is hij ook onze inspiratiebron? Kunnen we met Kohnstamm als leermeester het onderwijs weghalen uit de sfeer van de cijfers en anekdotes, om nog maar eens met Piet de Rooy te spreken?

Het beschavingsideaal en het leren leren

Ik heb me de afgelopen tijd ingeleefd in de prille geschiedenis van het Nutssseminarium en zijn inspirerende leermeester. Zo kreeg bijvoorbeeld het wat sleetsgeraakte 'leren leren' voor mij weer glans toen ik het in zijn ontstaan ging volgen. Ik leefde me in, in de onderzoekers van bijna honderd jaar geleden die enthousiast en misschien wat naïef aan de slag gingen met 'denkscholing'. Ze experimenteerden met de methodologie. Zij kwamen er langzaam achter dat het heel ingewikkeld is om denkscholing van de ene les over te dragen op een andere les, laat staan op zelfstandig denken en verantwoordelijk handelen als staatsburger. Maar af en toe kwam Kohnstamm dan weer met een 'Copernicaanse wending' en dat gaf de onderzoekers dan toch weer het idee dat je het ergens voor deed, zo stel ik me voor.

En dan het adagium van Kohnstamm: 'alles staat of valt met de persoon van de onderwijzer'. Ik stel me voor dat de

toenmalige onderzoekers niet op het idee zouden zijn gekomen dat de denkscholing in de vorm van leren leren later (in onze tijd) nog eens geassocieerd zou worden met bezuinigingen op docenten (terecht of niet terecht). Toen ik het leren leren in de context van de jaren twintig en dertig zag, had het plotseling te maken met democratie en antifascisme, en met het streven naar vrede en een betere samenleving. Het was een onderdeel van het beschavingsoffensief. Niet vanuit een onbekommerd vooruitgangsgeloof, of een naïef geloof in de goedheid van de mens. Nee, Kohnstamm achtte de mens in staat tot alle kwaad en hij maakte zich grote zorgen over de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen van zijn tijd. Het is denk ik die urgentie die het grote verschil uitmaakt tussen de activiteiten van het Nutsseminarium van toen en die van ons in het heden. Wij zijn door de jaren zestig heengegaan waarin het beschavingsideaal is gesneuveld omdat het te braaf was en te elitair. We waren nu vrij en we hadden het niet meer nodig. Wij vinden het beschavingsideaal eigenlijk een tikkeltje genant. Misschien hebben we daarmee toch het kind met het badwater weggegooid?

Multidisciplinair onderzoeken

Natuurlijk ga ik u niet vertellen dat we met ons allen terugmoeten naar het burgerlijk beschavingsideaal. Dat soort lessen mogen we niet trekken uit mijn geschiedverhaal. Hoe kunnen we ons dan wel door Kohnstamm laten inspireren? Ik stel voor dat we het begrip multidisciplinariteit omarmen.

Kohnstamm was een kampioen in de multidisciplinariteit. In zijn eigen wetenschappelijke ontwikkelingsgang schakelde hij tussen natuurwetenschap en geesteswetenschap. In zijn onderzoek naar denkscholing werd hij zich al snel bewust van de noodzaak om de vele schoolvakken en de complexiteit van de denkvormen erbij te betrekken²¹. Daarmee kunnen we hem beschouwen als een voorloper op het gebied van de vakdidactiek. Hij combineerde empirisch onderzoek met filosofische beschouwingen. Dat de onderwijskunde zich later als aparte discipline van de pedagogiek zou losmaken, was voor hem onvoorstelbaar. Onderwijskunde en opvoedkunde

waren voor hem een geheel. Hij legde zelfs een verband tussen pedagogiek en economie. In de jaren dertig hield hij zich bezig met de vraag of er een economische oplossing voor de crisis mogelijk was die geen schade zou doen aan zijn personalistische opvoedingsidealen²². Hij was als natuurwetenschapper opgeleid en zeker geen tegenstander van empirisch kwantitatief onderzoek en het zoeken naar generalisaties en wetmatigheden²³. Maar hij vond dat de onderwijswetenschapper dan pas halverwege was. Om tot verdieping te komen vond hij het noodzakelijk om naast de empirisch-analytische ook de kwalitatief- inlevende en interpreterende methode toe te passen. Die veelzijdigheid is veelbetekenend. Die kun je niet herleiden tot het feit dat Kohnstamm een studeerkamergeleerde was. Integendeel: Kohnstamm werd naar de multidisciplinairiteit toegedreven omdat zijn motivatie bij de praktijk lag.

Een leraar weet intuïtief dat hij multidisciplinair moet denken en handelen. Het ene moment moet hij zover boven de leerstof staan dat hij een reken- of wiskundeprobleem op verschillende manieren kan uitleggen. Het andere moment moet hij als pedagoog het goede voorbeeld geven. Hij mag ondertussen de burgerschapsvorming niet uit het oog verliezen en hij moet een expert zijn in zijn vak en toch samenwerken met leraren van andere vakken vanuit een gemeenschappelijk perspectief. Daardoorheen spelen allerlei vragen die te maken hebben met beroepsethiek en normen en waarden. Want was is nu eigenlijk 'goed' bij het goede voorbeeld geven? En hoe stel ik mij op tussen de conflicterende standpunten van de leerlingen in mijn klas? Ga er maar aan staan. De moeilijkheidsgraad van het beroep van leraar wordt zwaar onderschat. Leraren worden juist op het inhoudelijke vlak van het schakelen tussen de disciplines nauwelijks ondersteund. En dat komt omdat er naar dit aspect van het beroep veel te weinig onderzoek is gedaan. Wat voor onderzoek wordt er dan wel gedaan? Binnen de onderwijswetenschappen is het empirisch-analytische paradigma sinds de jaren zestig dominant. Het is harde, positivistische wetenschap die zou moeten leiden naar generaliseerbare onderzoeksresultaten met een duidelijke

uitkomst. Zo zou de leraar voortaan evidence based kunnen gaan handelen. Zachte of zweverige zaken zoals beroepsethiek of beschavingsideaal raakten buiten beeld. Er wordt een appel gedaan op planmatigheid, doelgerichtheid en doelmatigheid. Het is een vrij instrumentele en eendimensionale invalshoek die veraf staat van de werkcultuur in het onderwijs, waar het meer draait om persoonlijk contact met de leerling en liefde voor het schoolvak. Kortom: de lessen van Kohnstamm, die niet moe werd om te pleiten voor een combinatie van analytische en interpreterende benaderingen, lijken vergeten.

En dan is er nog een ander probleem, dat volgens mij zeer wordt onderschat. De empirisch-analytische benadering is in de onderwijswetenschappen zo dominant dat andere methoden om tot kennis te komen niet worden herkend en erkend. Maar die andere methoden kom je juist in de onderwijspraktijk tegen. Een leraar wiskunde heeft een eigen referentiekader; de leraar talen hanteert weer een andere manier van denken en de geschiedenisleraar redeneert vanuit zijn opleiding nog weer anders. De onderwijskundige praat een andere taal dan de leraren. De leraren verstaan elkaar trouwens ook niet, maar ze vinden elkaar in een gemeenschappelijke werkcultuur. En ze hebben nog een ding gemeen: ze ervaren de onderwijswetenschap als een vreemde eend in de bijt.

Er is in het onderwijs sinds de tweede wereldoorlog heel veel onderzocht, geherstructureerd en vernieuwd, maar het is de vraag of er spectaculaire verbeteringen zijn bereikt.

Vandaar dat er heel veel geschreven en gepraat is over de kloof tussen onderwijswetenschappen en onderwijspraktijk²⁴. Daar is ook een oplossing uit voortgekomen: de leraren zouden nu samen met de wetenschappers onderzoek gaan doen en dat wordt dan 'praktijkonderzoek' genoemd. In het HBO is 'praktijkonderzoek' enthousiast omarmd. What's in a name! Ik heb nooit goed begrepen wat nu het nieuwe en motiverende aan dat praktijkonderzoek is, want als het erop aankomt gaat het weer uit van een en hetzelfde eenzijdige paradigma. De leraar moet koste wat kost door die mal worden geperst, ook als hij zelf zijn eigen onderzoek wil gaan doen.

Ik snap niet waarom wij in het HBO hetzelfde onderzoek doen dat elders- op de universiteit of andere onderzoeksinstituten – al gedaan wordt. Er is heel veel van dat soort onderzoek: je ziet door de bomen het bos niet meer. Waarom slaan we geen nieuwe wegen in? Het enige echte praktijkonderzoek zou de veelzijdigheid van het beroep als uitgangspunt moeten nemen! Het zou een brug moeten slaan tussen de disciplines. Het zou onze eigen revolutie tegen het positivisme moeten worden!

Wat zou dan mijn alternatieve onderzoeksprogramma zijn?

Wat ik ten eerste zou aanpakken is een poging om het verspreide, gespecialiseerde en niet zeer toegankelijke onderzoek wat er al is, met een praktijkbril op te gaan lezen, met elkaar in verband te brengen en op een hoger plan te tillen en er mooie producties van te maken voor een groter publiek. Spraakmakende zaken waar Pauw & Witteman en DWDD niet over uitgepraat raken!

Ten tweede zou ik me niets meer aantrekken van de academische pikorde volgens welke het ‘harde’ onderzoek beter is dan het ‘zachte’ onderzoek. In plaats daarvan kunnen we net zo goed spreken van ‘warm’ onderzoek en ‘koud’ onderzoek. Het een is niet beter of wetenschappelijker dan het andere, het zijn verschillende filosofische invalshoeken. Neem een onderwerp als burgerschapsvorming. De Onderwijsraad stelt terecht, dat hiervoor systematische kennisopbouw noodzakelijk is. Maar daarna begint het pas! Je kunt niet ‘bewijzen’ hoe dat moet worden aangepakt. Vanuit verschillende invalshoeken, steeds op een andere manier ertegenaan kijkend, kunnen we wel een discours ontwikkelen waarmee je tot een dieper inzicht komt.

Ten derde zou ik het vakdidactisch onderzoek koesteren. Dat is de multidisciplinaire aanpak in optima forma. Er is heel veel gesproken over de kloof tussen onderwijswetenschappen en de praktijk, maar dat hele verhaal gaat veel minder op voor de vakdidactiek. De vakdidactiek is niet van de universitaire onderzoekers maar van de leraren. Raar maar waar, de vakdidactiek is lange tijd in de lucht gehouden als liefdewerk. Er was geen geld voor, en toch produceerden leraren en

lerarenopleiders in hun vrije tijd genoeg interessants om bloeiende tijdschriften in stand te houden en boeken te produceren.

En nu zijn er eindelijk lectoraten en kenniskringen op het gebied van de vakdidactiek. De vakdidactiek kan de brug slaan tussen de onderwijskunde en het schoolvak. De verwachtingen zijn hooggespannen, want ik hoop dat de vakdidactiek ook inzicht kan verschaffen in de denk- en cultuurverschillen tussen de verschillende schoolvakken. Dat zal de school als werkgemeenschap ten goede komen.

De hoogste tijd voor een hernieuwde samenhang!

Terug naar Kohnstamm en zijn Nutsseminarium. In 2019 is het 100 jaar geleden dat Kohnstamm zijn intrede hield. Mijn voorstel is dat de erfgenamen van HvA en UvA dan samen het 100-jarig jubileum organiseren, en wel in het Kohnstammhuis! Laten we de burgerschapsvorming als thema nemen. Dat is een mooi thema om te laten zien waar de multidisciplinaire aanpak toe kan leiden.

De datum is 3 februari 2019. Ik heb het alvast in mijn agenda gezet.

Nawoord: Burgers vormen of onderwijzen.

Arie Wilschut, 28 september 2012

Ja, dames en heren, daar sta je dan als lector Didactiek van de maatschappijvakken. Het lectoraat vakdidactiek is er gekomen, de lector vakdidactiek is er gekomen, nu zo'n negen maanden op weg. Allemaal mede dankzij de inspanningen van Tineke van Loosbroek. De verwachtingen zijn blijkbaar hoog gespannen. U begrijpt dat mij dat hier nu enigszins bedremmeld maakt. Voorlopig kunt u van mij niet meer verwachten dan enige bespiegelingen, ook al omdat mij slechts een kwartier gegund is.

Als historici geloven wij in toeval en samenloop van omstandigheden: zo zit de geschiedenis grotendeels in elkaar. Maar we denken ook dat het verhaal over die toevalligheden iets kan betekenen. Van de week kwam mijn naaste collega Klaas van der Laan bij mij binnenlopen om me te attenderen op dit nieuwe boek van Gert Biesta (*Goed onderwijs en de cultuur van het meten*)²⁵. Gert Biesta, dames en heren, is een natuurkundige die zich heeft ontwikkeld tot pedagoog van naam; die zich zorgen maakt over de ontwikkeling van burgers en de pedagogische opdracht van het onderwijs. In dit nieuwe boek verzet hij zich tegen de trend van een harde, meetbare, onderwijskundige wetenschap die de basis zou moeten vormen van goed onderwijs. De pedagogiek verdient herwaardering in de discussies over het onderwijs, aldus Biesta.

Hoe zit dat toch met die natuurkundigen die pedagoog worden? Kohnstamm en Biesta zijn niet de enigen, er zijn er meer van. Zo had ik in mijn tijd als leraar op een school voor voortgezet onderwijs een collega die voortdurend de aandacht trok door zijn uiterst betrokken, pedagogische houding, zijn nadenken over zin en doel van het onderwijs. Hier, binnen het Domein Onderwijs en Opvoeding, kennen wij in de personen van Willem Bustraan en mijn collega-lector Ed van den Berg

óók zulke natuurkundigen. (Ik moet erbij zeggen dat ik ook een collega-leraar natuurkunde had die het uiterste tegendeel vertegenwoordigde, en die op rapportvergaderingen – als het ging over probleemleerlingen – niet alleen wist mee te delen of een leerling voldoende of onvoldoende stond voor natuurkunde, maar zelfs dat zijn cijfer ‘om precies te zijn 4 komma 75 was’ – en dat was dat).

Ik denk dat het zo zit. De studie van de natuurwetenschappen heeft in het verleden een aantal keren geleid tot een soort ontzag voor wat er allemaal mogelijk bleek, welke problemen allemaal leken te kunnen worden opgelost. Kennis en wetenschap waren de hoop voor de wereld! Dat gebeurde voor het eerst heel duidelijk tijdens de Verlichting in de achttiende eeuw, en opnieuw – na een ongelooflijke vooruitgang van wetenschappelijke kennis in de negentiende eeuw – op het einde van die eeuw in de periode rond de eeuwwisseling van 1900: een tweede Verlichting zou je kunnen zeggen. In beide perioden leken de problemen van de menselijke samenleving definitief te kunnen worden opgelost door de zich uitbreidende kennis. Dus moest er goed onderwijs worden gegeven. Onderwijs was immers de kennismakelaar bij uitstek. Zo volgt op de studie van de natuurkunde voor sommige, meer idealistisch ingestelde wetenschappers logischerwijs belangstelling voor onderwijs, een wereld waarin zaken heel wat weerbarstiger lijken te zijn dan in de wereld van de fysica. Mensen zijn immers minder voorspelbaar dan elementaire deeltjes, en een ideale wereld is misschien niet zo een-twee-drie tot stand te brengen, hoe graag je dat ook zou willen. Zo maakte Kohnstamm tijdens de bloei van zijn leven de Eerste Wereldoorlog mee, wat voor een optimistische wetenschapper uit de *belle époque* een geweldige deceptie moet zijn geweest.

Kennis over onderwijs is – zoals wij als lerarenopleiders maar al te goed weten – een verhaal met een dubbele bodem. Vanuit mijn positie als lector ziet die dubbele bodem er in dit verband zo uit: Hoe krijgen we kennis over goed onderwijs? en: Wat doet kennis in dat onderwijs? Bij de beantwoording van deze dubbelebodenvraag lijkt zich een merkwaardig spanningsveld af te tekenen. Op de eerste vraag luidt het

overheersende antwoord momenteel: door onderzoek, door *evidence*, door lectoren op hbo's, door onderzoekende studenten en leraren. Meten is weten. Maar op de tweede vraag? Zorgt kenniscreatie en -overdracht ook daar voor betere mensen, voor betere burgers? Heeft onderwijs niet veel meer een pedagogische opdracht dan een kennisopdracht?

Misschien is het dienstig over deze vraag op een wat abstracter niveau na te denken. De rol van kennis in het onderwijs kan worden verhelderd via drie basale ideeën over onderwijs waarmee ik voor het eerst kennis heb gemaakt via het boek *The Educated Mind* van de Canadese filosoof en onderwijskundige Kieran Egan²⁶. In het eerste hoofdstuk van zijn boek, dat eigenlijk over iets anders gaat, confronteert hij de lezer met drie archetypen van onderwijs. Het oudste idee over onderwijs is dat van socialisatie: van oudsher moesten nieuwe leden samenlevingen worden ingewijd in de heersende cultuur, gewoonten en gebruiken om zo als volwaardig lid van de gemeenschap gesocialiseerd te raken. Dat betekent: leren je aan te passen aan wat de samenleving van je vraagt. Het is in de leer gaan bij meesters, bij voorbeeldige vakmannen: ambachtelijk leren. De tweede manier werd gegrondvest door de Griekse filosoof Plato, die meende dat de samenleving juist geen behoefte had aan aangepaste mensen, maar aan kritische, onafhankelijke denkers. Dat betekent: nadenken over alternatieven, je blik verruimen, kritisch denken – en dus vooral: geïnformeerd zijn over het andere, het niet gebruikelijke, het mogelijke, het nog niet gerealiseerde. Geen praktische kennis dus, maar filosofische kennis. De derde gedachte over onderwijs werd geopperd door Rousseau in de achttiende eeuw, die meende dat onderwijs moest uitgaan van de behoeften van het kind en zich bij het leren moest richten op het ontplooiën van diens hoogst individuele persoonlijkheid. Aanpassen aan de samenleving was daarbij evenmin aan de orde als bij Plato, maar dan niet met het oog op het vinden van diepe waarheden over de wereld, maar met het oog op het ontdekken van zichzelf als persoon. Volgens Egan moet iedere school zich realiseren dat deze drie niet zo gemakkelijk verenigbaar zijn. Er moet gekozen worden.

Wat voor mensen willen wij opleiden, wat voor burgers willen wij vormen? Het vervelende is dat je je bij het vormen van burgers bij alle drie de ideeën wel wat kunt voorstellen. Je zou dus het beste van drie werelden wensen. Maar wat als dat niet blijkt te kunnen?

Laten we nog eens een blik werpen op de geschiedenis, ditmaal niet die van grote pedagogen of filosofen, maar de geschiedenis van de maatschappijvakken. Die ontwikkeling is in dit verband relevant, omdat in de loop der tijd drie maatschappijvakken in het curriculum van het onderwijs zijn opgevoerd, uitdrukkelijk met een burgerschapsvormende bedoeling. Zo kwam geschiedenis op het rooster met de bedoeling nationaal besef en verbondenheid met de staat Nederland te kweken, onder andere met het oog op het zich in de tweede helft van de negentiende eeuw uitbreidende kiesrecht. De invoering van aardrijkskunde hield verband met de ontwikkeling van een moderne industriële en handelseconomie, waarin kennis van de wereld, van landen en volken, onontbeerlijk was. Ook was het zaak dat Nederlanders eens op een correcte manier verantwoordelijkheid leerden nemen voor hun koloniale rijk. In de jaren zestig van de twintigste eeuw voltrok zich iets soortgelijks bij de invoering van maatschappijleer. De slechts geraakte kennisvakken geschiedenis en aardrijkskunde konden de nieuwe uitdagingen van de maakbare samenleving van de jaren zestig niet meer aan. Een nieuw maatschappelijk vak was noodzakelijk, dat maatschappijhervormers zou kunnen voortbrengen. Dat vak werd maatschappijleer. Bij alle drie de vakken zien we dat ze zich in de loop der tijd geëmancipeerd hebben van hun aanvankelijke, al te ideologische, vormende opdracht, en dat ze meer 'academisch' zijn geworden. Ze richten zich nu op het vormen van kritische, geïnformeerde, onafhankelijk denkende mensen in plaats van op aangepaste gesocialiseerde burgers. Maatschappijleer is maatschappijkunde geworden en heeft een stevige kennisbasis geformuleerd afgeleid van de sociologie en politicologie. Bij geschiedenis en aardrijkskunde zijn denkvaardigheden ingevoerd die zijn afgeleid van hun academische moederwetenschappen.²⁷

Zijn de meer academische maatschappijvakken minder geschikt geworden voor het vormen van burgers? Sommigen menen blijkbaar van wel; zij vinden dat het noodzakelijk is om opnieuw op negentiende-eeuwse wijze Nederlanders te vormen door het bestuderen van een nationale canon.

Hoe verder met burgerschap? Het door Tineke reeds genoemde recente advies van de Onderwijsraad²⁸ stelt de vraag uitdrukkelijk aan de orde. De raad pleit voor het uitbreiden van kennis omtrent burgerschapsonderwijs, want we weten er nog maar weinig van. Er heerst grote verwarring omtrent de invulling ervan. Burgerschap is een zeer vaag containerbegrip geworden, waar vanuit verschillende invalshoeken van alles en nog wat onder valt. Zo treffen we in het document *Leren, Loopbaan en Burgerschap*²⁹ – dat min of meer leidend is geworden voor het burgerschapsonderwijs in het mbo – een opsomming aan die varieert van aspecten van persoonlijke ontplooiing tot aspecten van socialisatie in allerlei mogelijke verbanden; een soort noodverbanden om in bijna alle denkbare noden en behoeften van een in crisis verkerende samenleving te voorzien. Je krijgt de indruk dat over zo'n opsomming niet zo heel lang en diep is nagedacht.

Anders is dat bij iemand als Micha de Winter, die min of meer in de voetsporen treedt van de grote Amerikaanse onderwijsfilosoof John Dewey³⁰. Het gaat om het onderwijzen van democratie, zeggen zij. Over waarden, gewenste gedragswijzen, manieren van al dan niet participeren, sociale omgang, enzovoort, kunnen wij van mening verschillen, en verschillen wij van mening. Het enige dat ons bindt is de democratische paraplu waaronder al die meningsverschillen mogelijk zijn. Daarom is onderwijs in democratie een absolute prioriteit. Want democraten worden niet geboren, ze moeten worden gemaakt, aldus Dewey. Zonder onderwijs geen democratie, is dan de conclusie. Democratie staat of valt bij geïnformeerde, kritische denkende mensen.

Wie een goede burger wil zijn, moet méér en andere kennis hebben dan de voordehandliggende kennis over gewenst gedrag in de huidige samenleving. Hij moet bijvoorbeeld

weten wat er gebeurt als er géén sprake is van burgerschap. Het tegenovergestelde van burgers zijn onderdanen, zo ontdekten de oude Grieken. Onderdanen zijn koningsslaven die niet voor zichzelf denken maar zonder meer bevelen opvolgen en zich zo aanpassen aan de bestaande orde. Burgers zijn mensen die zelf verantwoordelijkheid nemen voor de samenleving waarin zij leven, die niet op het eerste gezicht accepteren als vanzelfsprekend, maar er kritisch over nadenken. Burgers weten méér dan het gewone. Ze weten welke strijd er in het verleden gevoerd is om burgerschap tot stand te brengen. Ze weten van de hoed en de rand, niet alleen over hun eigen omgeving of hun eigen land, maar ook over andere tijden en andere plaatsen. Geschiedenis en aardrijkskunde zijn juist daarom zulke burgerschapsvormende vakken, dankzij het feit dat zij hun ideologische veren hebben afgeschud en academisch zijn geworden. In het licht van de geschiedenis verruim je je blik op de wereld, je gaat 'anders denken', je 'hebt er wat aan' - ook al weet je niet onmiddellijk wat. Want wat hebben wij bijvoorbeeld geleerd van die voortreffelijke lezing van Tineke over Kohnstamm? Er zat veel in dat we niet wisten, er zat veel in dat we herkenden en waarin we parallellen zagen, en hier en daar bedachten we beschaamd dat als we dit geweten hadden, we misschien wel veel meer adequaat hadden kunnen deelnemen aan de huidige onderwijsdebatten in het Kohnstammhuis. Zó vormen de maatschappijvakken burgers, want burgers worden niet geboren, ze moeten worden onderwezen, ze moeten worden gemaakt.

Noten

Philip Kohnstamm als voorloper en inspiratiebron.

¹ Met dank aan Jan de Vries die een eerdere versie van kritisch commentaar voorzag.

² Onderwijsraad, advies 27 augustus 2012
<http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs>

³ P. de Rooy, *Verstrikt in cijfers en anekdotes*, Kohnstammlezing, Amsterdam, 2003.

⁴ Dit verhaal over leven en werk van Philip Kohnstamm is gebaseerd op de volgende literatuur: I. van Hilvoorde, *Grenswachters van de pedagogiek. Demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek 1900/1970*, Baarn 2002. E. Mulder, *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam 1989. M. Holestelle, 'Bepaalde spontaniteit'. *Leven en werk van Philip Kohnstamm*, Masters' thesis, Universiteit Utrecht 2004.

⁵ M. Bakker e.a. (red). *Amsterdam in de tweede gouden eeuw*, Bussum 2000.

⁶ H. Belien, M. Bossenbroek en G.J. van Setten, (red), *In de vaart der volken, Nederlanders rond 1900*, Amsterdam 1998.

⁷ W.W. Mijnhardt en A.J. Wichers (red), *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. Edam 1984

⁸ Zie hiervoor de klassieker: H. Stuart Hughes, *Consciousness and society. The reorientation of European social thought 1890-1930*, New York 1977.

⁹ geciteerd in Holestelle, p. 45

¹⁰ Ph. Kohnstamm, 'De grondslag der democratie (1914)' in: Philip Kohnstamm, *Persoon en Samenleving. Opstellen over opvoeding en democratie*. Meppel 1981.

¹¹ Deze term is gemunt door Piet de Rooy in zijn proefschrift, *Werklozenzorg en werkloosheidsbestrijding 1917-1940*. Amsterdam, 1979. Zie ook: B. Kruithof *Zonde en deugd in domineesland. Nederlandse protestanten en problemen van opvoeding. Zeventiende tot twintigste eeuw*, Groningen 1990

¹² Ph. Kohnstamm, 'Staatspaedagogiek of Persoonlijkheidspaedagogiek' in: Ph. Kohnstamm, *Individu en Gemeenschap*, 's Gravenhage 1929 p. 17-70.

¹³ Ph. Kohnstamm, 'Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek', p. 49

¹⁴ Ph. Kohnstamm, 'Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek', p.45

¹⁵ Ph. Kohnstamm, 'De keuze der lectuur en de vrijheid van den lereraar' in: *Individu en Gemeenschap*, p.71-98

¹⁶ Hilvoorde, p. 80. Kohnstamm bespreekt een artikel in *The American Journal of Psychology*.

¹⁷ In 1969 is de onderzoekspoot van het Nutsseminarium overgedragen aan de UvA onder de naam 'Kohnstammstituut'. Het Nutsseminarium werd een zelfstandige stichting onder de naam: *Stichting Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam*. Bij die stichting werden de MO-lerarenopleidingen ondergebracht en later de NLO D'Witte Leli. Vanaf 1987 onderdeel van Algemene Hogeschool Amsterdam, vanaf 1993 Hogeschool van Amsterdam.

¹⁸ N. Deen, *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1960*. Groningen 1960.

M. Depaepe en N. Bakker, 'Een gemeenschappelijke studeerkamer. 75 jaar Pedagogische Studien'. In: *Pedagogische studien*, jaargang 75, 1998.

¹⁹ Hilvoorde p. 80

²⁰ T. van Loosbroek, 'De positie van de vrouw in Nazi-Duitsland' in: *Kleio*, nr.6, 1980

²¹ Hilvoorde p. 80

²² M. Kohnstamm en Ph. Kohnstamm, '*Nog is er geen oorlog*', *briefwisseling 1938-1939*, p. 34-37 Amsterdam 2001.

²³ In de woorden van Kohnstamm: " Omdat ik nu eenmaal in vragen van praktijk een onverbeterlijk empiricus ben – eens physicus blijft physicus". Geciteerd in Hilvoorde, p. 118

²⁴ H. Broekkamp en B. van Hout-Wolters, '*De kloof tussen onderwonderzoek en onderwijspraktijk*', Amsterdam 2006

Nawoord: Burgers vormen of onderwijzen.

²⁵ Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom/Lemma.

²⁶ Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago/London: University of Chicago Press.

²⁷ Wie in deze geschiedenis geïnteresseerd is, kan terecht bij: Wilschut, A. (red.)(2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Aan deze publicatie zijn belangrijke bijdragen geleverd door medewerkers van het lectoraat.

²⁸ Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Advies uitgebracht aan de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap. Den Haag: Onderwijsraad.

²⁹ Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs (2007). *Leren, Loopbaan en Burgerschap*. Z.p., z.u.

³⁰ Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York (etc.): Free Press (etc.).

