

Normatieve pedagogiek - De actualiteit van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951)

S. Miedema

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	Artikel over Kohnstamms visie op onderwijs. Zijn perspectief op leren heeft een personalistische benadering.
Bronvermelding	Miedema, Prof.dr. S. (2005) Normatieve pedagogiek - De actualiteit van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951). In: Perspectief op leren, verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie (pp. 113-130) Gouda: Projectgroep Leren in perspectief.
Thema *	Onderwijs
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2005
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Langeveld, Biesta, methodologie, autonomie, identiteitsperspectief, interactie, microbenadering, identiteitsonderzoek

* 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*).

Normatieve pedagogiek

De actualiteit van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951)

S. Miedema

1. Inleiding

De opbouw die ik voor deze bijdrage heb gekozen, is wat afwijkend. Ik had kunnen beginnen met een systematische uiteenzetting van Kohnstamms opvattingen (waarbij de onontwijkbare vraag overigens is: hoe doe je dat met een oeuvre van 12000 pagina's en met door de decennia heen nogal wat verschenen secundaire literatuur inclusief dissertaties?), om dan vervolgens te vragen wat we er vandaag de dag mee kunnen voor onderwijs en opvoeding.

Als richtinggevende benadering heb ik echter een andere insteek gekozen. Na een korte beschouwing over de normatieve pedagogen, ga ik nog eens na hoe ik van Kohnstamms visie heb geprofiteerd bij het tackelen van een drietal problemen; u mag ze ook 'concerns' of onderkende problemen noemen. Het eerste betrof het vraagstuk van de methodologie (in het algemeen betrof het de verhouding van theorie en empirie als algemeen-methodologisch probleem, en meer in het bijzonder ging het over de verhouding van kwalitatieve en kwantitatieve methoden). Het tweede vraagstuk betrof de relatieve autonomie van christelijke scholen vanuit identiteitsperspectief, en het derde probleem had te maken met zinvolle en bruikbare visies op de interactie van leerling en leraar. Naar mijn mening, en vanuit het denkkader dat ik respectievelijk in 1986, 1994 en 1998 verder aan het ontwikkelen was, waren Kohnstamms opvattingen zeer wel bruikbaar, en dat zijn ze naar mijn huidige opvatting ook nog steeds.

Daarna ga ik na of er recente bijdragen geleverd zijn op het gebied van de pedagogiek, onderwijspedagogiek en de pedagogiek van de lerarenopleiding. Bijdragen die ik in grote lijnen kan onderschrijven of die zelfs een belangrijk deel van mijn eigen pedagogisch denken en doen uitmaken (zie hiervoor De Bekker-Ketelaars, Miedema & Wardekker, 1998, als ook het boek als vervolg op het zojuist genoemde, Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004). Kortom, zijn er perspectieven op leren te vinden die op zo'n wijze zijn uitgewerkt dat ze compatibel zijn met, en ook nog eens in belangrijke mate hun inspiratie vinden in het werk van Kohnstamm? Die meen ik inderdaad te vinden in het werk van Van Parreren en van Korthagen, en ik zal u daar hopelijk op overtuigende wijze deelgenoot van maken.

2. Normatieve pedagogiek: waarden en feiten

In zijn tweedelige artikelenserie "De strijd der paradigma's in de Nederlandse theoretische pedagogiek" onderscheidt Van Hulst een, zoals hij ze aanduidt, drietal paradigma's, te weten die van de eerste, de tweede en de derde generatie theoretische pedagogen (Van Hulst, 1983a, 1983b). Ph.A. Kohnstamm vormt samen met J.H. Gunning, R. Casimir, J.H.E.J. Hoogveld en J. Waterink de eerste generatie. Dit vijftal erkende de pedagogiek als een wetenschap. Bepalend voor hun wetenschappelijke pedagogiek was, aldus Van Hulst, de persoonlijke geloofsovertuiging. Hun wetenschappelijke werk was daarvan doortrokken. Voor Gunning was dat het ethisch-protestantisme, voor Casimir het vrijzinnig-protestantisme, voor Kohnstamm het bijbels personalisme, voor Hoogveld het thomisme, en voor Waterink het gereformeerd-calvinisme. Pedagogiek is ondenkbaar zonder het expliciteren van filosofische en theologische vooronderstellingen, hetgeen onder meer tot uiting komt in antropologische uitspraken over het wezen van kind en mens. Gewetensvorming staat centraal in de opvoeding, en de gewetensleer maakt het hart van de theoretische pedagogiek uit. De geschiedenis is onmisbaar voor pedagogisch denken. Theoretische pedagogiek die geen theorie van de praxis is, is zinloos. Ze dient theorie van en voor de concrete opvoedingspraktijk te zijn.

Van Hulst keert zich in zijn reconstructie en beschrijving van deze eerste generatie academische pedagogen tegen het gebruik van de gangbare naamgeving 'beginselpedagogen', omdat naar zijn zeggen daarmee teveel nadruk gelegd wordt op het belang van de geloofsovertuiging. De opmerking doet natuurlijk wat merkwaardig aan gezien datgene wat ik zojuist op basis van Van Hulst naar voren bracht over de plaats van precies die geloofsovertuiging. Hoe het ook zij, ikzelf hecht eraan te spreken over de *normatieve pedagogen* (en over normatieve pedagogiek) om hiermee duidelijk te maken dat waarden en feiten beide van belang geacht worden door de betreffende pedagogen.

Ook voor Kohnstamm, en in deze bijdrage zal ik mij speciaal op hem richten, is dat het geval. In het Voorbericht van deel II van Schepper en Schepping, *Persoonlijkheid in wording. Schets eener Christelijke opvoedkunde*, maakt hij duidelijk dat de pedagogiek zich van de (kinder-)psychologie onderscheidt doordat zij "niet alleen descriptief, maar ook normatief wil zijn..." (Kohnstamm, 1929a, p. XII). Hoe binnen die relatie van waarden en feiten nog verdere positioneringen mogelijk zijn, is dan een vraag die nadere uitwerking verdient. Zo kan er bijvoorbeeld sprake zijn van het in zekere mate gebonden zijn aan een specifieke levensbeschouwing of aan een bepaalde cultuurkring. Maar het is ook mogelijk dat het om levensbeschouwelijkheid in algemene of brede zin gaat, en om een diversiteit van culturen.

Ter adstructie: in een eerdere publicatie samen met Gert Biesta, die bedoeld was als een opmaat voor pedagogisch wetenschapsonderzoek naar de eerste en twee-

de generatie pedagogen in de zin van Van Hulst (onderzoek dat helaas geen gevolg heeft gekregen), hebben wij die verhouding van waarden en feiten bij M.J. Langeveld nader bekeken (Biesta & Miedema, 1992). Onze conclusie was dat Langevelds denken niet een volledige breuk betekende met de opvattingen van de eerste generatie. Immers, het domein van de waarden laat hij ongemoeid. En daarmee lijkt hij uit te zijn op een bestending van de feitelijke verzuimdheid van het maatschappelijke leven en in het bijzonder de feitelijke verzuimdheid van de pedagogische praktijk. Hij tracht, en dit geheel in lijn met de voor de verzuiling kenmerkende pacificatiepolitiek, met zijn fenomenologische analyse de gemeenschappelijke pedagogisch-theoretische grond te creëren voor overeenstemming over de feiten van de opvoeding. Een gemeenschappelijke grond die, omdat Langeveld deze niet a priori koppelt aan een bepaalde levensbeschouwing, voor alle denominaties toegankelijk is. Omdat Langeveld deze ook niet aan een bepaalde cultuurkring lijkt te willen vastmaken, scheidt hij ook een gemeenschappelijke grond voor verschillende culturen. Deze fenomenologische toewending naar het feitelijke opvoedingsverschijnsel zelf en het daarbij ongemoeid moeten laten van de waarden, mag ook blijken uit het volgende citaat uit Langevelds *magnum opus*, de *Beknopte theoretische pedagogiek*: “Een fenomenologische werkwijze gebiedt ons – ook waar wij andere, diepere zekerheden menen te hebben – de mede-onderzoeker te ontmoeten in het verschijnsel waarover men het samen wenst te hebben en nergens anders” (Langeveld, 1979, p. 34). Op het niveau van de pedagogische theorie kan los van de diversiteit aan pedagogische praktijken en de verscheidenheid van levensbeschouwelijke invullingen gereflecteerd worden over het opvoedingsfenomeen. De levensbeschouwelijke inhoud van die praktijken lijken bij Langeveld niet ter discussie te staan, en daarmee wordt het domein van de waarden geen onderwerp voor gemeenschappelijke discussie, voor de inhoudsbepaling van de gemeenschappelijke grond.

Aan het slot van die publicatie wierpen we ter problematisering van Van Hulsts paradigmabegrip ook nog de vraag op of Kohnstamm op dit punt niet een eerste-generatiepedagoog is die juist wel heeft getracht het domein van de waarden tot onderwerp van het gemeenschappelijke debat te maken, en zo heeft getracht voorbij de verzuiling te komen. Een antwoord hebben we niet gegeven, maar we hebben opgemerkt dat dit nader onderzoek zou vergen.

3. Philip Abraham Kohnstamm driemaal kort in beeld

3.1 Methodologie

De eerste keer dat ik aandacht besteedde aan het werk van Kohnstamm was in mijn dissertatie uit 1986 *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap* (Miedema, 1986, p. 190) in het kader van een

reconstructie van de positionering van het empirisch-pedagogische onderzoek in Nederland. Ik heb laten zien dat in de Nederlandse academische pedagogiek methodologische reflectie en pedagogisch onderzoek pas goed beginnen met de aansluitingsonderzoeken (gericht op de overgang van de lagere school naar de scholen voor middelbaar en voortgezet hoger onderwijs) die Kohnstamm en Van Veen vanaf 1926 vanuit het Nutsseminarium te Amsterdam verrichten. In de dissertatie van Deen (Deen, 1971) wordt daaromtrent een goed gedocumenteerd en uiterst boeiend overzicht geboden van de ontwikkeling binnen en rondom het seminarium vanaf 1919 tot 1969.

Kohnstamm *cum suis* zijn voorstanders van een dynamische onderzoeksvorm die meer de nadruk legt op het proces van de kinderlijke ontwikkeling dan op de producten, de uitkomsten van die ontwikkeling. Er wordt vooral kwalitatief onderzoek verricht door middel van kwalitatieve analyse. Er heerste een groot wantrouwen tegen de metende, kwantificerende methoden, omdat daarbij intensiteiten behandeld worden alsof het hoeveelheden zijn (Deen, 1971, p. 11). Volgens Deen (Deen, 1971, p. 11, 35 ff) hingen Kohnstamms bezwaren deels samen met zijn voorkeur voor de 'Verstehende methode' (Kohnstamm, 1929a, pp. 11-21) en de genoemde gerichtheid op het ontwikkelingsproces. Maar anderzijds vonden ze een rationale in statistische problemen die pas later door geavanceerde technieken opgelost konden worden. Toch is het onderzoek niet altijd alleen kwalitatief van aard geweest. Zo wijst Deen erop dat in het stilleesonderzoek zowel bij de selectie van de vragen als ook bij de beoordeling een kwantitatief moment meespreekt. Er wordt een soort itemanalyse uitgevoerd (Deen, 1971, p. 49-50). Het empirisch werk van Langeveld, Nieuwenhuis, Stellwag, Prins en De Groot kan gezien worden als een verdere uitbouw van de onderzoekingen die binnen het seminarium werden verricht, deels binnen en deels buiten dit instituut.

In het licht van de eerdere constatering dat voor Kohnstamm de pedagogiek zowel descriptief als ook normatief dient te zijn, is het van belang dat ik er in mijn dissertatie ook op gewezen heb (Miedema, 1986, p. 264 noot 7) dat Kohnstamm geen plaats ziet voor een descriptieve pedagogiek die op eigen benen zou kunnen staan. In een paragraaf met de veelzeggende titel 'De axiologische momenten der opvoedkunde' maakt hij duidelijk zo'n descriptieve pedagogiek slechts als een hoogst waardevolle voorarbeid te zien. Hij onderstreept dit nog eens door nadrukkelijk te stellen: "Maar dan toch als voorarbeid. Men kan op basis van zulke beschrijvingen alleen evenmin een opvoedkunde opbouwen, als men een geneeskunde zou kunnen opbouwen op de basis van een beschrijving van levensprocessen, aan die elke maatstaf ontbrak om ziekte en gezondheid van elkaar te onderscheiden" (Kohnstamm, 1929a, p. 88).

3.2 De relatieve autonomie van christelijke scholen vanuit identiteitsperspectief

De tweede keer dat ik Kohnstamms denken ter sprake heb gebracht, was in mijn eerste oratie uit 1994 onder de titel *Identiteit tussen inspiratie en engagement* (Miedema, 1994), in de paragraaf waarin ik de beperkende en ondersteunende invloeden op de relatief autonome vormgeving van de identiteit van christelijke scholen in het licht stelde. Ik gaf daar aan dat “directe verwijzingen naar belijdenisgeschriften en dergelijke die een band aangeven met een institutionele kerk c.q. institutionele kerken – die daar ook nog eens niet onbesproken en onweersproken zijn – naar mijn mening afbreuk doen aan de relatieve autonomie van de christelijke school als vormingsinstituut” (Miedema, 1994, p. 18). In een noot hierbij merkte ik op: “Met deze opvatting waarbij niet de institutionele kerk, maar de Bijbel de levensbeschouwelijke inspiratie vormt voor het (christelijk) onderwijs, plaats ik mij in de traditie van zulke mensen als J.J.L. van der Bruggen in de vorige eeuw, en de pedagoog Ph. Kohnstamm in onze eeuw. Zie Oosterlee, 1929; Brouwer, 1981; Kohnstamm, 1929b” (Miedema, 1994, p. 35 noot 45). Dat ik ondertussen in die oratie wel degelijk ook tot een - zij het niet volledig uitgeschreven - theologische plaatsbepaling kom, mag uit het volgende citaat blijken: “Waar christelijke scholen voor hun levensbeschouwelijke inspiratie en oriëntatie putten uit de bron van het evangelie, zal in de doelstelling als inspiratie vanzelfsprekend verwezen worden naar de Bijbel als getuigend van Gods bemoeienis met mens en wereld. Er zal gewag gemaakt kunnen worden van de bevrijdende en heelmakende kracht van het evangelie voor heel de bewoonde wereld, belichaamd in Jezus Messias, en van mensen naar Gods beeld geschapen die autonome en solidaire cultuurdragers mogen zijn in de zin van cultuuroverdragend en cultuurvernieuwend, dynamisch tot activiteit gebracht door de adem van God, de Geest die waait waarheen Hij wil” (Miedema, 1994, p. 18).

Ter verduidelijking van mijn positionering in de traditie van Van der Bruggen en Kohnstamm nog het volgende. In zijn op 3 februari 1919 gehouden inaugurele oratie bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar vanwege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, onder de titel ‘Staatpaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek’ (Kohnstamm, 1929b, pp. 17-57), noemt Kohnstamm Van der Bruggen een zuivere vertegenwoordiger der persoonlijkheidspaedagogiek. Om misverstanden te voorkomen – waaraan naar Kohnstamms zeggen zelfs H. Bavinck in zijn reactie op deze oratie niet is ontkomen – dat met de naamgeving ‘persoonlijkheidspaedagogiek’ de gemeenschap op afstand wordt gezet, geeft Kohnstamm in 1929 nog maar eens heel expliciet aan dat binnen zijn persoonlijkheidspaedagogiek “een persoon is een individu in gemeenschap” (zie Kohnstamm, 1929b, p. 9). Het ideaal van de opvoeding dat Van der Bruggen voor ogen stond, wordt aldus door Kohnstamm in zijn oratie verwoord: “Terwijl Van der Bruggen het aldus ziet dat het kind direct en indirect, maar altijd door persoonlijke invloe-

den, in levensaanraking wordt gebracht met Jezus Christus, wil Groen het vormen tot een ijverig aanhanger van de leer, neergelegd in de formulieren der Hervormde Kerk" (Kohnstamm, 1929b, p. 52-53). In een noot schrijft Kohnstamm ter verduidelijking nog dat "(h)et groote onderscheid tusschen Groen en Van der Bruggen er juist in (ligt) dat voor Groen Christen-zijn gemeten mag worden aan de ondertekening der formulieren, terwijl het bij Van der Bruggen beteekent een persoonlijke verhouding van gehoorzaamheid aan Jezus Christus, die zeer wel vereenigbaar is met verwerping der formulieren, of van welke andere traditioneele formulering ook" (Kohnstamm, 1929b, p. 53 noot 1). Met zijn schoolpolitieke visie wijst Van der Bruggen een uniforme regeling van het schoolwezen af en pleit voor pluriformiteit. Het mag niet zo zijn dat een partij alleen voor haar godsdienstige zienswijze mogelijkheden ingeruimd wil zien op de school.

3.3 De interactie tussen leraar en leerling

In de lustrumbundel van de Hendrik Piersonleerstoel voor Christelijk Onderwijs, uitgegeven bij het vijfjarige bestaan, heb ik voor de derde maal aandacht gegeven aan Kohnstamm in de bundel waarvan de ondertitel luidde 'De interactie tussen leerling en leraar'. Van meet af aan heeft hij aandacht aan die interactie geschonken. Ik schreef daar bij mijn opsomming van praktisch opvoedkundigen en een enkele academische pedagoog die aan die interactie al vanaf het begin van de twintigste eeuw aandacht schonken, het volgende over: "En dan is er natuurlijk de grote Nederlandse academische pedagoog van de eerste generatie, Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951): van joodse herkomst, maar in zijn geloof heel bewust overgegaan naar de Nederlands Hervormde Kerk (Kohnstamm, 1934). Bij hem gingen theoretisch en empirisch onderwijsonderzoek hand in hand. Empirisch-pedagogisch onderzoek wel te verstaan, dat samen met Van Veen en anderen in de schoolklas werd uitgevoerd. Met de reformpedagogen kritiseerde hij de luister- en praatschool ten faveure van de 'nieuwe school' als doe-school. Een school waarin door een andere organisatie van de klas – het zogenaamde losser klassenverband – leraar en leerlingen op interactieve wijze de verantwoordelijkheid nemen voor het individuele en het collectieve leerproces (Kohnstamm, 1948; Langeveld et al., 1956; Deen, 1971).

De christen Kohnstamm was voorstander van de openbare school, de school waarin kinderen van pluriforme levensbeschouwelijke afkomst elkaar kunnen ontmoeten en zo respectvol en met begrip met elkaar leren omgaan. Openbaar onderwijs als ontmoetingsonderwijs *avant la lettre* (Stilma, 1992, p. 89). Geen neutraal onderwijs, maar waardengeladen onderwijs waarbij ook de Bijbel – vooral de bijbelse verhalen – aan bod moet komen. En dan niet verteld door de dominee. Kortom: geen kerkelijk-institutionele banden – maar bijbelse verhalen verteld door de eigen klassenleerkracht, die de kinderen als opvoeder, door de

dagelijkse omgang met hen, door en door kent (Kohnstamm, 1923; 1929a; z.j. [1936]; Van Veen, 1936; Bakhuizen van den Brink et al., 1936). Met zijn keuze voor de openbare school 'lag' Kohnstamm moeilijk in het christelijk onderwijs, hetgeen een doorwerking van zijn gedachtegoed in deze kringen zeer belemmerd heeft" (Miedema, 1999, p. 10-11).

4. Recente recepties van Kohnstamms denken

Het is opvallend voor de blijvende waarde en de stimulerende inhoud van zijn denken, dat ook in onderwijspedagogische kringen aan het werk van Kohnstamm de afgelopen twee decennia steeds weer aandacht is geschonken. Kohnstamms visie lijkt moeiteloos aan te sluiten bij recente vernieuwingsstromingen in het onderwijs waarin pedagogische en didactische opvattingen bij elkaar gehouden worden. Stromingen waarin er ook weer ruimte ontstaat voor mensvisies – en dus antropologie – en zingevingaspecten.

4.1 Onderwijspsychologie en onderwijspedagogiek

Zo besteedde de pionier van de onderwijspsychologie in Nederland, prof.dr. Carel van Parreren, in zijn beknopte maar uiterst inhoudsrijke boek *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas* (Van Parreren, 1983) aandacht aan Kohnstamm onder de kop 'De actuele betekenis van het didactische werk van Philipp Kohnstamm'. Kohnstamms naam wordt in één adem genoemd met die van de Rus Lev Vygotskij, en beiden worden gekarakteriseerd als grondleggers van de onderwijspsychologie. Van Parreren laat zien dat met de opkomst van de handelingspsychologische benadering in de onderwijspsychologie – een benadering die in Nederland in belangrijke mate is verbonden met de receptie en uitwerking van de cultuurhistorische school in de psychologie waaraan ook de naam van Vygotskij is verbonden – ook het belangrijke werk van Kohnstamm weer aan de vergetelheid ontrukkt kan worden. Dat dit werk lange tijd werd veronachtzaamd, heeft, volgens Van Parreren, er alles mee te maken dat Kohnstamm met zijn denkbeelden en met zijn methode van onderzoek zijn tijd ver vooruit was.

Microbenadering

Van Parreren noemt enkele belangrijke bijdragen op het gebied van het onderwijs (let wel: Kohnstamm zelf sprak over didactisch werk, maar Van Parreren merkt op dat dit ten onrechte is, omdat die benaming te smal is): "Kohnstamm was een pionier van de *microbenadering* in de onderwijswetenschap, hij was een groot voorstander van de *empirische methode*, niet alleen voor de studie van het onderwijs maar ook van de opvoedkunde, en zijn benadering was wezenlijk een *kwalitatieve*" (Van Parreren, 1983, p. 33). Met die *microbenadering* wordt aangegeven dat niet primair de relatie van onderwijs en samenleving (de *macrobenadering*), of de interne schoolorganisatie

(de mesobenadering) onderzocht wordt, maar het onderwijs zoals dat reëel en praktisch-concreet plaatsvindt tussen leraren en leerlingen. Startend met de macroproblematiek van de aansluiting van lager en vervolgonderwijs, kwam hij steeds meer uit bij de leerprocessen van de lerende leerlingen zelf, en van daaruit ook bij de manier waarop leerkrachten die leerprocessen begeleiden en leiden. Om achter deze processen te komen en daaromtrent adequaat inzicht te verwerven, moest de schrijftafel verlaten worden en moeten feiten verzameld worden in de scholen.

Met deze empirische aanpak vormden Kohnstamm en zijn medewerkers in 1919 een uitzondering in pedagogisch Nederland. Hij stond afwijzend ten opzichte van te voorbarige kwantificering in onderzoek naar onderwijsleerprocessen, en legde de nadruk op inzicht in de processen die zich tijdens experimenten voltrekken, en wel met behulp van kwalitatief onderzoek. Pas nadat zulk inzicht verworven is, kan meting volgen. Interessant is in dit verband de constatering van Van Parreren dat het juist de onderzoekers zijn die zelf een wiskundige of natuurwetenschappelijke vorming hebben gehad die pleiten voor het gebruik van kwalitatief onderzoek. Naast Kohnstamm, die fysica gestudeerd had en hoogleraar thermodynamica was geweest, noemt hij de fysisch Wolfgang Köhler, de grondlegger van de Gestaltpsychologie, en meer recent de wiskundige Hans Freudenthal. Het verzamelen van scores en het uitvoeren van statistische analyses is alleen zinvol indien er al sprake is van werkelijk inzicht in onderwijs- en leerprocessen, er inzicht is in de relatie tussen prestatie en handelingsstructuur. "Achter het zo exact schijnende cijfermateriaal pleegt een onbekende en uiterst diverse veelheid van individuele activiteiten en ervaringen schuil te gaan. En ...het zijn juist de handelingen van de individuele leerling die diens leren op gang brengen en er richting aan geven" (Van Parreren, 1983, p. 36).

Intelligentieonderzoek

Van Parreren maakt duidelijk dat Kohnstamm belangrijke en nog steeds actuele bijdragen heeft geleverd, bijvoorbeeld op het gebied van het intelligentieonderzoek. Hij heeft laten zien dat het intelligentieniveau niet een continu toenemende grootte is, maar cultureel en historisch bepaald is, en zich kan ontwikkelen indien kinderen door volwassenen (ouders of leerkrachten) 'denkmiddelen' – dat wil zeggen fundamentele begrippen en oplossingsmethoden die in een cultuur voorhanden zijn – aangereikt krijgen. Kinderen kunnen zo in Kohnstamms terminologie 'leren denken'. Deze benadering voor het onderwijs zoals die door Kohnstamm wordt bepleit, laat zich moeiteloos verbinden met wat vanuit de cultuurhistorische benadering nu gekenschetst wordt als 'ontwikkeld onderwijs'. Onderwijs dat niet alleen uit is op het ontwikkelen van het intellect in engere zin, maar ook op het ontwikkelen van andere cognitieve activiteiten "zoals het waarnemen, het fantaseren en de daarop gebaseerde expressie" (Van Parreren, 1983,

p. 38). Tegenwoordig wordt binnen de cultuurhistorische benadering gesproken van ‘ontwikkelingsgericht onderwijs’, dat wil zeggen onderwijs dat primair persoonsvorming en participatie in sociaal-culturele praktijken nastreeft en waarbij de leerling als deelnemer aan het onderwijsleerproces wordt opgevat (Van Oers & Wardekker, 1997, p. 206).

Van groot belang in Kohnstamms bijdrage op dit terrein is ook zijn nadruk op *goed onderwijs*. Daarvoor is het nodig dat het denkproces van leerlingen tijdens een leerproces kwalitatief geanalyseerd wordt, en in het onderwijs de bestaande moeilijkheden stap voor stap uit de weg geruimd worden. Daarnaast vereist goed onderwijs dat leerlingen in staat gesteld worden zich het cultuurbezit aan denkoperaties – inclusief abstracte denkoperaties en theoretische begrippen – eigen te maken (Van Parreren, 1983, p. 44). De meeste van zulke operaties zullen kinderen niet spontaan ontwikkelen, maar deze culturele ontwikkelingsstof zal hen expliciet aangeboden moeten worden, willen ze in staat zijn zich deze toe te eigenen.

In aansluiting bij Deen (Deen, 1971) merkt Van Parreren op dat Kohnstamm ondanks zijn nadruk op de culturele bepaaldheid van de cognitieve en intelligentieontwikkeling, onvoldoende oog heeft gehad voor de sociale verschillen tussen sociale milieus. En het zijn juist die verschillen die vanaf de geboorte binnen de gezinsopvoeding tot stand komen, mede doordat de gezinsopvoeders niet zelden geweldig verschillen in hun bezit aan cultureel kapitaal. Ik kan het niet nalaten gezien de blijvende urgentie van de gelijkekansenproblematiek of de achterstandsproblematiek hier een door Kohnstamm geïnspireerde Van Parreren te citeren: “Kohnstamms denkbeeld dat onderwijs de cognitieve ontwikkeling moet vooruitbrengen, geldt echter ook en juist voor de minder bevoorrechte groepen. De kwalitatieve, op het handelingsrepertoire gerichte benadering is voor de verbetering van de kansen van deze groepen essentieel. Tot nu toe is het probleem van de gelijke kansen te veel alleen op macroniveau benaderd, of heeft men alleen op grote schaal met standaard- of drilprogramma’s gewerkt, om vervolgens door middel van metende tests te constateren dat er weinig is bereikt. Dit verleidt dan sommigen weer tot de conclusie, dat de verschillen tóch erfelijk bepaald moeten zijn” (Van Parreren, 1983, p. 45).

4.2 De lerarenopleiding

Op het terrein van de lerarenopleiding heeft, de op dat gebied in Nederland terecht zeer invloedrijke, prof.dr. Fred Korthagen zich ook door Kohnstamm laten inspireren. Zijn op 20 maart 1998 uitgesproken inaugurele rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op de Kohnstamm-leerstoel, vanwege de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek ingesteld aan de Universiteit van Amsterdam, droeg als titel *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs geïnspireerd door Ph.A. Kohnstamm* (Korthagen, 1998).

Leren denken onder eigen verantwoordelijkheid

Welke inspiratie put Korthagen uit Kohnstamm voor de lerarenopleiding anno nu? Net als Van Parreren begint hij in zijn oratie met het begrip 'leren denken': kennis van het denkproces is belangrijker dan kennis van het denkresultaat. Korthagen wijst erop dat Kohnstamm daarmee decennia voorliep "op de huidige studiehuisgedachte en actuele noties als zelfstandig leren en leren leren. Overigens doe ik Kohnstamm onrecht door dit te stellen, want hij was aanmerkelijk nauwkeuriger in de formulering van zijn theoretische gezichtspunten dan veel recente publicaties over zelfstandig leren en leren leren" (Korthagen, 1998, p. 6). De term die Kohnstamm daarvoor aanreikte en die volstrekt duidelijk is, is 'leren denken onder eigen verantwoordelijkheid'. Het gaat om de mogelijkheid van het naar-verschillende-richtingen-denken open te laten, en te voorkomen dat leerlingen gedwongen worden om altijd langs vooruit afgebakende paden te gaan (Kohnstamm, 1948, p. 401). Korthagen merkt daarbij nog op dat "(d)it bij hem een element (is) uit een groot en goed doordacht pedagogisch en leerpsychologisch raamwerk dat ook gerelateerd is aan een visie op zinvol staatsburgerschap in een democratische maatschappij" (Korthagen, 1998, p. 7).

Met Kohnstamm kritiseert hij verder een deductieve visie op de relatie van wetenschappelijke theorie en onderwijskundige praktijk. Hij benut ook diens notie van transferprobleem voor het verschijnsel dat de kennis die door leraren-in-opleiding in een leersituatie wordt opgedaan niet vanzelfsprekend ook wordt toegepast in de praktijk. Kwalitatief onderzoek maakt duidelijk wat precies de oorzaken voor zulke transferproblemen vormen. Het kan bijvoorbeeld gaan om opgedane preconcepten die moeilijk te veranderen zijn. Daarnaast is er in concrete lessituatie weinig tijd om na te denken. Daarom kunnen ze niet uit de voeten met de abstracte, gesystematiseerde en generaliserende kennis (*episteme*) die ze vaak in de opleiding voorgeschoteld krijgen. Ze hebben behoefte aan contextafhankelijke en situatiespecifieke principes (*phronesis*) waarmee snel tot een beslissing gekomen kan worden op welke manier al handelend het praktische probleem opgelost kan worden. Ze hebben eerder behoefte aan perceptuele dan aan conceptuele theorie (Korthagen, 1998, pp. 7-10).

Het leren denken onder eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht betekent in de lijn van Kohnstamm dat de lerarenopleiding niet probeert zoveel mogelijk kennis mee te geven. Ze zal er immers ook nooit in kunnen slagen bij de snelle veranderingen en ontwikkelingen die plaatsvinden voor elke situatie de relevante *phronesis* mee te geven. De lerarenopleiding zal daarentegen de LIO's moeten leren om zelf structuur aan te brengen in problemen die ze ontmoeten. Het startpunt van een leerproces moet altijd zijn het door de leerkracht zelf gevoelde probleem, iets wat haar of hem bezighoudt. En de lerende dient de vaardigheden te verwerven om het probleem in kwestie ('*concern*') – het onderkende probleem,

noemde Kohnstamm het – zelf te kunnen analyseren.

Korthagen ontwikkelt zijn concept van realistisch opleiden naar analogie met het concept van het realistisch wiskundeonderwijs van Hans Freudenthal. De nadruk ligt daar op het praktisch gebruik, op reflectie op relevante problemen en op onderlinge interactie tussen de leerlingen. De leerprocessen starten vanuit situatieve kennis, ontwikkeld in de interactie tussen de leerlingen en probleemsituaties, en die concrete situaties blijven tijdens het leerproces het referentiepunt (Korthagen, 1998, p. 12). En naar analogie hiermee luidt Korthagens beschrijving van realistisch opleiden als volgt: “In een realistische benadering van de lerarenopleiding ontwikkelen (aanstaande) leraren hun kennis over onderwijzen vooral in een proces van reflectie op praktijksituaties, en wel praktijksituaties die tot een concern bij de student geleid hebben. Reflectie vat ik daarbij op als het zelf structureren van de eigen ervaringen in die praktijksituaties” (Korthagen, 1998, p. 13).

Heldere mensvisie

In zijn tekst maakt hij direct en indirect via de noten – in de laatste wordt Kohnstamm uitvoerig geciteerd – duidelijk hoezeer hij ook moeiteloos aan kan sluiten bij met name de denkbeelden die Kohnstamm heeft neergelegd in de tekst “De wetenschappelijke grondslag voor moderne didactiek”, een tekst die als preadvies diende voor het Onderwijscongres dat op 24 en 25 maart 1939 in Amsterdam werd gehouden (Kohnstamm, 1948, pp. 391-407).

Ik laat hier verder even onbesproken het gebruik dat Korthagen maakt van het begrip ‘Gestalt’ – in zijn omschrijving aangeduid als “het dynamisch geheel van behoeften, gevoelens, waarden, betekenissen en gedragstendensen, opgeroepen door een bepaalde situatie” – dat ook bij Kohnstamm een belangrijke rol speelt vanwege de Gestaltpsychologie (Korthagen, 1998, p. 15-19). Ik wil daarentegen nog aandacht schenken aan de pedagogische doelbepaling. Met Kohnstamm is Korthagen van mening dat het onderwijs niet slechts gebaseerd kan zijn op leerpsychologische of onderwijskundige overwegingen, maar een heldere mensvisie behoeft die richting geeft, en die zicht biedt op de concrete en totale mens. De mens die denkend, voelend, willend, gewetensvol en zelfverantwoordelijk is. Alleen op basis van een dergelijke mensvisie kunnen leerlingen geholpen worden om een gewetensvolle plaats in te nemen in de maatschappij. Dit vereist oefening in zelfverstaan van de leerlingen, maar evenzeer ook oefening door de leraren in hun zelfverstaan. Het onderwijs heeft de taak de leerlingen in dezen te begeleiden in hun identiteitsontwikkeling. In aansluiting bij Kohnstamm stelt Korthagen dat veel blijvende leerervaringen niet door overdracht van waarden en normen tot stand komen “maar uit een *wezenlijke ontmoeting*... tussen leraar en leerling, waarin beiden aanwezig zijn vanuit hun wezenlijke identiteit” (Korthagen, 1998, p. 28).

Levensbeschouwelijke spits

Voor Korthagen is de streng christelijke overtuiging die ten grondslag lag aan Kohnstamms bijbels personalisme niet de zijne. Toch kan hij zich verder zeer goed in diens totale positionering vinden. Korthagens eigen positie lijkt nog het meest verwant te zijn met die van het antropocentrisch humanisme, zoals Kohnstamm deze in zijn afscheidscollege van 13 juli 1946 omschrijft als “de levens- en wereldbeschouwing, die zich, zonder uit te gaan van het bestaan van een persoonlijke Godheid, baseert op de eerbied voor de mens als bijzonder deel van het kosmische geheel, als drager van een niet aan persoonlijke willekeur onderworpen normgevoel en als schepper van geestelijke waarden” (Kohnstamm, 1948, p. 453). In zijn tweede oratie (uitgesproken op 16 januari 2001 bij het aanvaarden van het ambt van bijzonder hoogleraar, vanwege het Utrechts Universiteitsfonds, op het vakgebied van de Didactiek voor het opleiden van leraren), onder de titel *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*, geeft Korthagen nog meer inhoud aan de voor hem belangrijk geachte levensbeschouwelijke spits. Hij onderscheidt naast de identiteitslaag van de persoonlijkheid van de leraar nog een diepere laag die hij aanduidt als het ‘spiraliteitsniveau’ of het ‘niveau van de zingeving’. Aangezien hij ongewenste associaties met New-Age-bewegingen wenst te voorkomen, kiest hij voor de term ‘betrokkenheid’ (*‘interconnectedness’*). Betrokkenheid staat voor de vragen: “Waartoe ben ik?”; “Waar komt mijn persoonlijk inspiratie uit voort?”; “Op welk groter geheel voel ik mij betrokken?”. De invulling laat alle antwoorden toe die er tussen hemel en aarde te geven zijn, aldus Korthagen, maar steeds zal het gaan om de voor deze persoon meest diepe waarden (Korthagen, 2001, p. 15-16). In een interview in de NRC enkele maanden na het uitspreken van deze oratie wijst hij voor zijn inspiratie naar Kohnstamm, die het onderwijs zag “als een bijdrage tot menswording, tot het worden van gelukkige volwassenen die zich kunnen ontplooien” (Kuijpers, 2001).

5. Evaluatie

Voor hedendaagse pedagogische visies op leren en onderwijzen is het werk van Kohnstamm meer dan alleen maar geschiedenis van onderwijs, opvoeding en pedagogische wetenschap. Geschiedenis die wij dan nog eens – als was het voor het eerst – kunnen bekloppen en beknijpen op haar functionaliteit voor nu waar het om leren, lerarenopleiding en opvoeding gaat.

De oogst overziend moet ik met wetenschappelijk schaamrood op de kaken bekennen dat ook ik me veel te weinig heb laten inspireren door de baanbrekende ideeën van deze universele geleerde. Ik heb mij weer verdiept in zijn didactisch werk, en merk dat ik daar spoedig eens heel systematisch doorheen moet gaan. Zowel Van Parreren als Korthagen hebben me op dit punt geheel overtuigd van het feit dat het een ‘Fundgrube’ is.

Ik denk dat ik nog het meest bekend ben met zijn pedagogiek, maar deze al lange tijd verder heb laten rusten, omdat ik meende dat deze een vervolg had gekregen in het werk van Kohnstamms meest begaafde leerling Langeveld, met als hoogtepunten daarbinnen voor mij het al eerder genoemde boek *Beknopte theoretische pedagogiek* en daarnaast diens *Kind en religie* (Langeveld, 1956). Het staat natuurlijk nog steeds te bezien of Langevelds pedagogische theorie echt een vervolg is van de pedagogische theorie van zijn leermeester. In de eerste plaats al, omdat de christelijke godsdienst de spits blijft bij Kohnstamm, terwijl Langeveld duidelijk het levensbeschouwelijk en cultureel palet wil verbreden (zie hiervoor hetgeen ik eerder opmerkte over de uitkomsten van het onderzoek samen met Biesta).

Daarnaast wordt het hoog tijd om nog eens heel goed na te gaan wat dat concept van het bijbels personalisme precies inhoudt bij Kohnstamm. In het Voorbericht van *Persoonlijkheid in wording* wordt het verband van Schepper en Schepping aangegeven en als de grondgedachte van Kohnstamms visie verwoord "dat deze wereld Gods Schepping *is*, en daarom wetenschappelijk ook alleen van uit de Scheppingsgedachte kan worden begrepen" (Kohnstamm, 1929a, p. XI). Kohnstamm maakt duidelijk "dat 'persoon' als degene, die in een ik-gij-relatie staat, niet slechts verschillend is van, maar juist lijnrecht tegenovergesteld is aan een op zich zelf gesteld individu... (.) Het personalisme houdt juist vol, dat de scheppingsorde een dergelijk individu niet kent; 'persoon' is identiek met individu-in-gemeenschap. En van de beide zijden der persoonlijkheid is het 'gemeenschappelijke' ouder dan het 'individuele' ...(.) Met het inzicht, dat 'wij' ontogenetisch en phylogenetisch een meer oorspronkelijke categorie is dan 'ik', heeft de moderne kennistheorie en ontwikkelingspsychologie inderdaad slechts teruggevonden en op haar wijze geformuleerd, wat van zelf sprekende vooronderstelling is van den Bijbel" (Kohnstamm, 1931, p. 109).

Evenals bij Martin Buber (Buber, 1970) vormt de ik-gij-relatie een afspiegeling van de ik-Gij-relatie, de relatie tot de Schepper. Alleen vanuit dat besef kan de mens zijn essentie leren kennen. Ook het Godsbegrip is bij Kohnstamm door en door personalistisch: "Personalistisch wil dus voor mij zeggen hetzelfde als theocentrisch of *theïstisch*, maar met deze nadere bepaaldheid, dat met 'Theos' niet bedoeld is een Goddelijke Substantie, maar een Levend Persoon. Ja, nog verder gaande, dat de Openbaring van den Verborgene God, die boven Tijd en Ruimte troont, in deze empirische werkelijkheid niet in gedachten, leerstellingen of voorschriften, of een oneindige taak zich voltrekt, maar heeft plaatsgehad in een Persoon, tot Wien wij wederom in de ik-Gij-relatie staan. Ja de ware kennis van die relatie, en daarmee van ons zelf, putten wij eerst uit de ontmoeting met Hem, uit de bewustwording van Zijn ingrijpen in ons leven" (Kohnstamm, 1929a, p. XIV-XV). Vermeer wijst erop dat in Kohnstamms werk de gemeenschapsgedachte door de jaren steeds meer naar voren komt, hetgeen zou rechtvaardigen om te zeggen "dat de ik-Gij relatie mede

als een wij-Gij-relatie moet worden verstaan" (Vermeer, 1987, p. 147).

De nadruk op Gods personaliteit in de zin van Levende Persoon en Oerpersoon die zich openbaart in en door personen, culminerend in de persoon van Jezus Christus, spreekt mij zeer aan en past ook bij de beknopte theologische plaatsbepaling uit 1994 die ik eerder presenteerde. Niet leerstellingen of instituties zijn bepalend voor opvoedingssituaties en -relaties, maar vormend zijn opvoeders en leraren die als levende personen vanuit hun wezenlijke identiteit (Korthagen) ook duidelijk kunnen, willen en durven maken welke hun christelijke betrokkenheid is, en deze als persoon – wier personaliteit steeds in wording blijft – presenteren en representeren in en door hun eigen leven. Ook professioneel.

Theologische visie

Ikzelf word, door met het werk van Kohnstamm bezig te zijn, er met de neus op gedrukt om nog duidelijker met de met mijn pedagogische en filosofische visie verbonden theologische opvattingen voor de draad te komen. Zeer opvallend vind ik daarbij – en ik vind dat een zeer grote verdienste – dat ook Korthagens bijdragen mij daartoe uitdagen. Die uitdaging kreeg ik in oktober jongleden ook al toen mijn tweede oratie *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding* (Miedema, 2003) binnen de afdeling Praktische Theologie/Sociale Wetenschappen werd besproken. Enkele collegae merkten toen terecht op dat mijn betoog de schijn heeft van alleen een pedagogisch vertoog te zijn, terwijl er op vele plaatsen uitspraken gedaan worden die aanwijzingen bieden om te vermoeden dat ik wel degelijk mede uitga van een preferentie voor, en dus de contouren van een bepaalde theologische opvatting.

Die constatering is juist, en het binnenkort systematisch uit gaan werken van mijn theologische visie verdraagt ook niet veel uitstel meer, vind ik zelf. Hoewel ik een ander – meer omtrekkend – plan aan het uitvoeren ben wat ook die theologische plaatsbepaling dichter bij moet brengen, zal ik hier prioriteit aan moeten geven. Opvallend is dat Kohnstamm, hoewel geen vaktheoloog zijnde van opleiding, zeer nadrukkelijk zijn filosofisch-theologische (of is het theologisch-filosofische?) plaatsbepaling heeft gegeven. Ik kan voor mijn eigen verdere situering goed profijt hebben van het grondig bestuderen van dat deel van zijn werk wat ik tot nu nog te onvolledig heb bestudeerd. Daarbij kan ook de godsdienstwijsgerige dissertatie van Hofstee (Hofstee, 1973) goede diensten bewijzen. Bij deze exercitie zie ik het tevens als een grote uitdaging om diepgaand na te gaan of en hoe Kohnstamms theologische visie verband houdt met zijn visie op de godsdienstige opvoeding. Meer in het bijzonder of, en zo ja hoe, zijn visie dat de christelijke opvoeding en de christelijke school niet met elkaar vereenzelvigd moeten worden (Kohnstamm, 1929a, p. 385 ff) ook een basis vindt in zijn theologie, en op welke wijze zijn conceptualisering van het begrip 'gemeenschap' hiermee verband

houdt. Ik ben tevens benieuwd wat het op formule brengen van 'mijn' theologie zal betekenen voor mijn verdere conceptualisering van de verhouding van pedagogiek en theologie. Wellicht dat Van der Vens 'kritisch convergentiemodel' hierbij richtinggevend kan zijn: naarmate de beide benaderingen convergeren, naar die mate worden twijfels aan de juistheid van beide benaderingen zwakker (Van der Ven, 1982, p. 173 ff). Zulk een model kan overigens tevens een vruchtbaar reconstructiekader bieden voor de analyse en de beoordeling van de sterkte c.q. zwakte van Kohnstamms diverse opvattingen, indien ik die op elkaar betrek.

Actualiteit

De actualiteit van Kohnstamms personalistische benadering als een perspectief op leren wil ik na het voorgaande en afsluitend nog beknopt op formule brengen. In zijn visie verschijnen leerling en leraar in de eerste plaats als schepsel Gods. Hun relatie dient haar analogie te vinden in de verhouding van elk mens tot God, en is ten principale niet een overdrachtsrelatie maar een *ontmoetingsrelatie* van individuen in gemeenschap. In die ontmoeting gaat het voor de persoonlijkheden-inwording die de leerling en de leraar beiden zijn om menswording als levenslang proces waarvoor onze Schepper ons de mogelijkheden geeft. 'Gemeenschap' is daarbij ten eerste een aspect van de pedagogische relatie op microniveau, zoals het ten tweede ook een aspect is van de bredere context die de school is, en in de derde plaats de aanduiding is van de socialiteit van de samenleving of maatschappij. Kohnstamm tracht met zijn invulling van de pedagogische relatie steeds de drie samenhangende aspecten van gemeenschap te verdisconteren (in mijn termen: rekening te houden met de interne en externe sociale cohesie en solidariteit te laten floreren). Leren (als 'leren denken', dat wil zeggen het reflectief zelf structuren van ervaringen en inhouden aan voor de leerlingen betekenisvolle leeren ontwikkelstof), en onderwijzen (als het aanreiken van denkmiddelen in didactische settings die bij het ontwikkelingsniveau van leerlingen passen), zijn elementen van dat proces van persoonsvorming in het verband van de school. Kohnstamms denken is naar mijn mening een fraai voorbeeld van de uitwerking van een breed identiteitsconcept: de levensbeschouwelijke, de onderwijskundige en de pedagogisch-organisatorische dimensies van een school vormen een onlosmakelijk en integratief geheel. Voor hemzelf waren in combinatie met elkaar christendom en humanisme de levensbeschouwelijke pijlers van de Nederlandse samenleving. Geen islam, zoals hijzelf nadrukkelijk heeft aangegeven. Maar ik vermoed dat hij in onze tijd ook de islam een plek gegeven zou hebben. Hoe het ook zij, de normativiteit zit vooral hierin dat Kohnstamm duidelijk heeft gemaakt dat godsdienst, levensbeschouwing of zingeving in het hart van de pedagogische relatie aanwezig moet zijn, en een reële vormingsmogelijkheid dient te zijn voor alle leerlingen in alle scholen.

Literatuur

- Bakhuizen van den Brink, J.N. et al. (1936). *Onderwijs in bijbelkennis op de openbare school*. Lochem: De Tijdstroom.
- Biesta, G. & Miedema, S. (1992). Feiten en waarden in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, nr. 5/6, 396-411.
- Brouwer, J. (1981). *Het binnenste naar buiten. Beginselen en activiteiten van Mr. J.J.L. van der Brugghen*. Zutphen: De Walburg Pers.
- Buber, M. (1970). *Voordrachten over opvoeding & Autobiografische fragmenten*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- De Bekker-Ketelaars, N., Miedema, S. & Wardekker, W. (Red.) (1998). *Vormende lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP.
- Deen, N. (1971). *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1969*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hofstee Pzn, H. (1973). *Het bijbels personalisme van Prof.Dr. PH.A. Kohnstamm*. Assen: Van Gorcum.
- Kohnstamm, Ph. (1923). *Bijbel en jeugd*. Haarlem: De Erven F. Bohn.
- Kohnstamm, Ph. (1929a). *Schepper en Schepping: Dl. II Persoonlijkheid in wording. Schets eener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kohnstamm, Ph. (1929b). *Individu en gemeenschap. Verzamelde sociaal-paedagogische opstellen*. 's-Gravenhage: Daamen.
- Kohnstamm, Ph. (1931). *Schepper en Schepping: Dl. III De Heilige. Proeve van een Christelijke geloofsleer voor dezen tijd*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kohnstamm, Ph. (1934). *Hoe mijn 'Bijbels Personalisme' ontstond*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kohnstamm, Ph. (z.j.=1936). *Godsdienst en opvoeding*. Amsterdam: Bigot en Van Rossum.
- Kohnstamm, Ph. (1948). *Keur uit het didactisch werk van Prof.Dr. PH. Kohnstamm*. Groningen: Wolters.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kuijpers, J. (2001). Om het eigen ik van de leraar. *NRC/HB*, 3 maart.
- Langeveld, M.J. (1956). *Kind en religie. Enige vragen voorafgaande aan een 'godsdienst-paedagogiek'*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Langeveld, M.J. et al. (1956). *Gedenkboek voor Prof.Dr. PH.A. Kohnstamm*. Groningen/Djakarta: Wolters.
- Langeveld, M.J. (1979, 2^e herziene druk). *Beknopte theoretische pedagogiek*.

- Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Miedema, S. (1986). *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miedema, S. (1994). *Identiteit tussen inspiratie en engagement*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (1999). De interactie tussen leerling en leraar. In S. Miedema, F. Kieviet & J. Hoeksema (Red.), *Tussen distantie en nabijheid. De interactie tussen leerling en leraar* (pp. 9-23). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Oosterlee, P. (1929). *De geschiedenis van het christelijk onderwijs*. Haarlem: De Erven F. Bohn.
- Stilma, L.C. (1992). Pedagogische ontwikkelingen na de pacificatie. In R.J. Rijnbende (Red.), *'Een onderwijsbestel met toekomst...' 75 jaar onderwijspacificatie 1917-1992* (pp. 85-97). Amersfoort: Unie voor Christelijk Onderwijs.
- Ten Dam, G., W. Veugelers, Wardekker, W. & Miedema, S. (Red.) (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische opdracht van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.
- Van der Ven, J.A. (1982). *Kritische godsdienstdidactiek*. Kampen: Kok.
- Van Hulst, J.W. (1983a). De strijd der paradigma's in de Nederlandstalige theoretische pedagogiek. Deel I. *Pedagogisch tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 8, nr. 1, 2-11.
- Van Hulst, J.W. (1983b). De strijd der paradigma's in de Nederlandstalige theoretische pedagogiek. Deel II. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 8, nr. 2, 54-60.
- Van Oers, B. & Wardekker, W.L. (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 171-213). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Van Parreren, C.F. (1983). *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Van Veen, G. (1936). *Opvoeding tot persoonlijkheid*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Vermeer, A.L.R. (1987). *Philipp A. Kohnstamm over democratie*. Kampen: Kok.