

HERMAN BAVINCK EN ZIJN PEDAGOGISCHE BEGINSELEN

**Een onderzoek naar de receptie van de Paedagogische beginselen
van Herman Bavinck (1904-1956)**



Begeleiders: prof. dr. G. Harinck en dr. W. Huttinga

Student: Jacob Jan van Rijs

Studentnummer: 82015

Datum: 06-06-2025

Afbeelding titelpagina: Herman Bavinck. Bron: publieke domein.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
Hoofdstuk 2: Verantwoording van de methode	6
Inleiding.....	6
Verantwoording	6
Onderzoeksmethode	8
Hoofdstuk 3: Herman Bavinck	11
Hoofdstuk 4: Paedagogische beginselen	15
Inleiding.....	15
4.1 Schoolstrijd.....	16
4.2 Bavinck en onderwijs.....	19
4.3 Reformpedagogiek	21
4.4 Paedagogische beginselen 1904	23
Inleiding.....	23
4.4.1 Het doel der opvoeding	25
4.4.2 Het uitgangspunt der opvoeding	29
4.4.3 De methode der opvoeding	32
Conclusie	38
Hoofdstuk 5: Eerste fase van de receptie	40
Inleiding.....	40
5.1 Reactie van Levy.....	42
5.2 Reactie van J.C. Fabius	51
Conclusie	60
Hoofdstuk 6: Tweede en derde fase van de receptie.....	63
Inleiding.....	63
Tweede fase van de receptie	65
6.1 Jonkman.....	65
6.2 Gunning.....	67
6.3 Rombouts	70
6.4 Brederveld	77
Derde fase van de receptie	81
6.5 Kohnstamm	81
6.6 Van der Zweep	84

6.7 Waterink	86
Conclusie	91
Hoofdstuk 6: discussie en conclusie	94
Discussie	94
Conclusie	97
Suggesties voor verder onderzoek.....	101
Dankwoord	102
Bibliografie.....	103

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de receptie van *Paedagogische beginselen* (1904) van Herman Bavinck. Bavinck was een invloedrijke theoloog en pedagoog, wiens ideeën tot op heden doorwerken binnen het christelijk onderwijs. Dit onderzoek analyseert de kernprincipes van *Paedagogische beginselen* en de receptie van dit werk tussen 1904 en 1956.

Allereerst is de context geschetst waarin het werk verscheen. In deze periode woedde de schoolstrijd en ontwikkelden zich nieuwe pedagogische stromingen, zoals de reformpedagogiek, waarin de autonomie van het kind centraal stond. Bavinck nam hier nadrukkelijk afstand van en stelde hier een ander theologisch onderbouwd opvoedingsideaal tegenover.

De receptie van *Paedagogische beginselen* is onderzocht aan de hand van gepubliceerde reacties in de vorm van artikelen of boeken. De reacties varieerden van instemming tot polemieken, waarbij onder andere de spanningen tussen Bavincks visie en de opkomende reformpedagogiek naar voren kwamen.

Ten slotte is onderzocht hoe de opvattingen over *Paedagogische beginselen* zich in de jaren na publicatie ontwikkelden. Hieruit blijkt dat Bavincks *Paedagogische beginselen* een blijvende invloed hebben gehad op christelijk onderwijs. Dit onderzoek draagt bij aan het inzicht in de wisselwerking tussen theologie en pedagogiek, en biedt nieuwe perspectieven op de betekenis en waardering van de *Paedagogische beginselen* van Herman Bavinck.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Vanwege mijn werk als onderwijsadviseur bij Driestar educatief en mijn achtergrond als docent geschiedenis ben ik geïnteresseerd in de raakvlakken tussen geschiedenis, onderwijs en theologie. Herman Bavinck is een grote naam binnen deze verschillende disciplines.

Het gedachtegoed van Herman Bavinck heeft invloed binnen Driestar educatief. In *Gidsen* van mijn collega's dr. Bram de Muynck en dr. Bram Kunz wordt herhaaldelijk verwezen naar uitspraken van Herman Bavinck.¹ Ook in de opleiding voor studenten komt de pedagogiek van Bavinck aan de orde. Zie bijvoorbeeld een artikel in *Vitale idealen* van dr. Piet Murre.²

De invloed van Bavincks pedagogiek blijft zichtbaar in het christelijk onderwijs, ook in de huidige tijd. Het belangrijkste werk van Bavinck op het terrein van pedagogiek is *Paedagogische beginselen*.³ Bij het nadenken over Bavinck en *Paedagogische beginselen* ontstond bij mij de vraag: hoe werd *Paedagogische beginselen* ontvangen in de periode van publicatie in 1904? En hoe was de receptie van *Paedagogische beginselen* in de decennia hierna?

¹ Bram de Muynck en Bram Kunz, *Gidsen: een christelijke schoolpedagogiek* (Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers, 2021), 317.

² Piet Murre, "Het bereiden van brood," in *Vitale idealen: Voorbeeldige praktijken* (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2012), 103–19.

³ H. Bavinck, *Paedagogische beginselen* (Kampen: Kok, 1904).

Hoofdstuk 2: Verantwoording van de methode

Inleiding

Het doel van dit onderzoek is het onderzoeken van de receptie van *Paedagogische beginselen* in de periode 1904-1956. Om de receptie van *Paedagogische beginselen* te onderzoeken is het eerst nodig om vast te stellen wat de kerninhoud van *Paedagogische beginselen* is. Bij de receptie richt ik mij op reacties vanuit de gereformeerde zuil, maar ook op reacties van liberale en rooms-katholieke kant.

Verantwoording

Geschiedschrijving bevat meer dan alleen het opsommen van bepaalde gebeurtenissen uit het verleden. Naast het schetsen van het verleden ontstaat er bij historiografie ook een beeld van de historicus zelf. In de inleiding noem ik mijn affiniteit met theologie, geschiedenis en onderwijs. Mijn opvoeding vond plaats in de bevindelijk gereformeerde context en mijn leven lang beweeg ik mij in een protestants christelijke (reformatorische) schoolomgeving. De (christelijke) pedagogiek is mij bekend vanwege mijn opleiding aan de lerarenopleiding geschiedenis aan Driestar educatief en mijn werk als docent en onderwijsadviseur. Daarnaast is het van belang om te noemen dat dit onderzoek wordt uitgevoerd vanuit een wetenschappelijk kerkhistorisch vertrekpunt.

Daarom blijft geschiedenis ook een door historici gemaakte constructie van het verleden. Toch is het een legitieme onderneming om de kennis over het verleden te vergroten en vooral, om die kennis te laten toetsen en beoordelen, en daar ook rekenschap over af te leggen.⁴

Om wetenschappelijke verantwoordelijkheid en integriteit te waarborgen, is het belangrijk helder te hebben welke eisen aan onderzoek worden gesteld en hiernaar te handelen. Een wetenschappelijk onderzoek moet probleemgericht, afgebakend en falsifieerbaar zijn.⁵ De code die leidend is staat in de *Netherlands code of Conduct for Research Integrity*. Hier worden vijf basisprincipes genoemd voor de integriteit in

⁴ Violet Soen, *Geschiedenis is een werkwoord: Een inleiding tot historisch onderzoek* (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2021), 45-57.

⁵ Soen, *Geschiedenis is een werkwoord*, 290.

een onderzoek: “honesty, scrupulousness, transparency, independence and responsibility.”⁶

Dit onderzoek vertrekt vanuit de kerkhistorische discipline en maakt zodoende gebruik van de historische methode.⁷ Het onderzoek is geschreven in de verleden tijd maar waar het kan ook in de historisch tegenwoordige tijd. Dat laatste is vooral het geval bij de samenvatting van *Paedagogische beginselen*. Op deze manier wil ik de tekst zoveel mogelijk zelf laten spreken.

Bij dit onderzoek is er sprake van een wisselwerking tussen theologie en pedagogiek, zowel bij de inhoud als bij de receptie van *Paedagogische beginselen*. Herman Bavinck was pedagoog maar eerst en vooral theoloog.

⁶ Netherlands Code of Conduct for Research Integrity, 2018.

⁷ Soen, *Geschiedenis is een werkwoord*, 208.

Onderzoeksmethode

Om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen onderzoek ik eerst de inhoud van de kernprincipes die in *Paedagogische beginselen* worden gepresenteerd. Vervolgens onderzoek ik de receptie van *Paedagogische beginselen* in de periode direct na verschijning. Hierna onderzoek ik de ontwikkeling van de receptie.

De periode van de receptie heb ik verdeeld in verschillende fasen. Deze fasen komen terug in de formulering van mijn deelvragen. Bij de eerste fase van de receptie onderzoek ik de reacties op *Paedagogische beginselen* na het verschijnen in 1904 tot het overlijden van Bavinck in 1921. Tijdens deze fase was Bavinck zelf in leven en kon hij ook reageren op reacties. Bij de derde deelvraag onderzoek ik de ontwikkeling van de receptie tussen 1921 en 1956. Dit noem ik de tweede en derde fase van de receptie. In hoofdstuk vijf ga ik uitgebreider in op de fasering van de receptiegeschiedenis.

Paedagogische beginselen werd geschreven in de context van de schoolstrijd en de discussie over hoe de inhoud van het christelijk onderwijs vorm moest krijgen. De reformpedagogiek was een belangrijke beweging ten tijde van het verschijnen van *Paedagogische beginselen*. Om een goed beeld te krijgen van de inhoud van *Paedagogische beginselen* en de receptie hiervan beschrijf ik daarom eerst de achtergrond van de schoolstrijd en de reformpedagogiek.

Een samenvatting van de kernprincipes uit *Paedagogische beginselen* is nodig om als lezer een beeld te krijgen van de pedagogiek van Bavinck, om vervolgens de receptie van *Paedagogische beginselen* goed te kunnen beoordelen. De inhoud van *Paedagogische beginselen* presenteer ik door deze te vertalen naar hedendaags Nederlands, samen te vatten en vervolgens te interpreteren.

Paedagogische beginselen ontstond in een periode dat doordenking van de inhoud van de christelijke pedagogiek nodig was.⁸ De gereformeerde pedagogische visie van Bavinck ontmoette pedagogische opvattingen uit onder andere liberale en rooms-katholieke hoek. Voorbeelden hiervan zijn de polemieken die Bavinck voerde met I.A. Levy, een liberaal politicus, en met J.C. Fabius, inspecteur van het lager

⁸ In dit onderzoek spreek ik vaak over 'christelijke' en 'gereformeerde' pedagogiek. Het kan door elkaar heenlopen, maar ik probeer dit zo zuiver mogelijk weer te geven.

onderwijs.⁹ De artikelen van Levy en Fabius in respectievelijk *Wat willen de vrijzinnigen?* en het *Christelijk Schoolblad*, gevolgd door de reactie van Bavinck in *De School met den Bijbel* vormen de primaire bronnen bij het onderzoek naar de receptie in de eerste fase.¹⁰

Met het overlijden van Bavinck breekt er ook een andere periode aan in de receptie van *Paedagogische beginselen*. De periode direct na het overlijden van Bavinck tot de derde en laatste druk van *Paedagogische beginselen* in 1928 noem ik de tweede fase. In de tweede fase van de receptie vormen de reacties van A. Jonkman, J.H. Gunning Wzn., Fr. S. Rombouts en J. Brederveld de primaire bronnen.

Na het overlijden van Bavinck kwam *Paedagogische beginselen* opnieuw onder de aandacht. De fase tussen 1928 en 1956 noem ik de derde fase van de receptie. Ik beperk mij tot de periode tussen 1904 en 1956 omdat het onderzoek anders te omvattend wordt. Ik heb ervoor gekozen om het onderzoek af te sluiten met J. Waterink aangezien hij als een van de laatste gereformeerde pedagogen *Paedagogische beginselen* noemde in zijn oeuvre. In de derde fase van de receptie vormen de reacties van P.H. Kohnstamm, L. van der Zweep en J. Waterink de primaire bronnen.

⁹ Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 246.

¹⁰ Mr. I. A. Levy, "De Openbare School," in *Wat willen de Vrijzinnigen? Propaganda-Boek voor de verkiezing van 1905* (Doetinchem: C. Misset, 1905), 60–75;

Fabius, reactie in *Christelijk Schoolblad* 12, nos. 10, 11, 12, 14, 15, 16 (1905);

H. Bavinck, reacties op Levy in *School met den Bijbel* 3, nos. 6, 8, 10, 12, 17, 18, 19, 23, 25 (1905–1906);

H. Bavinck, reacties op Fabius in *School met den Bijbel* 4, nos. 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15 (1906–1907).

Bij de deelconclusies, de discussie en de eindconclusie zal ik de verschillende bronnen van de receptie met elkaar vergelijken en waarderen. De eindconclusie zal vervolgens een antwoord geven op mijn hoofdvraag:

Wat zijn de kernprincipes van het boek *Paedagogische beginselen* en hoe werd dit werk van Herman Bavinck ontvangen en geïnterpreteerd in de periode na publicatie (1904-1956)?

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden heb ik drie deelvragen geformuleerd:

- Wat is de inhoud van de kernprincipes die in *Paedagogische beginselen* worden gepresenteerd?
- Wat was de reactie op *Paedagogische beginselen* in de eerste fase van de receptie (1904-1921)?
- Hoe heeft de receptie van *Paedagogische beginselen* zich ontwikkeld in de tweede en derde fase van de receptie (1921-1956)?

Hoofdstuk 3: Herman Bavinck

Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik een beknopte weergave van de jeugd van Herman Bavinck. Hierna ga ik in op zijn tijd als student en dominee, gevolgd door zijn benoeming als hoogleraar in Kampen. Een belangrijk moment was zijn vertrek naar Amsterdam, waar hij aan de Vrije Universiteit werd benoemd. De ontwikkeling in de pedagogiek, die Bavinck vooral vanaf deze periode doormaakte komt uitgebreider aan de orde in hoofdstuk vier. Wel geef ik hier een korte weergave, waarna ik afsluit met het levenseinde van Bavinck in 1921.



*Herman Bavinck*¹¹

De jeugd van Herman Bavinck

Herman Bavinck werd op 13 december 1854 geboren in Hoogeveen, waar zijn vader predikant was van de Christelijke Gereformeerde Kerk.¹² Na het lager onderwijs vertrok Herman naar het Gymnasium in Zwolle.¹³ In deze periode nam zijn vader het

¹¹ Afbeelding van Herman Bavinck. Bron: Nationaal Archief.

¹² L. D. van Klinken, "Herman Bavinck (1854–1921)," in *Compendium van het lectoraat Christelijk leraarschap* (2015), 5, geraadpleegd 10 maart 2024, <https://www.driestar-educatief.nl/getmedia/10eaf4e4-c63b-40fe-8e50-15565acfc2e1/Bavinck.pdf>.

¹³ Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 19.

beroep aan naar Kampen. Na het gymnasium ging Herman in 1873 theologie studeren aan de Theologische School in Kampen.¹⁴

Naast de studie in Kampen ging Herman in 1874 theologie in Leiden studeren.¹⁵ Hier kwam hij onder andere in aanraking met het modernisme van de hoogleraren Jan Hendrik Scholten (1811-1885) en Abraham Kuenen (1828-1891) die in Leiden doceerden.¹⁶ Scholten en Kuenen stonden aan de basis van de 'moderne theologie' waarin het antisupranaturalisme centraal kwam te staan. De werking van God was in principe niet anders dan de natuurwet van de empirische natuurwetenschap. Het eigen verstand voerde de boventoon en de kerkelijke leer zou aan deze moderne inzichten moeten worden aangepast.¹⁷

Student en dominee

Student

Op 26 mei 1876 slaagde Bavinck in Kampen summa cum laude voor zijn propadeutisch examen. In de zomer van 1876 legde hij tevens het literarisch examen af. Op 3 april 1878 behaalde Bavinck in Leiden zijn kandidaatsexamen. Gevolgd door zijn kandidaatsexamen in de Semitische letteren op 20 september. Op 4 april 1879 behaalde hij zijn doctoraal (cum laude). Een jaar later promoveerde Bavinck op de ethiek van Zwingli.¹⁸ Deze prestaties getuigen van de begaafdheid die Herman Bavinck bezat.

Dominee

Op 2 november 1880 nam Bavinck het beroep aan naar de Christelijke Gereformeerde Kerk van Franeker. Hij bleef hier slechts kort, van begin 1881 tot zijn vertrek naar Kampen in 1882.¹⁹ In deze periode werd Bavinck, op verzoek van Douwe Klaas Wielenga (1880-1942), eindredacteur van *De Vrije Kerk*, het belangrijkste theologische maandblad binnen de christelijke gereformeerde kring.²⁰

¹⁴ James Eglinton, *Bavinck: A Critical Biography* (Grand Rapids: Baker Academic, 2020), 60.

¹⁵ Eglinton, *Bavinck – A Critical Biography*, 70.

¹⁶ Eglinton, *Bavinck – A Critical Biography*, 91.

¹⁷ Herman J. Selderhuis (red.), *Handboek Nederlandse kerkgeschiedenis* (Kampen: Uitgeverij Kok, 2006), 656-657.

¹⁸ Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 27-29.

¹⁹ Eglinton, *Bavinck – A Critical Biography*, 114.

²⁰ Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 38.

Nadat Kuyper in 1880 al een poging had gedaan om Bavinck naar Amsterdam te halen ontving Bavinck in 1882 voor de tweede keer in zijn leven het verzoek om hoogleraar te worden aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Bavinck sloeg het aanbod wederom af.²¹

Kampen en Amsterdam

Op 24 augustus 1882 vond de benoeming plaats aan de Theologische School. Op negenentwintigjarige leeftijd mocht Bavinck aan de slag als professor. In de eerste jaren van zijn hoogleraarschap studeerde Bavinck erg hard. Dit had mede te maken met het feit dat hij nog niet getrouwd was.²² Hij concentreerde zich in deze periode vooral op de dogmatiek. De pedagogiek zou nog even moeten wachten.

Waarschijnlijk hebben ook de ontwikkelingen uit deze periode zijn denken over pedagogiek beïnvloed.

Abraham Kuyper (1837-1920) speelde tijdens het leven van Bavinck een belangrijke rol. Als student was Bavinck al door hem gefascineerd. Later zouden de verhoudingen veranderen en raakten hun levens op verschillende terreinen met elkaar verbonden. Zo ook na de Doleantie, die in 1886 uitbrak. Onder leiding van Abraham Kuyper trad een deel van de leden van de Nederlandse Hervormde Kerk uit het kerkverband. Vanaf het begin was Bavinck betrokken bij pogingen om de dolerenden met de christelijke gereformeerden te verenigen.²³ In de daarop volgende jaren vonden gesprekken tussen beide kerkgenootschappen plaats, waarbij Bavinck een belangrijke stimulerende rol speelde.²⁴ In 1892 leidden deze gesprekken tot het samengaan van dolerenden en christelijke gereformeerden in het nieuwe kerkverband van de Gereformeerde Kerken in Nederland.²⁵

Nadat Bavinck in Kampen twintig jaar hoogleraar in de dogmatiek was geweest stapte Bavinck op 1 januari 1903 over naar de Vrije Universiteit in Amsterdam.

²¹ Eglinton, *Bavinck: A Critical Biography*, 125-126.

²² Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 53.

²³ Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 54.

²⁴ Van Klinken, *Herman Bavinck*.

²⁵ James, D. Bratt, *Abraham Kuyper: modern calvinist, christian democrat* (Grand Rapids: Eerdmans Publishing, 2013), 170.

Kuyper slaagde er uiteindelijk in om Bavinck naar Amsterdam te halen. Een conflict met zijn collega docenten in Kampen was daar onder andere de oorzaak van.²⁶

Een hoogtepunt in zijn Amsterdamse tijd was voor Bavinck de reis naar Amerika in 1908. Aan de universiteit van Princeton hield Bavinck een serie lezingen, de *Stone Lectures*.²⁷ Vanaf zijn aankomst in Amsterdam was Bavinck, meer nog dan in Kampen, ook buiten het kerkelijk leven actief. Dit komt verder aan de orde in het vierde hoofdstuk.

Het einde van Bavinck?

Een hartaanval in augustus 1920 was het begin van het einde. Na een korte opleving kwam het arbeidsleven van Bavinck aan een eind. Het duurde echter nog enkele maanden voordat Bavinck overleed. Op 29 juli 1921 overleed Herman Bavinck.²⁸ Vanaf dat moment was het niet langer Bavinck zelf, maar zijn erfenis die tot de mensen sprak.

²⁶ Eglinton, *Bavinck – A Critical Biography*, 221-223.

²⁷ Van Klinken, *Herman Bavinck*.

²⁸ Bremmer, *Herman Bavinck en zijn tijdgenoten*, 268-269.

Hoofdstuk 4: Paedagogische beginselen

Inleiding

In dit hoofdstuk vertaal en vat ik *Paedagogische beginselen* samen in hedendaags Nederlands. Eerst geef ik een overzicht van de ontwikkelingen in de schoolstrijd. Vervolgens bespreek ik de relatie tussen Bavinck en het onderwijs. Daarna behandel ik de reformpedagogiek, aangezien deze beweging nauw verbonden was met het ontstaan van *Paedagogische beginselen*.

Bij *Paedagogische beginselen* onderzoek ik de kernprincipes die naar voren komen. Bij de presentatie van de inhoud laat ik zoveel mogelijk Herman Bavinck zelf aan het woord door het werk te vertalen in hedendaags Nederlands en samen te vatten. Deze beschrijving geef ik, waar mogelijk, in de historisch tegenwoordige tijd.

Vervolgens sluit ik af met een conclusie en een antwoord op de eerste deelvraag: Wat is de inhoud van de kernprincipes die in *Paedagogische beginselen* worden gepresenteerd?

4.1 Schoolstrijd

Eeuwenlang had de Gereformeerde Kerk het voor het zeggen gehad op de lagere scholen, maar onder Frans bewind werd het onderwijs een staatsaangelegenheid. Van belang uit deze periode is de onderwijswet van 1806.²⁹ Deze wet, samen met de bijbehorende toelichtingen, bevatte verschillende bepalingen, waarvan de belangrijkste waren:

- Het onderwijs was openbaar en gericht op de ontwikkeling van zowel maatschappelijke als christelijke deugden.
- Op alle scholen werd een vorm van christelijk onderwijs nagestreefd, los van specifieke geloofsrichtingen, met een overwegend liberale inslag.
- Het oprichten van scholen met een uitgesproken orthodox-christelijke of katholieke identiteit was in beginsel niet toegestaan.
- De financiering van het onderwijs kwam grotendeels uit het schoolgeld dat door ouders werd betaald; overheidsbijdragen waren zeer beperkt.
- Er was geen sprake van leerplicht; ouders werden slechts aangemoedigd hun kinderen naar school te sturen.

De rooms-katholieken hadden niet veel op met het algemeen-christelijke uitgangspunt van het openbaar onderwijs. Ook binnen protestants-orthodoxe hoek, met de afgescheidenen voorop, ontstond verzet.³⁰ Zowel in protestantse als rooms-katholieke kringen ontstond behoefte aan de mogelijkheid tot het oprichten van al dan niet openbare scholen op confessionele grondslag. Deze wens opende niet alleen de deur tot ontplooiing, maar ook tot bestrijding van andersoortig gedachtegoed.³¹ De context van deze strijd is terug te vinden in *Paedagogische beginselen*. De verschillende confessionele schoolstrijders hadden hun eigen opvattingen over de vrijheid van onderwijs en hun eigen visie op onderwijs en het heropvoeden van het Nederlandse volk.³² Het duurde nog tot 1848 voordat de vrijheid van onderwijs in de Grondwet werd vastgelegd.

²⁹ T.M. Gilhuis, *Memorietafel van het christelijk onderwijs: De geschiedenis van de Schoolstrijd* (Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, 1975), 35-40.

³⁰ G. Harinck en G.J. Schutte (red.), *De school met de Bijbel: Christelijk onderwijs in de negentiende eeuw* (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006), 13.

³¹ A.A. de Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd* (Barneveld: Uitgeverij Ton Bolland/De Vuurbaak, 1985), 253.

³² De Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd*, 254.

De belangrijkste gebeurtenissen in de context van de schoolstrijd waren:

- 1857 – De eerste Lager-Onderwijswet maakte het openbaar onderwijs confessioneel neutraal, waardoor scholen geen religieuze voorkeur mochten uitdragen. Bijzonder (confessioneel) onderwijs kwam hierdoor niet in aanmerking voor overheidsfinanciering, wat een belangrijk twistpunt werd.
- 1878 – De Lager-Onderwijswet van Van Houten stelde hogere eisen aan alle scholen. Bijzondere scholen protesteerden, omdat zij geen financiële steun ontvingen van de overheid, maar wel aan dezelfde kwaliteitseisen moesten voldoen.
- 1889 – De wet van 1889, ingevoerd onder het kabinet-Mackay, introduceerde beperkte subsidies voor bijzondere scholen. Dit vormde een eerste stap richting financiële gelijkstelling.
- 1901 – De Lager-Onderwijswet van 1900 (in werking getreden in 1901) breidde de financiële gelijkstelling verder uit.
- 1917 – De Pacificatie van 1917, als onderdeel van de Grondwetsherziening, maakte een einde aan de schoolstrijd door de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs grondwettelijk vast te leggen. In ruil daarvoor werd het algemeen kiesrecht voor mannen ingevoerd.

In 1868 behoorde een derde van de lagere scholen tot het bijzonder onderwijs. In 1908 was dit aantal gegroeid tot meer dan de helft. *Paedagogische beginselen* verscheen tegen het einde van de schoolstrijd. De discussie verplaatste zich van het strijden voor financiële bekostiging naar wat precies de inhoud en het karakter van het bijzonder onderwijs zou moeten zijn. *Paedagogische beginselen* moest hieraan bijdragen.³³

Plaatselijke verenigingen voor bijzonder onderwijs hadden zich aaneengesloten en groeiden in de tweede helft van de negentiende eeuw uit tot een politieke partij met een 'bijzonder' onderwijsprogramma: de ARP. Op het gebied van bijzonder onderwijs trok de ARP op met de CHU en de RKSP. Religieus waren er grote verschillen, maar ze deelden hun belangrijkste politieke strijdpunt: gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs. Principieel én financieel.³⁴ Daar tegenover stonden de liberalen

³³ H. Bavinck, *Paedagogische beginselen* (Kampen: Kok, 1917), 5.

³⁴ Selderhuis, *Handboek Nederlandse kerkgeschiedenis*, 711-712.

die juist het openbaar onderwijs verdedigden en gekant waren tegen iedere vorm van staatssubsidie voor christelijke scholen. Voor hen was neutraal openbaar onderwijs een essentieel instrument om de bevolking op te voeden tot moderne, weldenkende burgers. Ze hadden maar één politiek strijdpunt dat nog zwaarder woog dan openbaar onderwijs: het algemeen mannenkiesrecht. Zo'n essentiële grondwetswijziging konden ze echter niet door het parlement krijgen zonder de steun van de confessionelen, of ten minste een aanzienlijk deel van hen.³⁵

Daarmee hadden de religieuze partijen een belangrijk machtsmiddel in handen, waar ze goed gebruik van maakten. Na jaren van politieke strijd kwam het in 1917 tot een historisch poldercompromis: in ruil voor invoering van algemeen mannenkiesrecht werd het bijzonder onderwijs grondwettelijk en financieel gelijkgesteld aan het openbare. Voortaan zouden bijzondere scholen precies evenveel overheidsgeld krijgen als openbare scholen. De nieuwe situatie werd vastgelegd in de Lager Onderwijs Wet van 1920. Het einde van de schoolstrijd, de zogenaamde 'onderwijspacificatie', was hiermee een feit. Het was het startschot voor de explosieve groei van bijzondere scholen.³⁶

In de eerste periode na 1857 was de aandacht vooral uitgegaan naar de strijd die zich afspeelde op theologisch en politiek terrein. De pedagogische doordenking was achtergebleven. Hier lag onontgonnen terrein. Aan het einde van de schoolstrijd hamerde Herman Bavinck op doordenking en versterking van de identiteit van de christelijke school. Daarnaast was hij van mening dat de christelijke onderwijzer op de hoogte moest zijn van de actualiteit. De onderwijzer moest op de hoogte zijn van de pedagogische ontwikkelingen, die onderzoeken en tegelijkertijd een normatief kader behouden.³⁷

³⁵ Selderhuis, *Handboek Nederlandse kerkgeschiedenis*, 711.

³⁶ L.C. Stilma, *De school met den bijbel in historisch-pedagogisch perspectief: ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelijk lager onderwijs in Nederland* (Nijkerk: Uitgeverij Intro, 1987), 153.

³⁷ Van Klinken, *Herman Bavinck*.

4.2 Bavinck en onderwijs

Al kort nadat Bavinck in 1881 predikant was geworden in Franeker, trok het schoolleven zijn aandacht. In deze gemeente stuurden verschillende ouders hun kinderen naar de openbare school, wat Bavinck ertoe aanzette de motieven hiervoor te onderzoeken. Uit hun bezwaren bleek dat de opvoeding op de christelijke school niet aansloot bij die in het gezin. Neutraal onderwijs werd daardoor als minder bedreigend ervaren dan zogenoemd 'half-christelijk' onderwijs. Dit zette Bavinck aan het nadenken over het nut van een gereformeerde school.³⁸ In deze periode sprak Bavinck zijn "Rede over het christelijk onderwijs" uit.³⁹

Na een korte periode in Franeker vertrok Bavinck in 1882 naar Kampen om als hoogleraar aan de slag te gaan. Tijdens zijn tijd in Kampen bracht het schrijven van zijn *Gereformeerde dogmatiek*⁴⁰ hem indirect in contact met andere thema's, zoals psychologie en pedagogiek.⁴¹ In 1897 verscheen dan ook *Beginnelsen der psychologie*.⁴² Bavinck was eveneens betrokken bij de Vereniging voor Gereformeerd Hoger Onderwijs.⁴³ Ook in zijn bijdrage "Middelbaar onderwijs" uit augustus 1901 besprak Bavinck de ontwikkeling van de christelijke scholen, zoals de opening van de Christelijke Hoogere Burgerschool, waardoor jongeren volgens Bavinck minder vaak op niet-christelijke scholen terechtkwamen.⁴⁴

Na zijn vertrek uit Kampen en de overgang naar de Vrije Universiteit (VU) in Amsterdam bleven de psychologie en de pedagogiek hem bezighouden en wel meer dan ooit. In 1904 verschenen drie belangrijke werken: *Christelijke wereldbeschouwing*, *Christelijke wetenschap* en *Paedagogische beginselen*.⁴⁵ Volgens Van der Zweep kan *Paedagogische beginselen* worden beschouwd als het eerste wetenschappelijke werk over christelijke pedagogiek in Nederland.⁴⁶

³⁸ L. van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck: Met een inleiding tot zijn werken* (Kampen: Kok, 1935), 12.

³⁹ Herman Bavinck, "Rede over het christelijk onderwijs" (1881), Herman Bavinck Archief (HBA), folder 331.

⁴⁰ Herman Bavinck, *Gereformeerde Dogmatiek*, 4 dln. (Kampen: J. H. Kok, 1895–1901).

⁴¹ Van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck*, 14.

⁴² Herman Bavinck, *Beginnelsen der psychologie* (Kampen: Kok, 1897).

⁴³ Eglinton, *Bavinck – A Critical Biography*, 228.

⁴⁴ Herman Bavinck, "Middelbaar onderwijs," *De Bazuin*, 16 augustus 1901.

⁴⁵ H. Bavinck, *Christelijke wereldbeschouwing: Rede bij de overdracht van het rectoraat aan de Vrije Universiteit te Amsterdam op 20 October 1904* (Kampen: J. H. Bos, 1904); H. Bavinck, *Christelijke wetenschap* (Kampen: Kok, 1904).

⁴⁶ Van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck*, 16.

Op het moment van zijn vertrek naar Amsterdam was Bavinck vicevoorzitter van het Gereformeerd Schoolverband, een verband van scholen die verbonden waren met de Gereformeerde Kerken. Deze organisatie zette zich in voor de christelijke school.⁴⁷ Haar drie belangrijkste zaken waren pedagogische en didactische vraagstukken, het opzetten van publicaties en aandacht voor de gereformeerde onderwijzersopleiding. Een voorbeeld hiervan is zijn brochure *De opleiding van den onderwijzer*.⁴⁸ Daarin pleitte Bavinck voor verbetering van het onderwijs aan de kweekschool. In opvolging van *Paedagogische beginselen* verschenen nog twee pedagogische werken in 1911 en 1917. *De opvoeding der rijpere jeugd* en *De nieuwe opvoeding*.⁴⁹

Van 1911 tot 1921 was Bavinck actief als Eerste Kamerlid voor de ARP. Ook binnen de politiek werd Bavinck gewaardeerd vanwege zijn onderwijsspecialisme. Zo werd Bavinck in 1919 de eerste voorzitter van de nog steeds bestaande Onderwijsraad.⁵⁰

⁴⁷ Eglinton, *Bavinck: A Critical Biography*, 228.

⁴⁸ H. Bavinck, H. Visscher, en H. J. van Wijlen, *De opleiding van den onderwijzer. Voor onderwijs en opvoeding: Uitgaven van het Gereformeerd Schoolverband*, no. 9 (Amsterdam, 1914).

⁴⁹ Herman Bavinck, *De opvoeding der rijpere jeugd* (Kampen: J. H. Kok, 1911); idem, *De nieuwe opvoeding* (Kampen: J. H. Kok, 1917).

⁵⁰ Van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck*, 18.

4.3 Reformpedagogiek

Een goed begrip van Bavincks *Paedagogische beginselen* ontstaat pas wanneer het werk wordt geplaatst binnen de pedagogische ontwikkelingen van de negentiende eeuw. Bavinck benoemde en bekritiseerde de uitgangspunten van onder andere het neo-herbartianisme, en in het bijzonder die van de reformpedagogiek.

De opvattingen van Johann Friedrich Herbart (1776–1841), de eerste hoogleraar in de pedagogiek, hadden een blijvende invloed in de negentiende eeuw.⁵¹ Herbarts benadering van onderwijs was open van opzet en hield sterk rekening met het individu. Zijn volgelingen, de neo-herbartianen, kozen een veel striktere koers. Zij ontwikkelden een systeem van opeenvolgende leerfasen, waarbij de leerstof werd opgesplitst in kleine eenheden. De nadruk kwam te liggen op het mechanisch instampen van kennis. Daarmee weken zij aanzienlijk af van Herbarts oorspronkelijke ideeën, die gericht waren op een veel flexibelere onderwijspraktijk.⁵²

De reformpedagogen hadden weinig waardering voor de neo-herbartiaanse school, die zij zagen als een kind-onvriendelijke school. In plaats daarvan streefden zij ernaar het onderwijs vorm te geven vanuit het perspectief van het autonome, zelfdenkende kind.⁵³ In 1900 verscheen het boek *De eeuw van het kind* van de Zweedse feministe en pedagoge Ellen Key (1849-1926).⁵⁴ In 1903, een jaar vóór het verschijnen van *Paedagogische beginselen*, kwam de Nederlandse vertaling op de markt. Haar ideeën over onderwijs sloegen aan in Europa, maar ook in Amerika en Japan. Pedagogen als Rudolf Steiner en Maria Montessori werden erdoor beïnvloed.⁵⁵

Volgens de reformpedagogiek werd de persoonlijkheid van het kind niet voldoende gezien. De traditionele autoritaire opvoeding voldeed volgens hen niet. Het kind moest vooral als persoon erkend worden. Ellen Key sprak bijvoorbeeld over “zijne majesteit het kind.”⁵⁶

⁵¹ Wilna A. J. Meijer, “Onderwijspedagoog in verlichtingstijd,” in *Grote pedagogen in klein bestek*, red. T. Kroon en B. Levering (Amsterdam: SWP, 2008), 70.

⁵² Piet Murre, “Het bereiden van brood,” 105.

⁵³ Piet Murre, “Het bereiden van brood,” 105.

⁵⁴ Ellen Key, *De eeuw van het kind*, vert. J. P. Wesselink-van Rossum (Zutphen: Thieme, 1900).

⁵⁵ Hans van Crombrugge, “Feministisch pleitbezorger van de eeuw van het kind,” in *Grote pedagogen in klein bestek*, red. T. Kroon en B. Levering (Amsterdam: SWP, 2008), 96.

⁵⁶ Ellen Key, *De eeuw van het kind*, 164.

De reformpedagogen, de voorstanders van een 'Zukunft- pädagogik' vonden dat de school de persoonlijkheid vernietigde. Er moest een radicale hervorming komen, tot behoud van het kind. Het kind zou het centrum en de norm van de gehele opvoeding moeten zijn. Volgens de reformpedagogiek was opvoeden vooral: vrij laten.⁵⁷

⁵⁷ Bavinck, *Pedagogische beginselen*, 39.

4.4 Paedagogische beginselen 1904

Inleiding

Paedagogische beginselen werd gepubliceerd in 1904, met een tweede druk in 1917 en een derde, laatste druk in 1928. De drie versies heb ik met elkaar vergeleken en de inhoud ervan is, op enkele kleine toevoegingen na, grotendeels hetzelfde.⁵⁸ Voor dit onderzoek maak ik vooral gebruik van de tweede druk. Bij de beschrijving en samenvatting van *Paedagogische beginselen* laat ik Bavinck zoveel mogelijk zelf aan het woord. Omwille van de authenticiteit geef ik de inhoud uit *Paedagogische beginselen* zoveel mogelijk weer in de historische tegenwoordige tijd en voorkom ik uitgebreide citaten.

Paedagogische beginselen ontstond uit een aantal lezingen die Bavinck eerder hield.⁵⁹ De titel zegt waar het Bavinck om te doen was: beginselen van de pedagogiek. Een beginsel verwijst naar de grondslag en bijbehorende overtuigingen.⁶⁰ Het was voor Bavinck het fundament onder zijn visie op onderwijs en pedagogiek. In deze periode van de schoolstrijd was het nodig om een heldere grondslag voor de (christelijke) bijzondere school te schrijven.

In de inleiding van *Paedagogische beginselen* gaat het over “beginselen die tegenover stonden”⁶¹. Dit ‘tegenover’ heeft betrekking op de beginselen van de reformpedagogiek. Bavinck wilde duidelijk maken dat zijn boek zou bijdragen aan het besef dat de christelijke school nog maar aan het begin van de (school)strijd stond, die in een fase was beland waar de inhoud van het onderwijs onderwerp van discussie was. “Veeleer hoop ik dat ouders en onderwijzers, door aandachtige lezing van dit boek, de overtuiging zullen bekomen of in de overtuiging versterkt zullen worden, dat wij met de Christelijke School niet aan het einde, maar pas aan het begin staan van den strijd.”⁶²

⁵⁸ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 6.

⁵⁹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 5.

⁶⁰ “Van Dale,” bezocht op 7 februari 2024, <https://www.vandale.nl/woordenboek/nederlands/betekenis/beginsel>

⁶¹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 14.

⁶² Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 6.

Het boek is opgedeeld in drie onderdelen. Het doel der opvoeding, het uitgangspunt der opvoeding, gevolgd door het laatste gedeelte over de methode der opvoeding.⁶³

⁶³ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 5-6.

4.4.1 Het doel der opvoeding

Na de inleiding begint Bavinck in het eerste deel over het doel van de opvoeding. Er zijn drie onderdelen die ik hier specifiek bespreek. Als eerste de historische weergave van Bavinck, ten tweede het schrijven van Bavinck over de moderne pedagogiek en als derde het christelijke opvoedingsdoel.

Historische weergave van Bavinck

Bavinck begint bij het Oude Testament waar opvoeding draait om wet en geschiedenis die ontvangen zijn van God. Dit erfgoed moet trouw bewaard worden en van generatie op generatie worden doorgegeven. De christelijke waarheid is een vast, onveranderlijk fundament voor de opvoeding.⁶⁴ In de derde en vierde eeuw nam de wereldgelijkvormigheid onder christenen toe, waardoor serieuze gelovigen geconfronteerd werden met de tegenstelling tussen evangelische principes en wereldse omstandigheden. Dit leidde tot de opkomst van het ascetisch levensideaal, waarin het contact met de wereld werd vermeden. Dit ascetische ideaal had volgens Bavinck een zeer eenzijdige invloed op de opvoeding.⁶⁵

Humanisme streefde naar de harmonische ontwikkeling van de complete mens, tegenover ascetisme. Het ethisch humanisme, geïnspireerd door Kant en Herbart, waardeerde de opvoeding van de wil als essentieel. Beide stromingen, aristocratisch of democratisch, hadden de mens als hoogste doel, niet God, kerk, staat of maatschappij. Het doel daarvan is niet alleen persoonlijke groei, maar ook de mogelijkheid tot verheffing van de mensheid als geheel.⁶⁶

Bacon en Cartesius brachten een radicale verandering in het onderwijs teweeg door de focus te verleggen van verleden naar heden, van woorden naar zaken, en van verbalisme naar realisme. Ze pleitten voor een natuurlijke, organische benadering waarbij leerlingen actief betrokken zijn en hun eigen oordeel ontwikkelen. De oude methode van geheugenwerk en passief leren moest plaatsmaken voor een geleidelijk proces van aanschouwing, waarbij de natuur het fundament vormde. Het doel van opvoeding moest veranderen naar het vormen van zelfstandige individuen, met een focus op eigen inzicht en wijsheid. Aan de hand van deze lijn bouwde Bavinck zijn

⁶⁴ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 27-32.

⁶⁵ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 32.

⁶⁶ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 33.

betoog op om uit te leggen hoe de ideeën van de reformpedagogen konden ontstaan. De inhoud van opvoeding moest niet langer worden ontleend aan het verleden, maar aan het heden. Dit realisme beïnvloedde latere pedagogen en droeg bij aan moderne onderwijsmethoden.⁶⁷

Tegenover de reformpedagogiek

Tijdgenoten van Bavinck, als Darwin en Nietzsche, hadden volgens Bavinck het realisme in de opvoedingspraktijk versterkt. Reformpedagogen waren ontevreden over het onderwijssysteem, beschuldigden dit systeem van het vernietigen van persoonlijkheid en het onderdrukken van creativiteit. Ze stelden dat de maatschappelijke structuur, met name het kapitalisme, verantwoordelijk was voor deze tekortkomingen. Dit gedachtegoed stelde dat opvoeding al vóór de geboorte moet beginnen, waarbij het kind het recht heeft zijn eigen ouders te kiezen. De reformpedagogiek pleitte voor een radicale herziening van maatschappelijke opvattingen over voortplanting en een terugkeer naar een meer natuurlijke benadering. Na de geboorte moet het kind het middelpunt van de opvoeding zijn, waarbij ouders en leraren moeten buigen voor de eigenheid van het kind. Disciplineren, straf en dwang worden afgewezen, en in plaats daarvan wordt gepleit voor het respecteren van de natuurlijke neigingen en nieuwsgierigheid van het kind.

Reformpedagogen pleitten voor het belang van een mooie en stimulerende omgeving voor kinderen. Volgens deze pedagogen moesten scholen zich niet alleen richten op kennisoverdracht, maar ook op de lichamelijke en ethische ontwikkeling van het kind. Daarnaast moest er aandacht zijn voor de verbetering van schoolgebouwen. In de toekomst, zo hoopten zij, zouden alle ouders zich wijden aan de verheven taak van de opvoeding van hun kinderen. Hoewel de weg naar deze ideale opvoeding nog lang was, werd visionair een toekomst voorgesteld waarin opvoeding beschouwd werd als de centrale taak van de samenleving.⁶⁸

Bavinck schetst vanuit de geschiedenis hoe de gedachte van het centraal stellen van het kind kon ontstaan met daar tegenover de perioden waar God en Christus centraal stonden.

⁶⁷ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 33-39.

⁶⁸ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 39-44.

De moderne pedagogiek plaatst de mens als enige maatstaf en doel van opvoeding, met absolute secularisatie en emancipatie van de mens. De fundamentele vraag van de moderne opvoedkunde draait om het doel van opvoeding: is het individualistisch of socialistisch, aristocratisch of democratisch, filologisch of wiskundig-fysisch? Als de mens het ultieme doel van opvoeding is zonder andere overwegingen, zou de strijd tussen christelijke pedagogiek en reformpedagogiek onoplosbaar zijn.⁶⁹

Hierna volgen enkele redenen waarom de mens niet het middelpunt en het doel van de opvoeding kan zijn. Allereerst is de mens een eindig, beperkt, afhankelijk schepsel, wat het onlogisch maakt om zichzelf als autonoom te verklaren. De maatschappij is evenmin het doel van zijn bestaan, aangezien zij zelf uit beperkte en afhankelijke wezens bestaat. Het idee om de mens als het 'zelfdoel' van opvoeding te beschouwen, gaat in tegen de menselijke natuur. De mens is niet slechts zintuiglijk, maar ook redelijk-moreel. Het negeren van zijn verstand, hart en geweten bij opvoeding is onverantwoordelijk en leidt tot intellectualisme dat het goede in de mens ondermijnt. Daarnaast wijst de menselijke natuur op een binding aan een hogere, ideale wereld via rede, hart en geweten. Het is onverantwoordelijk om deze geestelijke dimensie te negeren en de menselijke bestemming te beperken tot dit aardse leven. De godsdienst behoort tot het wezen van de mens, en het negeren hiervan in opvoeding is onverantwoordelijk. Moderne pedagogiek die de mens tot middelpunt maakt, zondigt volgens Bavinck tegen de mens zelf.⁷⁰

Het christelijke opvoedingsdoel

Paedagogische beginselen begint op chronologische wijze bij de manier van opvoeden in het oude Israël gevolgd door de periode van het christendom, het ascetisme, humanisme en realisme. De chronologische lijn gaat verder richting de visie van de reformpedagogiek om daar uiteindelijk het christelijke opvoedingsdoel tegenover te stellen. Dit ideale opvoedingsdoel volgens Bavinck is te vinden in de woorden van 2 Timotheüs 3:17.⁷¹ "Want het doel van alle opvoeding bestaat naar het schoone woord van den apostel Paulus daarin, dat de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust."⁷²

⁶⁹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 44-47.

⁷⁰ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 47-49.

⁷¹ Statenvertaling: "Opdat de mens Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust."

⁷² Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 30.

Bavinck schrijft over de waarde van de Reformatie en dat de zuiverste harmonie van het christelijke ideaal is te vinden in de gereformeerde kerk en belijdenis, waar de mens wordt gezien als een schepsel van God en opvoeding gericht is op het vormen tot mensen van God. Het christendom biedt een dienen van God in het midden van de wereld.⁷³

⁷³ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 49-51.

4.4.2 Het uitgangspunt der opvoeding

Bavinck onderstreept dat een opvoeder niet alleen moet weten waarom er wordt opgevoed, maar ook het kind moet begrijpen dat wordt opgevoed. Zo wordt het wezen van de opvoeding niet alleen bepaald door het doel maar ook door het uitgangspunt van de opvoeding. De opvoeding van de mens vereist kennis van de mens. Ik beschrijf twee kernprincipes van het uitgangspunt der opvoeding. De rol van de psychologie en wat volgens Bavinck het uitgangspunt van de opvoeding is.

De psychologie en het tijdperk van het kind

Bavinck benadrukt de noodzaak van de psychologie voor de pedagogiek, gezien de complexiteit van het innerlijk van de mens.⁷⁴ Vervolgens geeft Bavinck een weergave van de verschillende denkrichtingen binnen de psychologie. Over de moderne psychologie schrijft Bavinck dat het lastig is om die psychologie als fundament voor de pedagogiek te gebruiken vanwege haar onzekerheid en variabiliteit. Hoewel ze waardevolle inzichten had opgeleverd over het verband tussen lichaam en ziel, waarschuwt Bavinck voor overdrijving van de waarde van de psychologie. De moderne psychologie is té verdeeld in resultaten, uitgangspunten en methoden, wat het volgens Bavinck moeilijk maakt om erop te vertrouwen bij pedagogische toepassingen.⁷⁵ Bavinck staat niet negatief tegenover de kinderpsychologie maar het mag niet de enige leidraad zijn.⁷⁶

Zodra iets niet strookt met de christelijke visie, verzet Bavinck zich daar tegen. Bavinck is kritisch over de kinderpsychologie, die de darwinistische evolutieleer als basis neemt. Volgens die benadering is de ziel van de mens geen geestelijke substantie maar eerder een collectief begrip voor psychische functies, ontstaan uit het organische leven.⁷⁷ Voor een uitgebreidere visie van Bavinck op de psychologie verwijs ik naar zijn boek *Beginnelsen der psychologie*.⁷⁸

Het uitgangspunt

Opvoeding moet uitgaan van het kind, gebonden zijn aan het kind en afhankelijk zijn van het kind. Elk kind wordt aanvaard zoals het is, met al zijn vermogens en gaven,

⁷⁴ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 53-56.

⁷⁵ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 55-59.

⁷⁶ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 69-72.

⁷⁷ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 72-75.

⁷⁸ Herman Bavinck, *Beginnelsen der psychologie*.

als een gave van God. Elk mens is uniek en brengt specifieke vermogens en krachten mee. Opvoeding heeft een beperkte taak. Maar het kan “vormen, leiden, ontwikkelen van wat er is.”⁷⁹ Ze sluit aan bij wat door God is geschonken en wordt een instrument van Zijn almachtige kracht.⁸⁰

Bavinck schrijft over de waarde van morele opvoeding. De discussie over de aard van de menselijke moraliteit varieert tussen optimisme en pessimisme. Terwijl optimisten geloven in de veredeling van de menselijke natuur, benadrukken pessimisten de diepgewortelde verdorvenheid. De pedagogiek bevindt zich volgens Bavinck in een innerlijke tegenstrijdigheid tussen pessimisme en optimisme. Uiteindelijk is er maar een oplossing: het kruis van Golgotha.⁸¹ Zo staat ook in de pedagogiek van Bavinck Christus centraal. Aan de ene kant is er inderdaad het pessimisme van de verdorvenheid en de zonde van de mens, maar ook het optimisme van de verzoening door Christus.

Bavinck benadrukt het belang van christelijke pedagogiek, waarbij de Bijbelse visie op de mens als het beeld van God centraal staat. In vergelijking met andere christelijke richtingen is het gereformeerde perspectief op het beeld van God volgens Bavinck volledig doordringend. Bavinck betoogt dat de oorsprong van de mens van cruciaal belang is voor de pedagogiek en waarschuwt voor de leegte in filosofieën en wetenschappen, zoals de reformpedagogiek, die dit aspect negeren. Bavinck concludeert dat pedagogiek zonder de Schrift geen antwoord heeft op fundamentele vragen over de menselijke oorsprong en bestemming. Bavinck schrijft dat, als de mens als een ontwikkeld dier wordt beschouwd, opvoeding wordt gereduceerd tot training.⁸²

De gereformeerde christen belijdt volgens Bavinck niet alleen de ellende van de mens, maar ook diens verlossing en dankbaarheid. Allereerst is er de algemene genade van God, die ondanks de zonde het natuurlijke en moreel goede in de mens in stand houdt. Deze genade werkt zowel van buitenaf door zegeningen, oordelen, wetten en maatschappelijke structuren, als van binnenuit door het in stand houden van verstand, geweten en liefde. Hoewel waardevol, is deze algemene genade niet

⁷⁹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 80.

⁸⁰ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 78-81

⁸¹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 81-85.

⁸² Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 85-87.

de hoogste vorm van genade omdat ze het kwaad beteugelt maar niet uitroeit. Daarom voegt God bijzondere genade toe, de genade van wedergeboorte en bekering, verkregen in gemeenschap met Christus. Zo overstijgt Christelijke opvoeding andere vormen van opvoeding en streeft naar een toekomst die bereikbaar is door Gods genade.⁸³

⁸³ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 90-92.

4.4.3 De methode der opvoeding

Het meest omvangrijke gedeelte van *Paedagogische beginselen* is het deel over de methode. Volgens Bavinck blijft na het bepalen van het doel en het uitgangspunt alleen nog het bepalen van de weg, oftewel de methode, daar naartoe over. Deze methode wordt zowel door het doel als het uitgangspunt van de opvoeding bepaald.⁸⁴ Ik geef een weergave van de belangrijkste elementen uit de methode der opvoeding.

Historische weergave

Bij de methode van de opvoeding begint Bavinck opnieuw met een historische weergave. In de christelijke oudheid, Middeleeuwen en de Reformatie werden volgens Bavinck alle onderwijsvakken verbonden door het centrale punt van godsdienst en theologie. Zowel in de klassieke oudheid als in het humanisme werden vakken gecombineerd. In de moderne pedagogiek is deze eenheid verloren gegaan. Godsdienstonderwijs is zo goed als verdwenen en nieuwe vakken zijn er teveel. Pogingen om de klachten aan te pakken, zoals het verminderen van vakken, hebben nog geen bevredigende oplossing gebracht. Moderne pedagogiek zal waarschijnlijk geen bevredigend resultaat bereiken zolang het kind als de maatstaf van opvoeding wordt gezien.⁸⁵

Leerstellingen en godsdienstonderwijs

Bavinck benoemt de cruciale rol van de Bijbel en de christelijke leerstellingen. Deze leerstellingen moeten begrepen worden als objectieve waarheden. Leerstellingen (dogma's) zijn inherent aan elke wetenschap en religie, en moeten op de lagere school levendig en begrijpelijk worden overgebracht. Het kind begrijpt deze leerstellingen beter dan vaak wordt aangenomen. Bavinck benadrukt het belang van aansluiting bij de kinderlijke voorstellingswereld in het onderricht van de geloofsleer, en stelt dat de Bijbel als een levendig onderwijsmiddel dient.⁸⁶

Bavinck pleit voor een organische benadering van onderwijs, waarbij het godsdienstonderwijs binnen de lagere school een centrale rol krijgt. Dit is vooral belangrijk in een tijd waarin velen openlijk twijfelen aan het geloof. Taal- en

⁸⁴ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 93.

⁸⁵ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 106-107.

⁸⁶ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 152-153.

natuurkundige vakken volgen, waarbij taal en geschiedenis voorrang krijgen ten opzichte van reken- en natuurkunde. Bavinck waarschuwt tegen het verlies van historische kennis als klassieke studies worden verwaarloosd. Ten slotte wordt handenarbeid en lichamelijke oefening behandeld, waarbij Bavinck de waarde van deze activiteiten inzien maar het wel ziet als laagste in de rangorde van vakken.⁸⁷

Methoden

Bavinck zag de noodzaak in van verschillende lesmethoden. Hij uit kritiek op het streven om alle vakken te benaderen met één methode. Drie onderwijsmethoden worden besproken: de deiktische methode waarbij de leraar dingen laat zien, de acroamatische methode waarbij de leraar spreekt en de leerling luistert, en de erotematische methode waarbij vragen gesteld worden. Moderne onderwijsbenaderingen streven naar de deiktische methode, waarbij waarneming als basis dient.⁸⁸

Reformpedagogiek

De reformpedagogiek benadrukt de noodzaak van het hervormen van de methoden. De traditionele hiërarchie tussen leraar en leerling moet worden omgedraaid. Het kind moet centraal staan, met de focus op zelfstandigheid en individuele ontwikkeling. Moderne pedagogen pleiten voor een onderwijsbenadering gebaseerd op de interesse en nieuwsgierigheid van het kind. Verder wordt aangedrongen op het loslaten van de oude acroamatische methode waarbij de leraar informatie dicteert, ten gunste van een meer interactieve benadering waarbij het kind actief betrokken is bij het leerproces. Discipline moet niet langer worden opgelegd, maar plaatsmaken voor een benadering gebaseerd op de natuurlijke ontwikkeling van het kind.⁸⁹

Bavinck waardeert de zorg voor verwaarloosde kinderen en de nadruk op het begrip van het individu, maar wijst de ideeën van de reformpedagogiek af.⁹⁰ Bavinck schrijft dat goddelijke ordening de basis vormt voor gezag en gehoorzaamheid.⁹¹ De verwerping van Gods ordening leidt de moderne pedagogiek naar de theorie dat het

⁸⁷ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 111-114.

⁸⁸ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 114-116.

⁸⁹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 122-124.

⁹⁰ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 124-125.

⁹¹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 125-129.

kind de onderwijsmaatstaf is. De onderwijzer mag geen waarheden opleggen. Het kind moet zelf waarnemen en beoordelen.⁹²

Waarnemingsonderwijs

Bavinck beargumenteerd dat wat we rechtstreeks zien slechts een beperkt deel van de wereld omvat, terwijl veel kennis afkomstig is van informatie van anderen. Kennis komt niet alleen voort uit visuele waarneming maar ook uit het denken en het begrijpen van abstracte concepten.⁹³ De moderne pedagogiek streeft naar observatieonderwijs en het trainen van het gezichtsvermogen. Bavinck noemt hier hoofdonderwijzer en pedagoog Roelf Gerrit Rijkens (1795-1855). Ondanks pogingen om waarneming als uitgangspunt voor alle vakken te nemen, blijkt dit volgens Bavinck moeilijk te handhaven. Bij aanschouwingsonderwijs moeten waarnemingen vaak samengaan met spreekoefeningen, en zelfs bij natuurkunde is waarneming soms beperkt toepasbaar. Bij vakken als lezen, schrijven, rekenen, taalkunde, geschiedenis en aardrijkskunde, is waarneming niet altijd effectief.⁹⁴ Rijkens benadrukt dat bij dergelijke lessen niet alleen zien, maar ook horen en voelen belangrijk zijn.⁹⁵ Bavinck ziet dit als een eenzijdige focus op het gezichtsvermogen en betoogt dat ook smaak en geur aandacht verdienen. Observatieonderwijs is niet de enige bron van kennis. Bavinck concludeert dat het verheffen van observatie tot de enige bron van kennis de wetenschap niet dient, maar juist schade toebrengt.⁹⁶

Volgens Bavinck is de moderne pedagogiek, die de waarde van waarneming benadrukt, slechts ten dele juist. Intellectuele kennis begint inderdaad met zintuiglijke waarneming maar gaat verder dan dat. Het verstand, niet de zintuigen, ziet Bavinck als het werkelijke orgaan voor het vormen van kennis. Het verstand moet worden geleid door normen en wetten die onbewust in ons denken werkzaam zijn, maar geleidelijk bewust worden naarmate we nadenken. Deze normen zijn door God geopenbaard in Zijn Woord. Zonde en gebrekkige waarneming kunnen worden overwonnen door genade en Evangelie.⁹⁷ Bavinck benadrukt het belang van

⁹² Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 129-130.

⁹³ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 130-133.

⁹⁴ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 116-120.

⁹⁵ R.G. Rijkens was een Nederlandse pedagoog en hervormd predikant.

⁹⁶ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 133-137.

⁹⁷ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 137-140.

zintuiglijke waarneming in het onderwijs en stelt dat elk zintuig unieke bijdragen levert aan het begrijpen van de wereld.

Belang van het woord

Het intellectuele leven ontwaakt langzaam bij een kind, die in deze periode een overwegend passieve en receptieve houding aanneemt. Bavinck schrijft dat deze periode de basis legt voor het latere geestesleven, vergelijkbaar met hoe letters de basis vormen voor taal. Het kind verwerft voorstellingen door aanschouwing, vooral via het gezichtsvermogen. Het gesproken woord, met name van de moeder, speelt volgens Bavinck een cruciale rol bij het introduceren van nieuwe voorstellingen. Bavinck vergelijkt dit proces met hoe een kunstenaar schildert met verf uit de materiële wereld, maar dat het resultaat voortkomt uit de ziel. Bavinck beweert dat dit niet alleen geldt voor de eerste periode van het kinderleven, maar dat het intellectuele leven altijd verbonden blijft met zintuiglijke elementen. Bavinck concludeert dat het begrip van de wereld afkomstig is van zowel aanschouwing als gesproken woord. Hij eindigt met een theologische verwijzing naar het goddelijke voorbeeld van afdaling en verheffing, waarbij God in menselijke taal spreekt om begrip mogelijk te maken.⁹⁸

Vervolgens wordt de overgang van het kinderleven naar een nieuwe levensfase besproken, evenals de rol van de onderwijzer in de begeleiding van dit proces. De periode waarin kinderen de wereld om hen heen observeren, evolueert geleidelijk wanneer het zelfbewustzijn ontwaakt. Kinderen verlaten het huis voor school, waar leraren een cruciale rol gaan spelen in hun opvoeding. De school fungeert op die manier als overgang tussen gezin en de buitenwereld. Bavinck waarschuwt hier tegen twee valkuilen voor onderwijzers: het zich boven het kind plaatsen en het verachten van de kinderlijke voorstellingswereld. In plaats daarvan moeten leraren zich aansluiten bij de voorstellingswereld van het kind en deze verhelderen, zuiveren en verrijken. Hoewel de aanschouwingsperiode geleidelijk overgaat, blijft het waarnemingsleven van het kind centraal staan. Het onderwijs moet volgens Bavinck hulpmiddelen, zoals afbeeldingen en afdrukken, benutten. Maar Bavinck eindigt ook hier met het onderstrepen van de unieke kracht van het woord, dat ondanks zijn fysieke aard als geluid of geschreven symbool, de ziel kan aanspreken en interesse

⁹⁸ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 141-145.

kan opwekken. Woorden kunnen meer dan visuele waarnemingen, de betrokkenheid en het begrip stimuleren, zowel bij kinderen als volwassenen.⁹⁹

Eenheid door godsdienstonderwijs

Volgens Bavinck was er historisch gezien eenheid door religieus onderwijs, maar in de moderne tijd is deze eenheid verloren gegaan. Het godsdienstonderwijs nam af, terwijl het aantal vakken en de eisen toenamen, wat leidde tot ontwrichting en overbelasting van leerlingen. Bavinck pleit voor onderwijs, waarbij de vakken innerlijk verbonden zijn. Hier benadrukt hij het voordeel van de christelijke belijdenis, die een objectieve waarheid biedt en het onderwijs verbindt met alle aspecten van het menselijk leven. De neutrale school wordt bekritiseerd vanwege het ontbreken van een centrale, organiserende gedachte, wat resulteert in een gebrek aan eenheid en coherentie. Zodra de neutrale school toch een verbindende visie zoekt, komt ze in tegenspraak en verliest ze haar neutraliteit. Het christendom daarentegen brengt een objectieve waarheid mee die gezag heeft voor iedereen, van kinderen tot geleerden. Deze waarheid is vastgelegd in de Heilige Schrift, die van onschatbare waarde wordt geacht voor onderwijs en opvoeding. De Bijbel dient als oriëntatiepunt, biedt inzicht in de menselijke oorsprong, essentie en bestemming en geeft leiding in de geschiedenis van de wereld en mensheid. Het Bijbelse onderwijs, mits juist gegeven, wordt beschouwd als de ziel van alle onderwijs. Daarnaast schrijft Bavinck over het belang van onderwijs in verschillende vakken, waarbij een organische samenhang belangrijk is. Hij pleit voor een goede methode waarbij de onderwijzer het geheel voor ogen heeft en elk deel van de leerstof in het licht van het geheel onderwijst.¹⁰⁰

Richting van het onderwijs

Het onderwijs moet zich richten op het gehele kind met al zijn vermogens en krachten. Hoewel het woord en het kenvermogen centraal staan in het onderwijs, benadrukt Bavinck dat het woord zich niet exclusief tot het verstand richt, maar ook tot verbeelding, rede, hart en geweten kan spreken. Het onderwijs moet zich niet alleen richten op het centrum van het te onderwijzen subject, maar het hele kind met al zijn vermogens en krachten omvatten. Om het kind innerlijk te vormen, is activiteit vanuit het kind noodzakelijk. Het kind mag nooit volledig passief zijn bij het onderwijs;

⁹⁹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 145-150.

¹⁰⁰ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 168-170.

het moet altijd actief deelnemen en zelfwerkzaamheid tonen. Bavinck noemt hier twee dwalingen: het streven naar alomvattende interesse bij elk kind voor alle vakken en het laten bepalen van de leerstof door de interesse van het kind. Het kind heeft zijn eigen aanleg en gave, en de waarheid van de leerstof staat boven het kind. Opmerksaamheid moet worden geleerd en geoefend. Het onderwijs moet rusten op de interesse, nieuwsgierigheid en passie van het kind, maar het kind kan niet de maatstaf zijn voor het onderwijs. Het onderwijs moet de leerstof aanschouwelijk maken, begrijpelijk presenteren en het kind aanzetten tot actieve toepassing van het geleerde. Verder legt Bavinck de plicht op aan de leraar om rekening te houden met de ontwikkelingsfasen van het kind. Het gaat om het organisch benaderen van onderwijs, waarbij het kind actief betrokken is bij het leerproces, rekening wordt gehouden met individuele verschillen en de ontwikkelingsfasen van het kind worden erkend. Het doel is om niet alleen kennis over te dragen, maar het kind innerlijk te vormen en te stimuleren tot een actieve toepassing van het geleerde in de wereld.¹⁰¹

¹⁰¹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 170-174.

Conclusie

Het vierde hoofdstuk presenteert de kernprincipes van *Paedagogische beginselen*. Daaraan voorafgaand is de pedagogische ontwikkeling van Bavinck en de reformpedagogiek aan de orde gekomen.

Aan het begin van zijn arbeidsleven was Bavinck minder met pedagogiek bezig dan na zijn vertrek naar de VU in Amsterdam. Bavinck was geen schoolmeester die dagelijks met de onderwijspraktijk bezig was, waardoor hij geen praktijkervaring had als onderwijzer. Door het lesgeven aan de Theologische School en de VU had Bavinck wel ervaring in lesgeven en de omgang met studenten daar. Tevens zien we dat Bavinck in zijn periode als predikant in Franeker al nadacht over de inhoud van het onderwijs.

Paedagogische beginselen is eigenlijk een serie lezingen die Bavinck eerder had gehouden en die aan elkaar zijn geknoopt. In de manier van betogen zien we dat Bavinck gebruikmaakt van een historische weergave. Op die manier bouwde hij zijn betoog op. Bavinck schetst vanuit de geschiedenis aan de ene kant waar ideeën zoals die van de reformpedagogiek vandaan komen. Aan de andere kant gebruikte hij de geschiedenis ook om zijn eigen pedagogische beginselen te onderbouwen.

Paedagogische beginselen is thetisch maar ook polemisch geschreven met aan de ene kant de onderbouwing van de christelijke beginselen en aan de andere kant de bestrijding van de reformpedagogiek. De schoolstrijd speelde een belangrijke rol in Bavinck's strijdbare houding, aangezien de fase was aangebroken om inhoudelijk de christelijke pedagogiek te doordenken.

In de reformpedagogiek stond het kind centraal, maar volgens Bavinck ontbrak daarbij het normatieve element. Het centraal stellen van de individuele behoeften resulteerde in een benadering die de mens autonoom maakte. Volgens Bavinck was het kind een schepsel van God dat mocht bloeien, maar ook gesnoeid moest worden. Een kind had duidelijke kaders nodig en moest worden toegerust.

Bij de reformpedagogiek lag het doel van de opvoeding in de mens, waarbij het kind centraal stond in het onderwijs. In het eerste deel over het doel van de opvoeding formuleert Bavinck een eigen opvoedingsdoel gebaseerd op 2 Timotheüs 3: 17.

“Want het doel van alle opvoeding bestaat naar het schoone woord van den apostel

Paulus daarin, dat de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust.”¹⁰² Opvoeding moet gericht zijn op het vormen van mensen naar Gods wil.

Het tweede deel van *Paedagogische beginselen* gaat over het uitgangspunt van de opvoeding. Hier benadrukt Bavinck aan de ene kant het belang van de psychologie. Aan de andere kant ageert Bavinck tegen de eenzijdige focus op psychologie. Bavinck fundeert opvoeding in een theologisch uitgangspunt: de mens is geschapen naar Gods beeld, gevallen in zonde, maar door Christus is er verlossing. De opvoeder moet daarom niet alleen kennis hebben van het kind en zijn ontwikkeling, maar ook van zijn zondige staat én potentie tot vernieuwing in Christus. Bavinck waarschuwt hier voor opvattingen die een ander mensbeeld hebben, zoals de reformpedagogen.

Bij het laatste deel over de methode pleit Bavinck voor een organische samenhang van de vakken. Belangrijk hierbij zijn de leerstellingen (dogma's) die aan het kind moeten worden overgebracht. Bavinck onderscheidde drie groepen van vakken, de godsdienstige, de taalkundige en de natuurkundige vakken. Godsdienst was hierin is het belangrijkste. Een belangrijk punt is de centrale rol van het woord. Bavinck was kritisch op aanschouwingsonderwijs maar wees het niet volledig af, zolang het woord er maar bij betrokken was. Tegenover de kindgerichte benadering van de reformpedagogen stelt Bavinck een op God gerichte opvoeding.

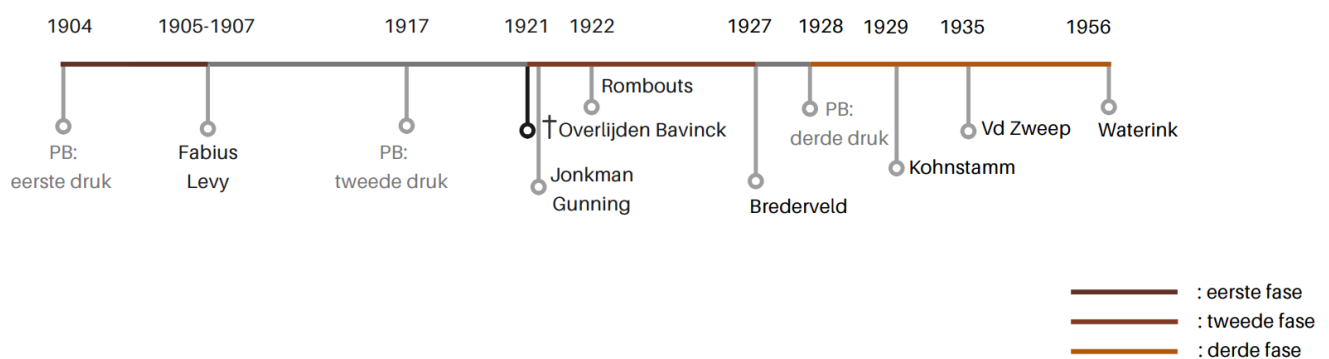
¹⁰² Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 30.

Hoofdstuk 5: Eerste fase van de receptie

Inleiding

In het vijfde hoofdstuk onderzoek ik de reactie op *Paedagogische beginselen* in de eerste fase van de receptie (1904-1921).

Ik wil met mijn onderzoek naar de receptie van *Paedagogische beginselen* geen poging doen om een volledig overzicht te geven van alle reacties die er zijn geweest. Van de verschillende reacties op *Paedagogische beginselen* in de eerste fase zijn die van Levy en Fabius het meest relevant om nader te bespreken. Mede doordat Bavinck ook reageerde op deze reacties. De tweede fase en derde fase van de receptie komen aan de orde in hoofdstuk zes. Deze fasering heb ik aangebracht om structuur aan te brengen in de receptiegeschiedenis van *Paedagogische beginselen*. De eerste fase eindigt in 1921 met het overlijden van Bavinck.



Afbeelding: chronologische weergave receptiegeschiedenis

Fabius en Levy reageerden publiekelijk op het werk van Bavinck. Daarnaast schreef Bavinck in het voorwoord bij de tweede druk van *Paedagogische beginselen* dat de meeste reacties op het verschijnen van zijn werk “welwillend gesteld” waren en gunstig uitvielen.¹⁰³ Niet alle reacties waren echter positief. Specifiek noemde Bavinck hier Fabius die “ernstige critiek” had geleverd op zijn werk.¹⁰⁴ In zijn biografie

¹⁰³ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, VI.

¹⁰⁴ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, VII.

over Bavinck noemde Bremmer, naast Fabius, ook de polemieken die Bavinck voerde met I.A. Levy erg belangrijk.¹⁰⁵

De kritiek van Levy presenteerde deze in *Wat willen de vrijzinnigen?*.¹⁰⁶ Bavinck reageerde vervolgens in *De School met den Bijbel*. Fabius schreef zijn kritiek in het *Christelijk Schoolblad*, waarna Bavinck reageerde, opnieuw in *De School met den Bijbel*.

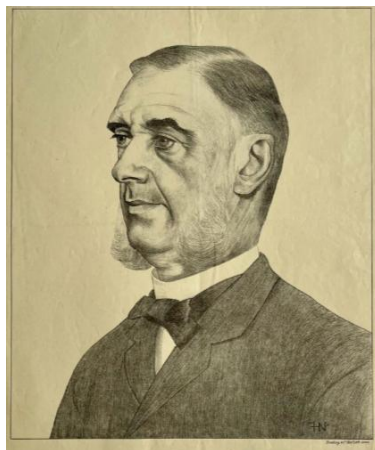
¹⁰⁵ Bremmer, *Bavinck*, 246.

¹⁰⁶ Mr. I. A. Levy, "De Openbare School," in *Wat willen de Vrijzinnigen? Propaganda-boek voor de verkiezing van 1905* (Doetinchem: C. Misset, 1905), 60-75.

5.1 Reactie van Levy

Levy

Isaac Abraham Levy (1836-1920), was afkomstig uit een Joods gezin en studeerde letteren en rechten in Leiden, waar hij in 1860 promoveerde op een proefschrift over belenings- en prolongatiecontracten. Daarna vestigde hij zich als advocaat in Amsterdam. Hij hield zich met juridische en sociaal-politieke vraagstukken bezig. Levy stond bekend om zijn principiële houding. Zo weigerde hij zich te laten beëdigen als procureur en verdedigde cliënten pro deo, waaronder mensen die uit gewetensbezwaren weigerden een eed af te leggen.¹⁰⁷ Levy was verder actief als redacteur van 1862 tot 1864 van *De Juridische Correspondent*, als ingezonden-stukkschrijver van het *Weekblad van het Recht* en als medewerker van 1883 tot 1920 van het tijdschrift *Themis*.



Afbeelding: Mr. Levy¹⁰⁸

Levy was betrokken bij het ontstaan van de Liberale Unie in 1885, waar hij zich spoedig uit het bestuur terugtrok omdat het kiesrechtvraagstuk er niet genoeg aandacht kreeg. Levy was Tweede Kamerlid in 1887-1888 en keerde in 1891 terug in het parlement. Na de val van het kabinet-Van Tienhoven-Tak van Poortvliet in 1894 zou hij niet meer herkozen worden.¹⁰⁹

¹⁰⁷ "Levy, Isaac Abraham (1836–1920)," *Biografisch Woordenboek van Nederland*, geraadpleegd 20 juni 2024, <https://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn3/levy>.

¹⁰⁸ Afbeelding van Isaac Abraham Levy. Bron: Arine van der Steur.

¹⁰⁹ "Levy, Isaac Abraham (1836–1920)."

De betrokkenheid van Levy op het onderwijs zien we onder andere terug in zijn schrijven over de *Paedagogische beginselen*. Levy bekritiseerde *Paedagogische beginselen* in *Wat willen de vrijzinnigen?*. Dat was een propagandaboek van de Liberale Unie dat in maart 1905 verscheen in aanloop naar de Tweede Kamerverkiezingen van juni. In dit boek komen vier personen aan het woord, waaronder Levy. Het stuk dat Levy schreef heet “De openbare school”. Naast Levy schreef ook T.H. Ketelaar (1864-1936), Tweede Kamerlid van de Vrijzinnig-Democratische-Bond en eveneens groot voorstander van openbaar onderwijs, een artikel in het propagandaboek. Ook Ketelaar noemde bezwaren tegenover *Paedagogische beginselen*. Het was niet alleen Levy die het oneens was met Bavinck. Het was een algemeen standpunt van de vrijzinnigen, die ook in de politiek tegenover de orthodoxen stonden, en dat zich in dit geval uitte in kritiek op het pedagogische werk van Bavinck. Ketelaar schreef dat hij lijnrecht tegenover Bavinck stond omdat Bavinck binnen het onderwijs een ereplaats gaf aan de dogma’s.¹¹⁰

De discussie tussen Levy en Bavinck spitst zich toe op drie punten. De strijd tussen openbaar en bijzonder onderwijs, de positie van het godsdienstonderwijs en het punt van dogma’s.

Strijd tussen openbaar en bijzonder onderwijs

De strijd tussen openbaar en bijzonder onderwijs heeft een grote plek in de discussie tussen Levy en Bavinck. De “sedert 1848, in onze grondwet gewortelde Volksschool” had volgens Levy gelukkig nog steeds die naam ondanks “onverpoosde pogingen van kerkelijke zijde om haar te ondermijnen.”¹¹¹ Levy koos partij voor de openbare school, in tegenstelling tot Bavinck, die zich met hart en ziel inzette voor de bijzondere school.

Kritiek tegenover de bijzondere school kon niet ontbreken in het propagandaboek omdat dit ook een politiek punt was in de schoolstrijd.¹¹² Deze politieke achtergrond zien we terug in de eerste reactie van Bavinck die benoemde dat Levy zijn felle kritiek waarschijnlijk gebruikte met het oog op de aankomende verkiezingen.¹¹³

¹¹⁰ Levy, “De Openbare School,” 80.

¹¹¹ Levy, “De Openbare School,” 60.

¹¹² In 1905 behaalde de Liberale Unie 24 zetels en nam het deel aan het liberale kabinet-De Meester.

¹¹³ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” *School met den Bijbel* jrg. 3, no. 8 (23 november 1905).

Levy noemde in het artikel ook Abraham Kuyper, die volgens Levy in *Ons program* de aanval inzette op de openbare school. Levy beargumenteerde dat het Kuyper en Bavinck niet te doen was om de inhoud van het christendom, maar om de leerstelligheid van hun dogmatiek. Daarnaast hadden ze een politieke strijd gemaakt van de schoolvorm terwijl het een discussiepunt van pedagogische aard had moeten blijven.¹¹⁴

Volgens Levy zou het kabinet Kuyper (1901-1905) niet rusten voordat het bijzonder onderwijs op gelijke voet kwam te staan met het openbaar onderwijs.¹¹⁵ Als dit zo doorging voorzag Levy dat er “onberekenbare schade” zou worden toegebracht aan de toekomst van het onderwijs.¹¹⁶ Dit werd alleen maar bevestigd door het verschijnen van *Paedagogische beginselen*, “dat onmiddellijk door de Standaard van 1 dec. J.I. werd begroet als de gids voor het christelijk schoolwezen.”¹¹⁷ Dit was de aanleiding voor de reactie van Levy aangezien ook Bavinck in zijn eerste artikel schreef dat dit Levy wellicht prikkelde om nader kennis te nemen van *Paedagogische beginselen*.¹¹⁸

Godsdienstonderwijs

Godsdienstonderwijs was volgens Bavinck het belangrijkste schoolvak. Ook in de discussie tussen Levy en Bavinck komt dit punt terug. Volgens Bavinck had de liberale partij geen oog voor het landsbelang door de waarde van godsdienstonderwijs op de lagere school te miskennen.¹¹⁹ In het derde artikel zien we Bavinck een historische weergave geven van het godsdienstonderwijs. Zijn kritiek richt zich op het type godsdienstonderwijs van de volksschool. Bij de volksschool wilde men godsdienstonderwijs aanbieden die aan verschillende stemmen rechtdeed. Als het godsdienstonderwijs zich zou beperken tot algemene waarheden, dan zou het probleem wel worden opgelost. Bavinck beweerde dat Levy dit dacht omdat Levy beweerde dat godsdienst wel aanwezig was op de openbare school.¹²⁰

¹¹⁴ Levy, “De Openbare School,” 66.

¹¹⁵ Levy, “De Openbare School,” 66.

¹¹⁶ Levy, “De Openbare School,” 66.

¹¹⁷ Levy, “De Openbare School,” 66.

¹¹⁸ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” *School met den Bijbel* jrg. 3, no. 6 (9 november 1905).

¹¹⁹ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” (no. 8).

¹²⁰ Levy, “De Openbare School,” 69.

Bavinck verweet Levy dat hij niet goed op de hoogte was van wat er onder het volk leefde. Het grootste deel van de mensen wilde volgens Bavinck namelijk helemaal niet naar een openbare school waarbij het godsdienstonderwijs een algemeen-liberale invulling kreeg.¹²¹ Aan de ene kant stonden de christenen en aan de andere kant mensen die het kleine beetje godsdienst op de openbare school nog teveel vonden.¹²²

Volgens Bavinck sprak het godsdienstonderwijs op openbare scholen slechts een klein groepje aan. Het grootste deel van de Nederlanders, waar confessioneel bewustzijn was ontwaakt, zag dit anders. Als er nog wel godsdienst aanwezig was binnen de openbare school dan was dit alleen te vinden in de onderwijzers zelf. Bavinck gebruikte voorbeelden uit Frankrijk en Duitsland om duidelijk te maken dat als de school volledig werd losgemaakt van alle christelijke beginselen deze puur gebaseerd was op de grondslag van de moderne evolutieleer.¹²³ Die ontwikkeling was volgens Bavinck het werkelijke gevaar van de volksschool.

Als Levy het volledig verwijderen van het godsdienstonderwijs van zich wierp, dan moest hij volgens Bavinck toch erkennen dat het onderwijs een godsdienstig karakter moest hebben? En als deze scholen wel vanuit een moraal wilden onderwijzen, gericht op de vorming in christelijke en maatschappelijke deugden, maar het godsdienstonderwijs achterwege lieten, dan zou uiteindelijk de mens zelf de bron van moraal worden.¹²⁴ Volgens Bavinck was dit gestoeld op een “evolutionistische, historisch-materialistische wereldbeschouwing.”¹²⁵ Uiteindelijk ging het volgens Bavinck niet om de tegenstelling tussen geloof en wetenschap of tussen verschillende klassen maar tussen twee godsdiensten. Aan de ene kant het evolutionisme en aan de andere kant de christelijke wereldbeschouwing.¹²⁶

Na de discussie over het belang van het godsdienstonderwijs maakte Bavinck de vertaalslag naar de wijze waarop dat gegeven moest worden. “Men kan er in zekere zin niet te vroege mede beginnen.”¹²⁷ Bidden en lezen uit de Bijbel in het gezin was

¹²¹ Zie hoofdstuk 1 over de schoolstrijd.

¹²² Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” in *School met den Bijbel* (jrg. 3 no.10, 7 december, 1905).

¹²³ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” in *School met den Bijbel* (jrg. 3 no.12, 21 december, 1905).

¹²⁴ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” in *School met den Bijbel* (jrg. 3 no.17, 25 januari, 1906).

¹²⁵ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” (no. 17).

¹²⁶ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” (no. 17).

¹²⁷ Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” in *School met den Bijbel* (jrg. 3 no.25, 22 maart, 1906).

volgens Bavinck een goede start. Dit zou bij de kinderen een onuitwisbare indruk achterlaten. Erg belangrijk hierin was de handel en wandel van de ouders zelf, men moest het goede voorbeeld zijn. Kinderen moesten zien dat het hun ouders ernst was. De kinderen moest de ware godsdienst meegegeven worden, niet een godsdienst waar het gevoel de overhand had. Begon men niet in de jeugd met dit onderwijs dan was het kind ook gevoeliger voor andere invloeden. was dit er niet dan zou de wereldbeschouwing van het ongeloof het waarschijnlijk overnemen. Naast dit onderwijs was ook liefde nodig. De onderwijzer moest met zijn hart betrokken zijn bij zijn vak en de leerlingen. Die onderwijzer moest een persoonlijkheid zijn die leerling en vak liefhad.

Dogma

Levy benoemde verschillende zaken in het artikel, maar de kern van zijn kritiek had betrekking op hoe Bavinck in *Paedagogische beginselen* over dogma's had geschreven. Levy geloofde dat alle 'christelijke' stromingen een stukje van de waarheid hadden. Waar Bavinck in *Paedagogische beginselen* stelling nam voor de grote waarde van de gereformeerde belijdenis was de blik van Levy veel breder. "Wij mogen ons eigen dogma niet als het enige ware beschouwen. Doch ieder van die kringen heeft zijne bijzondere wetten, die onze werkzaamheid binnen denzelven regelen."¹²⁸ Die bijzondere wetten van je eigen kring, de dogma's, mocht je volgens Levy niet opdringen aan de rest van de samenleving of de staat.

Van Levy hoefde je heel *Paedagogische beginselen* niet eens te lezen. Alleen de hier eerder genoemde zin uit pagina 155 was voldoende. "Een religie zonder eenig dogma is geen religie meer, evenals het denken zonder wetten geen denken meer is." Levy noemde deze uitspraak een "valsche vergelijking en monsterachtige grondstelling."¹²⁹ Levy gebruikte vervolgens allerlei voorbeelden om aan te tonen dat dit geen goede uitspraak was. De werkelijk situatie was volgens Levy andersom. "Niet het dogma beheerscht den godsdienst maar de godsdienst beheerscht het dogma."¹³⁰

¹²⁸ Levy, "De Openbare School," 62.

¹²⁹ Levy, "De Openbare School," 67.

¹³⁰ Levy, "De Openbare School," 67.

Bavinck schreef dat Levy het dogma als excuus gebruikte om vanuit politieke motieven in de aanval te gaan. Levy haalde hierbij volgens Bavinck slechts een zinnetje uit *Paedagogische beginselen* en gebruikte dit om de aanval te openen.¹³¹ Bavinck vroeg zich af of Levy überhaupt het hele boek had gelezen.¹³²

Religie zelf was volgens Levy van hemelse oorsprong terwijl dogma iets was wat door mensen is gecreëerd. In de woorden van Levy was religie de kern en het dogma de schaal of het omhulsel.¹³³ Of iemand godsdienstig was zou niet af moeten hangen van of hij een bepaald dogma aanhing. Religie ging over het innerlijk van de mens, “een levens bezielende en doortintelende kracht, het diepe afhankelijkheidsgevoel van Hooger Macht, gepaard met den ootmoet, die van dat gevoel de onafscheidelijke geleider is.”¹³⁴ Alleen God kon bepalen in hoeverre dat bij de mens aanwezig was. Bij het dogma was het de mens die deze rol aannam. Vanwege deze constatering zou er volgens Levy geprotesteerd moeten worden tegen de uitspraak en het boek van Bavinck.

Bavinck sprak met zijn uitspraak over religie en dogma volgens Levy dezelfde taal als de inquisitie in de zeventiende eeuw, of Calvijn, die volgens Levy medeschuldig was aan het verbranden van de ketter Michael Servet in 1553. Of net als de rabbijnen die Spinoza uit de synagoge hadden verstoten. De uitspraak van Bavinck was volgens Levy op deze manier verbonden met godsdienstvervolging en daarom zou Bavinck zich moeten schamen om deze uitspraak hier opnieuw te herhalen. En zeker omdat het gebruikt werd als leidraad en richtsnoer bij het onderricht aan kinderen. Dat was volgens Levy immers de strekking van het betoog van Bavinck.

Het aanleren van dogma's aan kinderen kon volgens Levy schadelijk zijn. Levy noemde hier een onderzoek van een hoogleraar uit Jena.¹³⁵ Volgens veel protestanten was het belangrijk om vroeg, vanaf het zesde levensjaar, de kinderen godsdienstonderwijs te geven. Volgens het aangehaalde onderzoek en volgens Levy zelf was dit juist schadelijk omdat hier het zelf kunnen denken over deze zaken werd bemoeilijkt. Ze werden dan volgens Levy volgegoten met voorgekauwde waarheden

¹³¹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 155.

¹³² Herman Bavinck, “Godsdienstonderwijs,” (no. 8).

¹³³ Levy, “De Openbare School,” 67.

¹³⁴ Levy, “De Openbare School,” 68.

¹³⁵ Adolf Deissmann, *Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion* (München: J. F. Lehmanns Verlag, 1905).

die het eigen denken konden vertroebelen.¹³⁶ Daarnaast werd er op die manier onderscheid gemaakt op basis van verschillende stromingen terwijl de openbare school dit niet deed.

Tussen de regels door kunnen we lezen dat Bavinck het denken van Levy zag voortkomen uit het denken van Schleiermacher (1768-1834). Het innerlijke gevoel was leidend in de godsdienst en niet zozeer de dogma's. Daarnaast was de opvatting dat religie godsdienst overstijgend is erg belangrijk. Iedereen zou een stukje van de waarheid bezitten. Met die achtergrond in het hoofd was het volgens Bavinck logisch dat het godsdienstonderwijs niet een bepaalde leer mocht aanhangen.

Vervolgens bracht Bavinck een psychologisch tegenargument in. Gevoel kon volgens Bavinck niet leidend zijn omdat het niet meer dan een gevoel is. Er is altijd verbondenheid met het bewustzijn, wat daaraan vooraf gaat. Het gevoel zelf kan men niet, net als bij de mystiek en de romantiek, als godsdienstig zien. Bavinck gebruikte hier onder andere het voorbeeld van het huwelijk, waarbij men ook niet zomaar op zoek moet gaan naar een andere man of vrouw als het gevoel dat aangeeft. Het tweede argument is dat men toch echt geloof in een zaak of religie nodig heeft voordat er een goed gevoel bij komt kijken. Anders blijft men koud. Kortom, in de godsdienst moet men verlangen naar de waarheid. Een mens kan niet zonder geloof, ook als iemand atheïst is, gelooft men daarin. De gevoelstheorie kwam volgens Bavinck met het christendom in conflict.¹³⁷

Iemand anders als Levy zou simpelweg gezegd hebben dat de schrijver van *Paedagogische beginselen* 'dogma' te ruim in had gevuld. Bavinck verwachtte van Levy echter niets anders. Bavinck schreef dat bij alle aantijgingen van Levy de lezer geneigd was de schrijver in de rede te vallen. Maar die vriendelijke woorden zouden slechts olie op het vuur geweest zijn. Bavinck vroeg zich af waar het bewijs van Levy was bij zijn onderbouwing hoe het begrip dogma precies uitgelegd moet worden.

Volgens Levy waren Gods bestaan en eigenschappen geen dogma's, maar de grondslag van ieder geloof. Anders lag dat bij andere godsdienstige voorstellingen: die zouden *dogmata* zijn, omdat zij berusten op menselijk gezag en kerkelijke uitspraken, en niet aan ieder geloof ten grondslag liggen. Levy had volgens Bavinck

¹³⁶ Levy, "De Openbare School," 71, 72.

¹³⁷ Herman Bavinck, "Godsdienstonderwijs," in *School met den Bijbel* jrg. 3 no.18 (1 februari, 1906).

echter niet alleen bezwaar tegen het dogmatische karakter van die inhouden maar ook tegen de inhoud van de dogma's. Voorbeelden als "het leerstuk der verzoening, der verlossing, der genade, der wedergeboorte, der zonde en zoovele meer", waren dogma's waar Levy zich bezwaard bij voelde.¹³⁸ Levy had volgens Bavinck toch moeten begrijpen dat dit voor christenen logische waarheden zijn.

Vervolgens reageerde Bavinck op het bezwaar van Levy om deze dogma's aan kinderen te leren. Kinderen zouden volgens Levy deze leerstukken nooit kunnen bevatten. Het zielenleven van kinderen zou volgens Levy in het begin (6-12 jaar) genoeg hebben aan sprookjes en legenden. Volgens Levy schulde het gevaar erin dat kinderen die op deze manier worden opgevoed, ooit volwassen worden. Hij vroeg zich af of die een eensgezind Nederland voor ogen hadden. Volgens Levy zal het geslacht dat werd opgevoed volgens de confessionele begrippen denken dat het de enige waarheid in pacht heeft en hierbij neerkijken op anderen. Het was volgens Levy een doodzonde om dat gedachtegoed te voeden.¹³⁹

Religie was volgens Bavinck volledig afhankelijk van religieuze voorstellingen, oftewel van dogma's. Bavinck onderbouwde dit eerder vanuit de geschiedenis en de psychologie. De ware kennis had de mens verloren door de zondeval. Daarom was men altijd zoekende hoe God te vinden. De mens was beperkt in het zoeken naar de waarheid. Maar de Bijbel sprak naast zonde ook over verlossing. Die verlossing van de zonde zal dan ook het einde van het dwalen zijn. Die zal ons dan ook de ware kennis moeten schenken, aldus Bavinck. Dat deed God door zijn volk Israël wetten te geven die werden uitgelegd door profeten. Zo trad ook Christus zelf op als hoogste profeet in het Nieuwe Testament. Leven volgens de inhoud van de Schrift was dan ook wat het christendom altijd had geprobeerd. Al deze waarheden uit de Bijbel, die men heeft proberen uit te leggen, noemde de kerk dogma's.

Over het woord dogma dacht men volgens Bavinck vaak te negatief. Levy noemde "het leerstuk der verzoening, der verlossing, der particuliere en der gemeene gratie, der wedergeboorte, der zonde en zoovele meer."¹⁴⁰ Levy wilde hier volgens Bavinck suggereren dat het menselijke, onjuiste voorstellingen zijn. Vooral omdat hij dit associeerde met allerlei negativiteit zoals kettervervolgingen. Op die manier kon Levy

¹³⁸ Herman Bavinck, "Godsdienstonderwijs," (no. 8).

¹³⁹ Herman Bavinck, "Godsdienstonderwijs," (no. 8).

¹⁴⁰ Herman Bavinck, "Godsdienstonderwijs," *School met den Bijbel* jrg. 3 no.19 (8 februari, 1906).

het makkelijk bestrijden. Blijkbaar zei Levy dat er niet met kinderen gesproken mocht worden over zonde en genade, over geloof en bekering, wet en evangelie of over God en Christus. Bavinck vroeg zich af of Levy dat werkelijk zo bedoelde. Die inhouden wilde men namelijk juist bewaren met de dogma's. De kritiek van Bavinck hier was dat Levy de christelijke inhouden die Levy positief duidde waarheden noemde en de inhouden die Levy negatief duidde noemde hij dogma's. Een verkeerd gebruik van het begrip volgens Bavinck.

Vervolgens betoogde Bavinck dat ook niet-gelovigen dogma's hadden en in bepaalde waarheden geloofden. De dogma's van de kerk hadden volgens hem echter meer waarde, omdat zij niet voortkwamen uit het individu, maar al eeuwenlang in gebruik waren en hun oorsprong vonden in God, in Christus zelf. Het pleiten van Levy tegen dogma's was volgens Bavinck dan ook zinloos: iedereen heeft immers zijn eigen dogma's waarin hij gelooft.¹⁴¹

¹⁴¹ Herman Bavinck, "School met den Bijbel," (no. 19).

5.2 Reactie van J.C. Fabius

Fabius

Jan Christiaan Fabius (1849-1924), geboren in Garderen, had een achtergrond als militair. Hij was officier-opzichter van de smeden en houtbewerkers bij de Artillerie-construiewerkplaatsen te Delft. Daarnaast was hij Tweede Kamerlid voor de ARP in de periode 1881-1890. In de kamer was hij woordvoerder van militaire zaken en onderwijs. Na zijn Kamerlidmaatschap vervulde hij vanaf 1 april 1890 tot 1 januari 1921 de functie van inspecteur van het lager onderwijs in Noord en Zuid-Holland, Utrecht en Zeeland.¹⁴² Niet verrassend dat Fabius in 1904 interesse toonde in de *Paedagogische beginselen* van Bavinck. Fabius uitte zijn kritiek in een aantal opstellen in het *Christelijk Schoolblad* tussen 3 maart en 21 april 1905. Vrij recent na het verschijnen van *Paedagogische beginselen*. Bavinck beantwoordde deze kritiek, tussen 15 november 1906 en 10 januari 1907, in een aantal artikelen in *De School met den Bijbel*.



Afbeelding: J.C. Fabius¹⁴³

¹⁴² "J. CH. Fabius," geraadpleegd 3 juli 2024, https://www.parlement.com/id/vq09llo0ksty/j_ch_fabius.

¹⁴³ Afbeelding van J.C. Fabius. Bron: Haagsche Courant, 10 april 1924.

Structuur van de artikelen

Fabius had een kenmerkende schrijfstijl waarin hij Bavinck in ieder artikel eerst prees voordat hij zijn kritiekpunten aandroeg. Bavinck verweet Fabius dat die van het ene op het andere onderwerp overging zonder een logisch verband.¹⁴⁴ Fabius hanteerde een structuur waarbij hij in ieder artikel een ander onderwerp uit *Paedagogische beginselen* aansneed. Dit waren punten die te maken hadden met de inhoud van het onderwijs. Zo schreef Fabius stukken over rekenen (artikel 13), waarnemingsonderwijs (artikel 14) en over de rol van de vrouw (artikel 16).

Hoofdzaken

De Reformpedagogiek

Bavinck, die vanuit de verschillende vakgebieden informatie had opgehaald, om uiteindelijk *Pedagogische beginselen* te schrijven, liep volgens Fabius al snel aan tegen de opvattingen van de reformpedagogen.¹⁴⁵ Bavinck streed fel tegen de reformpedagogiek. Maar had hij er ooit bij stilgestaan dat de waarheid misschien ergens in het midden lag? Die vraag stelde Fabius zich.¹⁴⁶ De waarheid lag volgens Fabius ergens tussen Ellen Key¹⁴⁷ en Herman Bavinck.¹⁴⁸

Volgens Fabius waren niet alle moderne pedagogen zo gevaarlijk. Bavinck schreef niet precies genoeg over de nieuwe richting. Bavinck zou volgens Fabius vanzelf wel overtuigd worden als hij het positieve zou inzien van de moderne pedagogiek. Fabius gebruikte onder andere het voorbeeld van aardrijkskunde. Waar Bavinck voorstander was van het leren van plaatsnamen, zou de nieuwere richting de praktijk ingaan om samen met de kinderen de omgeving van de school in kaart te brengen. Ook Bavinck zou daar volgens Fabius toch het goede van moeten inzien?¹⁴⁹

¹⁴⁴ Herman Bavinck, "Antwoord aan den heer J.C. Fabius," *School met den Bijbel* jrg. 4 no.7 (15 november, 1906).

¹⁴⁵ J.C. Fabius, "Dr. Bavinck's paedagogische beginselen," *Christelijk Schoolblad* jrg. 12 no. 9 (3 maart 1905).

¹⁴⁶ J.C. Fabius, "Dr. Bavinck's paedagogische beginselen," (no. 9).

¹⁴⁷ Zie voor invloed van Ellen Key op de reformpedagogiek hoofdstuk 4.

¹⁴⁸ J.C. Fabius, "Vroeger," *Christelijk Schoolblad* jrg. 12 no. 11 (17 maart 1905).

¹⁴⁹ J.C. Fabius, "De nieuwere richting," (no. 12).

Bavinck legde uit dat hij niet alle moderne pedagogen bedoelde, maar dat hij de richting waarin de moderne pedagogiek zich ontwikkelde wilde laten zien door verschillende auteurs aan te halen. Hij vergeleek deze beweging met het humanisme en de Reformatie: stromingen die weliswaar niet door één persoon werden belichaamd, maar toch een duidelijke innerlijke samenhang vertoonden. Volgens Bavinck bezat ook de moderne, evolutionistische pedagogiek een geestelijke eenheid, die zich in uiteenlopende vormen manifesteerde.¹⁵⁰

Bavinck benadrukte dat hij vanuit een principieel standpunt de fouten van de moderne pedagogiek wilde weerleggen, om vervolgens met een open blik het goede en ware te kunnen behouden. Hij stelde dat zijn positie niet conservatief was, zoals Fabius beweerde, maar juist een voortzetting van de christelijke traditie: “Dat is, naar mijne overtuiging, het standpunt der Schrift, het standpunt, dat in de eerste eeuwen door de Christelijke Kerk en later weer door de Reformatie is ingenomen.”¹⁵¹

Godsdienst

Een belangrijk onderdeel in de discussie had betrekking op de inhoud van het godsdienstonderwijs. Wat betreft de uitspraak van Bavinck dat het onderwijs niet mag seculariseren, schreef Fabius dat hij op dezelfde lijn zat als Bavinck. In tegenstelling tot Levy dacht Fabius hetzelfde als Bavinck wat betreft het inprenten van Bijbelteksten, psalmverzen en de catechismus.¹⁵² Bavinck betoogde dat pedagogiek nauw verbonden is met godsdienstige beginselen, en daarom ook thuishoort binnen de theologie en wijsbegeerte. Bavinck sloot af met de stelling dat opvoedkunde zonder godsdienstige en filosofische grondslagen onmogelijk is.¹⁵³

De Schrift bood volgens Bavinck geen vastomlijnd opvoedkundig systeem, maar beginselen die in elke tijd en context anders toegepast moesten worden. Het christendom was volgens Bavinck een levens- en wereldbeschouwing die het

¹⁵⁰ Herman Bavinck, “Antwoord aan den heer J.C. Fabius,” *School met den Bijbel* jrg. 4 no.15 (10 januari, 1907).

¹⁵¹ Herman Bavinck, “School met den Bijbel,” (no. 15).

¹⁵² J.C. Fabius, “Ongegronde vrees,” *Christelijk Schoolblad* jrg. 12 no. 10 (10 maart 1905).

¹⁵³ Herman Bavinck, “Antwoord aan den heer J.C. Fabius,” *School met den Bijbel* jrg. 4 no.8 (22 november, 1906).

onderwijs kon en moest onderbouwen. Daarbij stelde hij dat de onderwijsstof een objectieve waarde bezit, die onafhankelijk van persoonlijke oordelen bestaat.¹⁵⁴

Beginselen

Fabius legde uit waar volgens hem het probleem van *Paedagogische beginselen* lag. Het boek was, zo stelde hij, het gevolg van een verdere uitwerking van de “Rede over het christelijk onderwijs” die Bavinck had gehouden.¹⁵⁵ Er zat echter een ‘teveel’ en een ‘te weinig’ in. Een teveel aan het bestrijden van tegenstanders, en een tekort aan het uiteenzetten van zijn eigen beginselen.

Fabius was het niet oneens met de beginselen van Bavinck maar om dat als het fundament van de school te zien ging hem te ver. Zoals Fabius al eerder aangaf was het volgens hem de toestand van de maatschappij die de eisen stelde aan de inhoud van het onderwijs. De school zocht dan wegen en middelen om daaraan te voldoen. *Paedagogische beginselen* was waardevol voor onderwijzers die stevig in hun schoenen stonden. Het prikkelde en het deed je nadenken over je eigen standpunten.

De invloed van de kerk binnen de school was volgens Fabius niet per definitie positief. Over veel onderwijskwesties wist de kerk volgens hem weinig, en kon zij nauwelijks iets zinnigs zeggen. Het ideaal van de christelijke school dat Bavinck voor ogen had, deelde Fabius niet. In de school, zo stelde hij, werd wel gevraagd naar gelovige standpunten, maar niet naar het persoonlijke geloof van de leerlingen. Deze kritiek vertoont raakvlakken met die van Levy, al verschillen de vorm en achtergrond ervan. Waar in de titel wordt gesuggereerd dat Bavincks werk een gids kan zijn voor de onderwijzer, vond Fabius dat een onwenselijke gedachte.¹⁵⁶

Bavinck stelde dat het nooit zijn bedoeling was geweest om een ‘grondlegend’ werk te schrijven. Het boek was, zo zei hij, niet meer dan wat de titel aangeeft. “Opzettelijk en welbewust heb ik geen paedagogiek, geen didactiek, geen methodiek geschreven

¹⁵⁴ Herman Bavinck, “Antwoord aan den heer J.C. Fabius,” *School met den Bijbel* jrg. 4 no.9 (29 november, 1906).

¹⁵⁵ Herman Bavinck, “Rede over het christelijk onderwijs” (1881), HBA, folder 331.

¹⁵⁶ J.C. Fabius, “Beginselen,” in *Christelijk Schoolblad* (jrg. 12 no. 16, 21 april 1905).

en mij dus ook in de verste verte niet voorgesteld, dat iemand, met mijn boek in de hand, daarnaar terstond eene lagere school in teekening zou kunnen brengen.”¹⁵⁷

De kritiek over de tekortkoming van *Paedagogische beginselen* zag Bavinck dan ook als een bevestiging van bovenstaande. Volgens Bavinck was het doel van *Paedagogische beginselen* om “eene schets te geven van die godsdienstige en wijsgeerige beginselen, welke bij het uitgangspunt, de methode en het doel van onderwijs en opvoeding in aanmerking komen.”¹⁵⁸ Een beginsel was van groot belang, maar vormde niet het enige fundament. Pedagogische beginselen waren weliswaar onmisbaar voor het onderwijs, maar vormden volgens Bavinck slechts een deel van wat daarvoor nodig was.

Bavinck erkende dat Fabius oprecht en te goeder trouw kritiek leverde op *Paedagogische Beginselen*. Fabius handelde volgens zijn eigen overtuigingen en zag het als zijn plicht om te waarschuwen tegen de ideeën die in het boek werden gepresenteerd. Bavinck vond het belangrijk om te blijven benoemen dat het verschil in hun inzichten niet voortkwam uit vijandigheid, maar uit verschillende benaderingen.

Bijzaken

Bijzaken wil niet zeggen dat het onbelangrijke onderwerpen waren voor Fabius en Bavinck. Het zijn minder omvattende onderwijskundige onderwerpen die Fabius in zijn artikel naar voren bracht.

Lager onderwijs

Fabius betwistte Bavincks bekwaamheid in zijn artikelen omdat hij geen ervaring had met het lager onderwijs. Bavinck erkende dat hij geen praktijkervaring had met het lager onderwijs, maar vond dat zijn boek niet ging over de praktische aspecten, maar over de onderliggende pedagogische beginselen.¹⁵⁹

Hier zien we een punt van kritiek die vaker door verschillende critici is aangedragen. In het eerste hoofdstuk heb ik aangegeven dat het inderdaad zo is dat hij geen

¹⁵⁷ Herman Bavinck, “School met den Bijbel,” (no. 7).

¹⁵⁸ Herman Bavinck, “School met den Bijbel,” (no. 7).

¹⁵⁹ Herman Bavinck, “School met den Bijbel,” (no. 8).

ervaring had als onderwijzer. Tegelijkertijd is dit wel makkelijk scoren, aangezien het niet zo is dat men dan niets over pedagogiek kan zeggen. Het is overigens ook duidelijk dat *Paedagogische beginselen* geen praktisch handboek is maar vooral is geschreven in een periode waarin er behoefte was aan een wetenschappelijke, diepere doordenking van de pedagogiek.

Rekenen

Bavinck was het niet eens met de gedachte van de moderne pedagogen over de rekenmethode. Waar men vroeger vooral bezig was met hoofdrekenen deden nu allerlei andere middelen hun intrede in het onderwijs. “Vroeger werd alleen gecijferd en nu worden handen en oogen der kleinen aan het werk gezet met blokjes, knikkers en centen, straks met dubbelen-decimeter en meetketting.”¹⁶⁰

Waarom was Bavinck daar toch op tegen? Volgens Fabius was vroeger echt niet alles beter. Iedereen had rekenvaardigheden nodig in het dagelijks leven, en de nieuwe methode was volgens hem dan ook behoorlijk succesvol. De aanschouwelijke manier waarop het rekenen werd onderwezen, vormde geen belemmering, zelfs niet voor wie later doorstroomde naar het hoger onderwijs.¹⁶¹

Rol van de vrouw

Fabius ging in op Bavincks opvattingen over de rol van de vrouw en moeder. Bavinck noemde wel de liefde van de moeder voor haar kind, maar vergat volgens Fabius dat zij ook een “kunstenares” was.¹⁶² Veel mannen die later goed presteerden, hadden een sterke moederfiguur achter zich. Van zulke moeders konden wij, aldus Fabius, leren hoe we met kinderen moeten omgaan. Onderwijs op school en thuis zou elkaar moeten aanvullen. Het nieuwere onderwijs stond volgens hem niet ver boven het vroegere onderwijs, omdat de methode in feite was afgekeken van wat moeders al deden. De moeder was immers altijd al opvoedster. Dat laat zich niet vangen in het aantal uren dat aan opvoeding wordt toegekend, zoals men dat in het lager onderwijs berekent. Alleen al door haar persoonlijkheid voedde de moeder haar kinderen op — door alles wat zij deed en zei. “Uit den mond van vrouwen, die misschien nooit één

¹⁶⁰ J.C. Fabius, “Rekenen,” in *Christelijk Schoolblad* jrg. 12 no. 13 (31 maart 1905).

¹⁶¹ J.C. Fabius, “Rekenen,” (no. 13).

¹⁶² J.C. Fabius, “Moeder,” in *Christelijk Schoolblad* (jrg. 12 no. 15, 14 april 1905).

boek over paedagogiek gelezen hadden, vernamen wij meer opvoedkundige wijsheid dan uit alle hand- of leerboeken over opvoedkunde.”¹⁶³

Volgens Fabius was *Paedagogische beginselen* niet het juiste boek voor vrouwen die wilden weten hoe zij hun kinderen moesten opvoeden; zij konden beter iets anders lezen. De planmatige en abstracte benadering van Bavinck leidde er volgens hem toe dat de vrouw werd ondergewaardeerd. Fabius suggereerde dat dit mogelijk verband hield met Bavincks afwijzing van de reformpedagogiek. Waar de reformpedagogiek het kind centraal stelden deden moeders dit in de praktijk ook. Juist moeders waren blij met deze moderne pedagogiek, omdat hun kinderen daardoor met meer plezier naar school gingen. En dan kwam Bavinck, aldus Fabius, daar opeens negatief over doen. Geen juiste houding, vond hij. Fabius was er bovendien tevreden over dat moeders zich niet bezighielden met pedagogische beginselen en geen boek nodig hadden om na te denken over wat goed opvoeden was.

Bavinck deed een poging om de kritiek te weerleggen door te stellen dat zijn boek zich richtte op de algemene principes van opvoeding, en niet op de specifieke rol van de moeder of het gezin. Hij vond dat de afwezigheid van specifieke discussies over de moeder, vader of de leraar geen miskenning van hun rol impliceerde, maar eerder een bewuste afbakening van het onderwerp van zijn boek was. Daarnaast reageerde Bavinck op het bezwaar van Fabius tegen zijn opmerking dat opvoeding meer van het gezin naar de school was verlegd. Hij wees erop dat dit een feitelijke observatie was en geen waardeoordeel over de rol van de huiselijke opvoeding. Bavinck sloot dit stuk af met de hoop dat hij en Fabius, ondanks hun onderlinge kritiek, samen zouden kunnen strijden voor een christelijke opvoeding op basis van Bijbelse normen.¹⁶⁴

Natuuronderwijs

In tegenstelling tot Bavinck vond Fabius dat de kennis over de natuur niet in de kinderen gestopt diende te worden. Het was beter de kinderen te stimuleren tot zelf

¹⁶³ J.C. Fabius, “Moeder,” (no. 15).

¹⁶⁴ Herman Bavinck, “Antwoord aan den heer J.C. Fabius,” *School met den Bijbel* jrg. 4 no.11 (13 december, 1906).

ontdekken, zonder de noodzaak dat dit direct allemaal bleef hangen. Bavinck beweerde dat natuurstudie tot eenzijdigheid leidde maar dat kwam omdat Bavinck volgens Fabius teveel gevaren zag in de raakvlakken met stromingen als het boeddhisme.¹⁶⁵ Fabius vond dat Bavinck onterecht een angst had voor natuurwetenschappen en natuurkunde, en dat hij deze disciplines onterecht afkeurde.

Bavinck vond dat Fabius zijn standpunten verkeerd had begrepen. Hij legde uit dat hij in zijn boek het natuuronderwijs niet minachtte, maar juist een waardevolle plaats toekende. Volgens Bavinck moesten de taalkundige en geschiedkundige vakken een centrale rol innemen vanwege hun hogere opvoedkundige waarde in vergelijking met reken- en natuurkunde. Dit betekende niet dat hij natuuronderwijs minder belangrijk vond, maar dat elk vakgebied zijn eigen plaats en waarde had in het onderwijs. Bavinck stelde in *Paedagogische beginselen* dat de ziel belangrijker was dan het lichaam en de geest edeler dan de stof. Dit vormde de basis voor zijn argument dat taal en geschiedenis een grotere educatieve waarde hadden dan de natuurwetenschappen.

Bavinck concludeerde dat Fabius zijn kritiek baseerde op een onjuiste interpretatie van zijn werk. Hij riep hem op tot een eerlijke en onpartijdige lezing van *Paedagogische beginselen*, waaruit volgens Bavinck zou blijken dat hij een evenwichtige en geïntegreerde benadering van onderwijs voorstond. Een benadering waarin alle vakken naar hun eigen aard en waarde worden beoordeeld, en geen enkele discipline wordt geminacht of uitgesloten.¹⁶⁶ Bavinck sloot af met de erkenning dat er, ondanks de verschillen in benadering, overeenstemming bestond over de grote hoofdzak: het belang van de Schrift als middelpunt van onderwijs en opvoeding. Hij sprak de wens uit dat Fabius hem, ondanks hun meningsverschillen, niet als tegenstander zou zien, maar als een principiële medestander.¹⁶⁷

Bewegingsonderwijs en aardrijkskunde

Fabius verweet Bavinck dat hij zaken als schooltuinen, speelplaatsen, gymnastiek en handenarbeid afwees, evenals aardrijkskundeonderwijs dat uitgaat van de directe

¹⁶⁵ J.C. Fabius, "Ongegronde vrees," in *Christelijk Schoolblad* (jrg. 12 no. 10, 10 maart 1905).

¹⁶⁶ Herman Bavinck, "School met den Bijbel," (no. 10).

¹⁶⁷ Herman Bavinck, "School met den Bijbel," (no. 15).

omgeving van het schoolgebouw. Bavinck stelde echter dat deze beschuldiging onterecht was. Bavinck benadrukte dat hij juist de waarde van veel nieuwe pedagogische benaderingen erkende en waardeerde.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Herman Bavinck, "School met den Bijbel," (no. 11).

Conclusie

Waardering van de bronnen

Levy schreef zijn reactie op *Paedagogische beginselen* in het propagandaboek van de Liberale Unie en bij voorbaat was dit al gekleurd, zeker met het oog op de toenmalige verkiezingen. Een groot gedeelte van de discussie had betrekking op de openbare school versus de bijzondere school. Logisch dat Levy, *Paedagogische beginselen* niet zou prijzen.

Aan de ene kant is het gesprek tussen Fabius en Bavinck vergelijkbaar met het gesprek tussen Levy en Bavinck. Het zijn beide reacties waarna Bavinck ook reageerde in de vorm van een aantal artikelen. Toch is de reactie van Fabius van een ander type. Met ieder artikel behandelde Fabius systematisch een ander onderwijskundig onderwerp. In mijn ogen is de kritiek van Bavinck, dat Fabius van de hak op de tak gaat dan ook ongegrond. Bij Levy is er ook sprake van verschillende onderwerpen, maar dat zijn minder onderwijskundige onderwerpen uit *Paedagogische beginselen*.

Conclusie

De kritiek van Levy op *Paedagogische beginselen* spitste zich toe op de rol van godsdienstonderwijs en de gevaren van dogmatisch onderwijs. De kritiek op dogma's was ook zichtbaar bij andere voorstanders van openbaar onderwijs, zoals T.H. Ketelaar. Hier kunnen we duidelijk zien dat deze discussie onderdeel was van een groter geheel waarbij orthodoxen en vrijzinnigen, antirevolutionairen en liberalen, tegenover elkaar stonden, vooral op het terrein van de schoolstrijd. De reactie van Bavinck dat Levy het dogma gebruikte om hem vanwege politieke redenen aan te vallen was juist. Levy richtte zijn kritiek op *Paedagogische beginselen* met in het achterhoofd de politieke strijd tussen de openbare en de bijzondere scholen. Aan de andere kant is het wel zo dat het punt van dogma's voor Levy van belang was in de discussie over het vormgeven van godsdienstonderwijs op de scholen. Levy en Bavinck stonden bij voorbaat lijnrecht tegenover elkaar, zonder dat er een poging gedaan werd om nader tot elkaar te komen.

Bavinck reageerde op de kritiek van Levy door te benoemen dat religie zonder dogma's haar essentie verliest. Hij betoogde dat dogma's noodzakelijk waren binnen het onderwijs en essentieel voor de opvoeding. Bavinck beschouwde het onderwijs

zonder een vaste basis in religie als onvolledig. Hij vond Levy's benadering te liberaal en onvoldoende in staat om goed godsdienstonderwijs op de lagere school te kunnen waarborgen. Nu was deze discussie niet gericht om nader tot elkaar te komen en dat heeft vooral te maken met het feit dat Bavinck en Levy ver bij elkaar vandaan stonden wat gedachtegoed betreft. Bijzonder onderwijs tegenover openbaar onderwijs, evolutieleer versus christelijke wereldbeschouwing, bredere blik op geloofswaarheden versus dogma's. Het is in mijn ogen logisch dat deze twee heren elkaar niet in het midden konden vinden.

Fabius was net als Bavinck respectvol in zijn openingswoorden. Een groot verschil als we dit vergelijken met de polemieken tussen Levy en Bavinck. Fabius stond met zijn ARP achtergrond dicht bij Bavinck dan de liberale Levy. In het gesprek tussen Fabius en Bavinck was er sprake van miscommunicatie. Fabius ging in ieder artikel in op inhoudelijke vakinhouden voor het lager onderwijs, terwijl Bavinck meer met beginselen en algemene principes bezig was.

Fabius was in vergelijking met Bavinck een man die meer kennis had van de praktische inhoud van het onderwijs. Dat zien we terug in de discussie doordat Fabius zich richtte op inhoudelijke onderwerpen als bijvoorbeeld rekenen en de rol van de vrouw in het onderwijs. Fabius miste de praktische inhoud maar dat was volgens Bavinck niet het doel van *Paedagogische beginselen*. In *Paedagogische beginselen* noemde Bavinck dat zijn werk geschreven was, ook voor ouders en onderwijzers.¹⁶⁹ In de discussie met Fabius verantwoorde Bavinck dat zijn werk niet bedoeld was als praktische handleiding, maar als verkenning van de christelijke beginselen van opvoeding en onderwijs. Het antwoord zit in de titel van *Paedagogische beginselen*.

Fabius vond dat Bavinck de moderne pedagogiek ten onrechte volledig afwees. Dat kwam doordat Bavinck vooral bezig was met het onderbouwen van zijn eigen beginselen tegenover die van reformpedagogiek. Hoewel Bavinck enkele positieve aspecten van moderne pedagogische ontwikkelingen erkende, had hij fundamenteel een andere visie op onderwijskundige onderdelen zoals natuuronderwijs en waarnemingsonderwijs.

¹⁶⁹ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 6.

De liberale Levy bekritiseerde vooral de vorm van het godsdienstonderwijs en de nadruk op dogma's. Fabius, hoewel eveneens kritisch, stond wat betreft identiteit dichterbij Bavinck. Waar Levy's kritiek ideologisch en politiek van aard was, richtte Fabius zich meer op de praktische toepasbaarheid en effectiviteit van Bavincks pedagogiek in de praktijk.

De reactie op *Paedagogische beginselen* in de eerste fase was veelzijdig. Bavinck zelf merkte op dat de meeste reacties positief waren, met name uit zijn eigen kring. De kritische geluiden van figuren als Levy en Fabius wijzen op een bredere discussie en soms scherpe polemieken die het werk opriep.

Deze reacties van Levy en Fabius tonen aan dat Bavincks werk niet alleen waardering oogstte, maar ook aanleiding gaf tot publieke debatten over de plaats van godsdienstonderwijs, dogma en vernieuwing binnen het onderwijs.

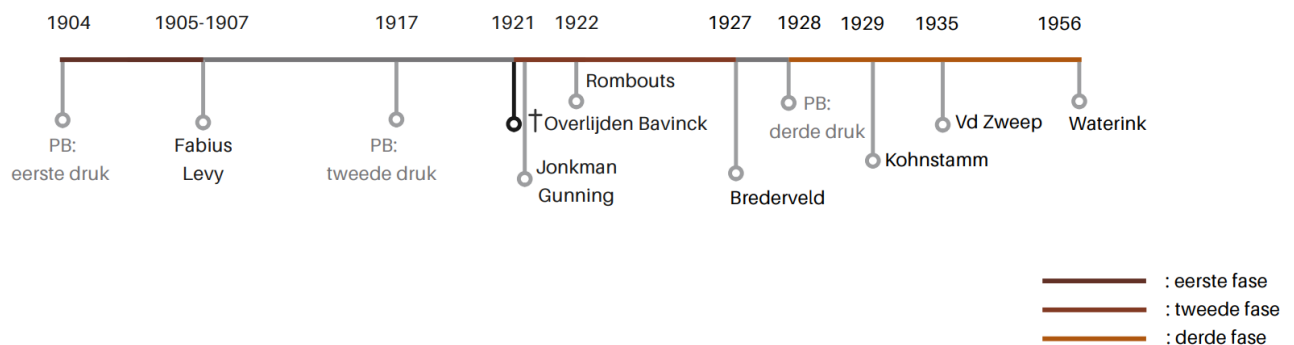
Hoofdstuk 6: Tweede en derde fase van de receptie

Inleiding

In dit hoofdstuk behandel in de derde en laatste deelvraag. Hoe heeft de receptie van *Paedagogische beginselen* zich ontwikkeld in de tweede en derde fase van de receptie (1921-1956)?

In de tweede fase van de receptie onderzoek ik de reacties van Jonkman en Gunning om recht te doen aan de reacties die verschenen na het overlijden van Bavinck in 1921. De reacties van Rombouts en Brederveld zijn van een ander type aangezien dit uitgebreidere reflecties zijn op *Paedagogische beginselen* en ook tot doel hebben het werk van Bavinck opnieuw relevant te maken voor de onderwijspraktijk.

Bij de derde fase van de receptie, tussen 1928 en 1956, onderzoek ik de reacties van Kohnstamm, Van der Zweep en Waterink. Ik sluit af in 1956 met J. Waterink, aangezien hij als een van de laatste pedagogen uit de gereformeerde traditie, met een pedagogiek geworteld in het neocalvinistische gedachtegoed, inhoudelijk reageerde op *Paedagogische beginselen*.



Afbeelding: chronologische weergave receptiegeschiedenis

Bavinck overleed op 29 juli 1921. Na zijn overlijden werd het oeuvre van Bavinck uitgebreid besproken. Zo reageerde onderwijzer A. Jonkman in 1921 met een reeks artikelen in *De School met den Bijbel*. Een andere reactie kwam van J.H. Gunning

Wzn., die ter nagedachtenis aan Bavinck in 1921 een artikel schreef in *Het Kind*.¹⁷⁰ Begin 1922 verscheen een werk van de rooms-katholieke pedagoog Fr. S. Rombouts genaamd *prof. dr. H. Bavinck. Gids bij de studie van zijn pedagogiese werken*.¹⁷¹ In deze gids schetste Rombouts kort het leven van Bavinck en gaf hij een overzicht van diens voornaamste pedagogische werken, aangevuld met eigen toelichtingen. Ook *Paedagogische beginselen* kwam daarbij uitgebreid aan bod. Enkele jaren na het werk van Rombouts verscheen een publicatie van het Gereformeerd Schoolverband waarin de hoofdlijnen van zijn pedagogiek werden weergegeven. Dit werk, *Hoofdlijnen der paedagogiek van dr. Herman Bavinck, met critische beschouwing*, werd in 1927 geschreven door J. Brederveld.¹⁷²

Na de derde en laatste druk van *Paedagogische beginselen* in 1928 begint wat ik in dit onderzoek de derde fase van de receptie noem. Ik behandel eerst de reactie op een onderdeel uit *Paedagogische beginselen* van P.H. Kohnstamm in *Persoonlijkheid in wording*.¹⁷³ In 1935 verscheen van de hand van L. van der Zweep *De Paedagogiek van Bavinck*. Dit was een uitgebreide reflectie op het pedagogische denken van Herman Bavinck. In de *Christelijke encyclopedie* (1956) verscheen het artikel "Bavinck als wijsgeer" van J. Waterink.¹⁷⁴ Ook onderzoek ik enkele onderdelen van Waterink uit *Theorie der opvoeding*.¹⁷⁵ Dit is de laatste reactie op Bavincks werk die in dit onderzoek wordt besproken.

¹⁷⁰ *Het Kind* was een blad voor ouders en opvoeders die eens in de veertien dagen verscheen (1900-1955).

¹⁷¹ Fr. S. Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck: Gids bij de studie van zijn pedagogiese werken* ('s-Hertogenbosch–Antwerpen, 1922).

¹⁷² J. Brederveld, *Hoofdlijnen der Paedagogiek van Dr. Herman Bavinck*, 3.

¹⁷³ Philipp Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording* (Amsterdam: Scheltema & Holkema, 1938).

¹⁷⁴ Jan Waterink, "Bavinck als wijsgeer," in *Christelijke Encyclopedie*. (Kampen: Kok, 1956), 490.

¹⁷⁵ J. Waterink, *Theorie der opvoeding* (Amsterdam: Kok, 1950).

Tweede fase van de receptie

6.1 Jonkman

Jonkman

A. Jonkman was een Nederlandse onderwijzer en redacteur die actief was binnen het christelijk onderwijs. Hij was betrokken bij het weekblad *De School met den Bijbel*. In de editie van 11 juni 1914 werd hij vermeld als lid van de redactiecommissie van dit tijdschrift.

In 1921 publiceerde A. Jonkman een artikel getiteld "Hoever we zijn" in *De School met den Bijbel*, waarin hij de pedagogiek van Bavinck besprak.¹⁷⁶ Over Jonkmans biografie is weinig bekend, maar uit zijn publicaties blijkt dat hij actief betrokken was bij de ontwikkeling en discussie rond de christelijke pedagogiek.

Reactie van Jonkman

Na het overlijden van Bavinck verschenen diverse *In Memoriams* over wie Bavinck was als persoon en zijn betekenis voor het christelijk onderwijs. Een voorbeeld hiervan waren artikelen in *De School met den Bijbel*, gepubliceerd ter nagedachtenis kort na Bavincks overlijden.

Op 13 oktober 1921 verscheen in *De School met den Bijbel* een artikel van A. Jonkman over *Paedagogische beginselen*. Jonkman prees Bavinck vanwege zijn "godsvrucht en zedelijk bestaan" en beschreef hem als een man gevormd door de wetenschap.¹⁷⁷ Het werk van Bavinck werd door Jonkman gekwalificeerd als een symbiose tussen wetenschap, religie en kunst.

Jonkman prees Bavinck vanwege de "macht van zijn woord"¹⁷⁸ en noemde Bavinck "onze model-pedagoog."¹⁷⁹ Het 'onze' geeft hier aan dat Bavinck werd toegeëigend door de eigen kring (gereformeerde zuil), wat ook logisch is aangezien dit een serie artikelen betreft uit *De School met den Bijbel*.

Het werk van Bavinck draaide volgens Jonkman niet om zichzelf maar diende de geopenbaarde wil van God. Het ideaal van Bavinck was God te dienen en te loven in

¹⁷⁶ A. Jonkman, "Hoever we zijn," *School met den Bijbel* jrg. 3 no.15 (13 oktober, 1921)

¹⁷⁷ A. Jonkman, "Hoever we zijn,"

¹⁷⁸ A. Jonkman, "Hoever we zijn,"

¹⁷⁹ A. Jonkman, "Hoever we zijn,"

religie, wetenschap en kunst. Opvoeding draaide bij Bavinck om het opheffen van de mens tot het doel waar God hem toe heeft bestemd. Jonkman schreef dat het gedachtegoed van Bavinck bij deze visie op opvoeding het middel voor velen was. Hiermee bedoelde Jonkman dat *Paedagogische beginselen* gezien en gebruikt werd als een fundament voor christelijke (gereformeerde) pedagogiek. Bavinck legde de nadruk op het dogma, met de sterke verwijzing naar de genade van God zodat er vrede kon ontstaan tussen de mens en God. Anderen wijzen op dat kernpunt was volgens Jonkman het doel van Bavinck.¹⁸⁰

Jonkman haalde prof. J. W. Aalders aan, die Bavincks leven typeerde als een voortdurende worsteling naar harmonie.¹⁸¹ “ééne, lange, aanhoudende, grootsche worsteling naar harmonie, naar een synthese, waarin de mensch met al zijn functies, van hoofd en hart, van intellect en gemoed, van gevoel en verbeelding, is betrokken en waarin hij niet kan nalaten den geheelen kosmos, de stoffelijke en geestelijke dingen, de natuur en de geschiedenis, de Wereld en het Godsrijk te betrekken. Daarin lag het geheim van Bavinck’s overheerschend pedagogisch vermogen.”¹⁸²

Jonkman en Aalders legden hier de vinger bij het eigene van Bavinck. Een lijn die ook in dit onderzoek herkenbaar is. Bavinck streefde ernaar de mens in al zijn facetten en context te omvatten. Natuur, geschiedenis, filosofie en psychologie. Met als uiteindelijk doel komen tot het doel waar God de mens toe heeft bestemd.

¹⁸⁰ A. Jonkman, “Hoever we zijn,”

¹⁸¹ J.W. Aalders was tussen 1923 en 1941 hoogleraar ethiek en wijsbegeerte aan de Universiteit van Groningen.

¹⁸² A. Jonkman, “Hoever we zijn,”

6.2 Gunning

Gunning

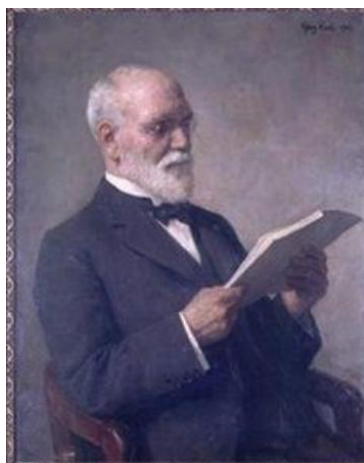
Johannes Hermanus Gunning Wzn. (1859-1951) was een Nederlandse theoloog en pedagoog. Zijn vader was Jan Willem Gunning (hoogleraar in de scheikunde), en zijn oom was Johannes Hermanus Gunning Jr., een belangrijk figuur in de ethische theologie.¹⁸³ Door familie van zijn moeder onderging Gunning de invloed van het Réveil. Maar het meest werd hij gevormd door het moderne denken van zijn vader. Gunning stemde zijn hele leven op de liberalen, al was hij wel een voorstander van subsidiëring van het bijzonder onderwijs, in tegenstelling tot het liberale gedachtegoed.¹⁸⁴

Gunning studeerde klassieke talen in Amsterdam en promoveerde in 1882 op een proefschrift over de Griekse toneelschrijver Aristophanes. Na zijn studie werkte hij als leraar klassieke talen in Utrecht en later als conrector in Zwolle. In 1923 werd hij benoemd tot bijzonder hoogleraar pedagogiek en hield hij zijn inaugurele rede getiteld “Pro domo”. Gunning zag pedagogiek als een ethisch-religieuze taak. Hij geloofde dat onderwijs niet alleen kennisoverdracht moest zijn, maar vooral karaktervorming en morele ontwikkeling moest bevorderen. Zijn visie was sterk beïnvloed door de ethische theologie waarin het geweten en persoonlijke verantwoordelijkheid centraal stonden.¹⁸⁵

¹⁸³ E. Mackay, “Johannes Hermanus Gunning Wzn. (1859–1951),” in *Pedagogische Canon* (Gouda: Driestar hogeschool, 2015).

¹⁸⁴ “Johannes Hermanus Gunning Wzn.,” *Biografisch Woordenboek van Nederland*, Huygens Instituut, geraadpleegd 4 mei 2025, <https://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn5/gunning>.

¹⁸⁵ H. Brugmans, “Gunning, Johannes Hermanus Wzn.,” in *Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek*, deel 10 (Den Haag: Sijthoff, 1959), kol. 293–296.



J.H. Gunning¹⁸⁶

Reactie van Gunning

Het artikel van Gunning kunnen we in dezelfde categorie plaatsen als de reactie van Jonkman. In het artikel van Jonkman lezen we over de lovende woorden van Gunning. Deze lovende woorden staan opgetekend in *Het Kind* van zaterdag 1 oktober 1921.

“Nederland heeft een zijner beste zonen verloren”, Gunnings waardering voor Bavinck is duidelijk.¹⁸⁷ Al snel blijkt dat dit ook van toepassing is op Bavincks pedagogiek. Gunning noemde Bavinck een van de leidende personen op het gebied van de pedagogiek.

Gunning reflecteerde vervolgens op de achtergrond van Bavinck. Bavinck hoorde bij de kring van de afgescheidenen en de ARP en door die kring kreeg hij volgens Gunning ook de ruimte om zich intellectueel te ontplooien.¹⁸⁸ Bavinck was trouw aan zijn eigen achterban maar verlangde ook naar bredere participatie binnen de wetenschap. Dit blijkt naar mijn eigen idee onder andere uit de keuze van Bavinck om in Leiden te gaan studeren.

Gunning prees daarnaast Bavincks beminnelijke karakter en zijn diepe vroomheid. “Daarvan getuigen alle „In Memoriam’s”, hem na zijn dood gewijd, daarvan kan en zal gaarne ieder getuigen, die ooit met hem in aanraking is geweest.”¹⁸⁹ Dit is tevens

¹⁸⁶ Afbeelding van J.H. Gunning Wzn. Bron: Publieke toegang.

¹⁸⁷ J.H. Gunning, “Prof. dr. H. Bavinck,” *Het kind* jrg. 22 no.20 (1 oktober, 1921).

¹⁸⁸ J.H. Gunning, “Prof. dr. H. Bavinck,”

¹⁸⁹ J.H. Gunning, “Prof. dr. H. Bavinck,”

een bevestiging van de positieve reacties die na het overlijden van Bavinck verschenen.

De lofzang gaat verder over Bavincks hulpvaardigheid, vooral in zijn adviezen aan onderwijzers. Gunning vond dat Bavinck zich niet alleen inzette voor de christelijke pedagogiek, maar ook buiten de christelijke kring verdienstelijk wilde zijn voor de pedagogiek.

Bavinck was een begenadigd spreker. Zo goed dat Gunning zich afvroeg of het niet teveel was. Bavincks eenvoudige spreekstijl wekte volgens Gunning juist twijfels op. Hij maakte hier het lichte verwijt dat Bavinck de hoorders niet genoeg meenam in de innerlijke worsteling die Bavinck zelf doormaakte om tot bepaalde conclusies van zijn betoog te komen.¹⁹⁰

Volgens Gunning werd Bavinck pedagoog door innerlijke ontwikkeling. Dat klopt aangezien Bavinck geen ervaring had als onderwijzer. Tegelijkertijd stelde ik eerder dat Bavinck wel met studenten te maken had aan de Theologische School en de VU. Hoewel deze ervaring verschilt van die van een onderwijzer, is het aannemelijk dat zij mede bijdroeg aan zijn vorming als pedagoog. In zekere zin was Bavinck vooral een theoreticus, met daarbij de kanttekening dat hij ook levens- en werkervaring meebracht, zoals hierboven geschetst.

¹⁹⁰ J.H. Gunning, "Prof. dr. H. Bavinck,"

6.3 Rombouts

Rombouts

Godfried Frans Rombouts (1883-1962) was onderwijzer en opgeleid aan de kweekschool van de fraters in Tilburg. Na zijn periode als onderwijzer begon hij met doceren aan de kweekschool voor fraters.¹⁹¹ In Tilburg en Goirle doceerde hij Nederlands, moderne talen en pedagogiek. Vanaf 1915 studeerde hij in Tilburg filosofie, psychologie, pedagogiek en letteren.¹⁹² Vanaf 1915 was Rombouts redactielid van het onderwijstijdschrift *Ons Eigen Blad*, waarvan hij in 1919 hoofdredacteur werd.¹⁹³ Vanaf dat moment publiceerde hij over didactiek, praktische pedagogiek, historische pedagogiek en moraalpedagogiek, en werkte hij aan lesmethodes.



G.F Rombouts¹⁹⁴

Rombouts reageerde in 1921 in *Ons eigen blad*, het tijdschrift van de onderwijswereld van de rooms-katholieken, op het overlijden van Bavinck. Zijn woorden voor Bavinck waren lovend.¹⁹⁵

Als pedagoog was Bavinck volgens Rombouts geen man van ervaring en experiment, maar van de grote christelijke beginselen. Bavinck legde de grondslagen

¹⁹¹ Jacques Dane, "...den Roomschen Bavinck," *Documentatieblad voor de Nederlandse kerkgeschiedenis na 1800* 96, no. 1 (2022), 36.

¹⁹² Jan Waterink, "Godfried Frans Rombouts," in *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde 1965* (Leiden: Brill, 1965), 117.

¹⁹³ Dane, "...den Roomschen Bavinck," 36.

¹⁹⁴ Afbeelding van G.F. Rombouts. Bron: Katholiek Documentatie Centrum, Collectie personen: afb. 2A7943.

¹⁹⁵ Dane, "...den Roomschen Bavinck," 36.

waar de opvoeding op moest steunen en trok de lijnen waarlangs de opvoeding zich bewegen moest.¹⁹⁶

Historicus Jacques Dane schrijft dat Rombouts in Bavinck een medestrijder vond tegen religieuze oppervlakkigheid in de onderwijsvernieuwingen die aan het begin van de twintigste eeuw opkwamen.¹⁹⁷ Toch zat Rombouts niet altijd op één lijn met Bavinck.

De gids van Rombouts was vooral geschreven voor rooms-katholieke onderwijzers die voor de hoofdonderwijzersakte studeerden. Rombouts vatte in deze gids de belangrijkste inzichten samen van Bavincks boeken: *Paedagogische beginselen*, *De opvoeding der rijpere jeugd* en *De nieuwe opvoeding*. Daarnaast gaf Rombouts commentaar door het maken van opmerkingen, voetnoten en 'eigen gedachten'. Dit was ongetwijfeld belangrijk voor de rooms-katholieke gebruikers. Aan de ene kant laat het boek van Rombouts zien wat de waarde is van de inzichten van Bavinck terwijl aan de andere kant scherp wordt aangegeven waar Bavinck de mist ingaat. Die kritiek heeft voornamelijk te maken met de opvattingen van Bavinck over het Rooms-Katholicisme of zijn tekort aan praktijkervaring als onderwijzer.¹⁹⁸

In de periode waarin de gids verscheen was er een tekort aan vakinhoudelijke kennis bij de rooms-katholieke onderwijzers en onderwijzeressen. Dit was een serieus probleem in de tweede helft van de negentiende eeuw.¹⁹⁹ In de periode 1870-1897 verbeterde de onderwijzersopleiding. Tegelijkertijd nam het anti-intellectualisme af. Na de eeuwwisseling professionaliseerde het katholieke onderwijsveld.²⁰⁰ Het was Rombouts die in de eerste helft van de twintigste eeuw voor pedagogische en didactische studies zorgde. De hier eerder beschreven hoogleraar Gunning was erg positief over Rombouts en deze ervaring binnen het rooms-katholieke onderwijs.

Wij willen slechts constateeren, dat zij er is, en haar de hulde toebrengen, die haar toekomt. Want, het dient erkend te worden en gezegd: sedert de Nederlandsche Katholieken de studie der paedagogiek ernstig hebben aangevat, hebben zij in korten tijd een geduchten voorsprong op hun

¹⁹⁶ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 2-3.

¹⁹⁷ Jacques Dane, "...den Roomschen Bavinck", 34-35.

¹⁹⁸ Jacques Dane, "...den Roomschen Bavinck", 35-36.

¹⁹⁹ Jacques Dane, "...den Roomschen Bavinck", 37.

²⁰⁰ De Leeuw, "Rooms, hiërarchisch en dorps?", in: Van Vugt, *Broeders in de katholieke beweging*, 154-157.

protestantsche collega's gewonnen, eerlijk gewonnen door den omvang en den diepgang hunner studiën.²⁰¹

Rombouts schreef positief over *Paedagogische beginselen*. Bavinck had volgens Rombouts een samenvattend systeem dat gedragen werd door vaste beginselen.²⁰² Het wordt duidelijk dat katholieke onderwijzers in opleiding Bavincks werk bestudeerden voor het staatsexamen.²⁰³ Voor deze kwekelingen zal dat wennen zijn geweest, zeker vanwege de opvattingen van Bavinck over het room-katholicisme. De gids van Rombouts kwam dan goed van pas. Rombouts waardeerde de kwaliteiten van Bavinck en vatte zijn waardering samen met de woorden: "Want Bavinck is 'n groot christen geweest, wiens denken en streven, wiens hele leven gericht was naar God."²⁰⁴ Ook het doceren beheerste Bavinck volgens Rombouts uitstekend. "Hij beheerste de vorm volkomen, sprak altijd voor de vuist, zonder ooit te haperen of zich te verspreken niet alleen, maar altijd muntte z'n rede uit door 'n zeldzaam heldere betoogtrant en 'n schier volmaakte dispositie der stof."²⁰⁵

De grootste lof kreeg Bavinck vanwege zijn kritiek op de reformpedagogiek. Het gevaar van de reformpedagogen was volgens Bavinck en Rombouts dat de christelijke levensbeschouwing uitgeroeid moest worden en plaats moest maken voor de evolutie-gedachte.²⁰⁶ Volgens Rombouts was er daarom grote behoefte aan het werk van Bavinck.

De gids van Rombouts

Rombouts schreef dat hij geen andere pretenties had dan alleen een gids en inleiding te zijn in het werk van Bavinck. In de samenvatting van het werk van Bavinck voegde Rombouts wel eigen opmerkingen toe. Hoe keek hij, als rooms-katholiek pater, tegen het werk van Bavinck aan? "Bavinck hoort tot de weinigen, die werkelijk zélf wat te zeggen hebben, en bij wie geen enkel schrijver van eksamen-

²⁰¹ J. H. Gunning, *De studie der paedagogiek in Nederland gedurende de jaren 1898–1938* (Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1939).

²⁰² Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, V-VI.

²⁰³ Jacques Dane, "...den Roomschen Bavinck," 39.

²⁰⁴ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 4.

²⁰⁵ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 5.

²⁰⁶ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 19-20.

pedagogiek ook maar in de verte halen kan. Hij bestrijkt (...) het hele terrein der opvoeding en geeft 'n samenvattend systeem, gedragen door vaste beginselen."²⁰⁷

Na deze positieve woorden wees Rombouts op het verschil tussen Bavincks theoretische benadering en de praktische ervaring van onderwijzers. Als theoloog en wetenschapper had Bavinck een andere achtergrond dan de doorsnee leerkracht. Toch was het volgens Rombouts juist die wetenschappelijke en theologische doordenking van de pedagogische beginselen die hard nodig was als fundament onder de onderwijspraktijk.²⁰⁸ Rombouts dacht dat dit de reden was dat “wij onderwijzers” zich aanvankelijk niet bij Bavinck thuis voelden.²⁰⁹

Rombouts had ondanks het verschil in achtergrond sympathie voor de opvattingen van Bavinck. Dit neemt niet weg dat hij kritiek had op uitspraken van Bavinck. Rombouts was het niet met Bavinck eens dat het christelijke ideaal het beste tot zijn recht kwam vanuit de gereformeerde leer.²¹⁰ Met zijn rooms-katholieke achtergrond kon Rombouts ook niet anders dan dit benoemen. Bavinck zou verzuimen te spreken over de ‘moderneren schijnbeschaving’ die steeds meer de christelijke idealen verloor en meer begon te lijken op het oude heidendom van de Grieken en de Romeinen. Hiermee doelde Rombouts op moderne opvattingen zoals de reformpedagogiek, waarop zowel hij als Bavinck kritisch waren.

Rombouts verwees hier naar de bijzonder hoogleraar opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit van Leide, prof. Casimir (1877-1957), die zich inzette voor meer aandacht voor de ‘complete mens’, Rombouts zag hier een gelijkenis met de eeuw van Perikles waar tucht en zeden daalden en de kunst en wetenschap stegen. Rombouts deelde met Bavinck diens inzicht in het gevaar van het centraal stellen van het kind.²¹¹ Ondanks de verschillen tussen de gereformeerde Bavinck en de Frater Rombouts konden ze elkaar vinden in de strijd tegen de moderne pedagogiek. De reformpedagogiek ging uit van een pedagogiek zonder godsdienst in de opvoeding en dat was voor beide iets waar men absoluut tegen was.²¹²

²⁰⁷ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, V-VI.

²⁰⁸ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, VI.

²⁰⁹ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, VI.

²¹⁰ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 21.

²¹¹ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 21-22.

²¹² Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 26.

Een volgend kritiekpunt van Rombouts gaat over de methode der opvoeding. Hier miste hij bij Bavinck een aantal onderdelen.

Alleen missen we 'n afzonderlike bespreking van enkele methodiese beginselen, en iets over leermiddelen en leertoon. Ook in dit hoofdstuk constateren we weer Bavinck's breedheid van bespreking, die de hoofdzaken wel wat vervaagt en de scherpe lijnen verdoezelt. Bovendien komt het ons voor, dat de omschrijving der verschillende methodiese begrippen scherper had moeten zijn. Waardoor de vermenging b.v. van leervorm en leergang zou zijn voorkomen.²¹³

Rombouts over de methode

Rombouts had kritiek op de 'methode der opvoeding', het vierde deel uit *Paedagogische beginselen*. Volgens Rombouts werd er in *Paedagogische beginselen* nauwelijks gesproken over een methode, maar vooral over het onderwijs in algemene zin — met uitzondering van het gedeelte over de tucht. Waar Bavinck schreef over de vorming tot mensen van God, verloor hij volgens Rombouts juist het concrete opvoedingsdoel uit het oog. Volgens Rombouts gaf Bavinck bij de methode alleen aandacht aan "datgene wat voor de 'toerusting tot alle goed werk' hierbeneden noodzakelijk of nuttig is."²¹⁴ Bavinck had het wel over godsdienstonderwijs, maar dat was volgens Rombouts niet genoeg. Hij verweet Bavinck dat deze toch moest weten dat onderwijs nog lang geen opvoeding was. Het leren van de catechismus en Bijbelteksten was niet genoeg. Rombouts vroeg zich af waar dan het verschil zat tussen christelijke en niet-christelijke beginselen. Het was toch de bedoeling van Bavinck om het te hebben over christelijke pedagogiek?

T Was juist Bavinck's doel kristelijke pedagogiek te geven, en in dit hoofdstuk, waar het meer dan elders om de praktijk gaat, vinden we niets dan neutrale kultuur-pedagogiek. Dat is 'n kapitale fout en 'n onbegrijpelijke inkonsekwentie, die met de gereformeerde afkeer van Roomse ascese niet is goed te praten. In deze kristelijke „Paedagogische Beginselen" had „de methode der opvoeding", d.w.z. de uiteenzetting van de wijze waarop men kinderen vormt

²¹³ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 28.

²¹⁴ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 29.

tot kristenen, tot navolgers van Christus, 'n ereplaats moeten innemen. Nu is er enkel de titel, van de zaak geen spoor.²¹⁵

Verdediging van Rome

Waar Rombouts al meerdere keren een aantal opmerkingen van Bavinck over Rome had veroordeelt ging hij er nogmaals uitgebreider op in. Bavinck schreef positief over het werk van de Reformatie en de positieve uitwerking op het onderwijs. Rombouts vatte dit zo op dat Bavinck schreef dat Rome de mens bewust dom had gehouden. Rombouts stoorde zich eraan dat Bavinck dit zo klakkeloos noemde, zonder enig bewijs als onderbouwing. Overigens was het in vergelijking met alles wat Bavinck schreef maar een marginaal onderdeel uit *Paedagogische beginselen*. Het was het Rombouts waard om er een hele pagina aan te wijden. Het zou een vooroordeel zijn wat al eeuwen lang zat “ingekankerd.”²¹⁶

Over het belang van het woord en waarnemingsonderwijs

Naast het grote belang van Bavinck voor de taalvakken zou het belang van het woord volgens Rombouts, die hier verwijst naar ds. J.H. Landwehr (1864-1930), een oud-student van Bavinck aan de Theologische School van Kampen, nog groter kunnen zijn omdat Bavinck zelf zo begenadigd was met de gave van het woord.²¹⁷ Rombouts deelde het belang van de taal, maar dacht wel dat Bavinck hier een overschatting maakte. Zo was het volgens Rombouts niet waar dat Bavinck beweerde dat taal “voorstellingen uit het bewustzijn van de onderwijzer (...) overbracht in het bewustzijn van het kind.”²¹⁸ Ook de gedachte dat onderwijs zou bestaan uit de mededeling van gedachten klopte volgens Rombouts niet. Het overgieten van voorstellingen, begrippen of kenniselementen zou psychologisch onmogelijk zijn, die kon alleen in de geest van het kind zelf ontstaan. Kennis overdragen aan anderen was dan praktisch onmogelijk, zelfs met hulp van het woord, aldus Rombouts.²¹⁹ Kennis moest door het kind zelf verworven worden, al konden anderen daar wel bij helpen. Dat was de taak van de onderwijzer. Bavinck had scherper oog moeten hebben voor het verschil tussen ‘voorstellingen’ en

²¹⁵ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 29.

²¹⁶ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 32.

²¹⁷ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 42.

²¹⁸ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 42.

²¹⁹ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 42.

‘woorden’. Het woord kreeg op die manier alleen betekenis doordat er ook een voorstelling was bij het kind.

Rombouts zag ook grotere waarde in waarnemingsonderwijs dan Bavinck. Op die manier kon werkelijk kennis worden gevormd, niet door de onderwijzer, maar door het kind zelf. “Ik zet door m'n woord bij het kind, en nog slechts indirekt, het subtiële psychiese mechanisme aan 't werk, dat uit voorhanden materiaal nieuwe kennisweefsels spint.”²²⁰

In verband hiermee zag Rombouts ook grotere waarde in waarnemingsonderwijs door beelden en bijvoorbeeld platen. Pas op latere leeftijd mocht het woord een steeds grotere rol gaan spelen in het repertoire van de docent. En dan nog steeds aangevuld met beelden. Rombouts vond dat Bavinck in zijn betoog grote stappen zette in het vergelijken van het onderwijs aan een achtjarige en een jonge student aan de universiteit. Rombouts had hier een punt dat Bavinck de plank missloeg vanwege het gebrek aan ervaringskennis als onderwijzer. Taal zou in het lager onderwijs vaak niet aankomen omdat het de kinderen nog aan waarnemingskennis ontbrak. Rombouts waarschuwde dus voor de overschatting van de rol van het woord in het onderwijs.²²¹ Belangrijk hier is dat Rombouts op een lijn ging staan met Fabius, die Bavinck had verweten de lagere school niet te kennen. Dit versterkte Rombouts met losse opmerkingen zoals bijvoorbeeld het verwijt dat Bavinck iedere keer ‘leergang’ en ‘leerplan’ door elkaar haalde.²²²

Hoewel Rombouts een gids bij Bavincks werk schreef, beschouwde hij het niet als perfect. Hij miste bepaalde onderdelen en vond dat Bavincks brede uitweidingen ertoe leidden dat de beginselen niet altijd scherp geformuleerd werden. Tegelijkertijd kon Rombouts dit ook waarderen, omdat die brede benadering volgens hem juist bijdroeg aan een dieper inzicht in de pedagogiek.²²³

²²⁰ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 44.

²²¹ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 45.

²²² Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 49.

²²³ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, 29.

6.4 Brederveld

Brederveld

J. Brederveld was een gereformeerde onderwijzer en pedagoog. Hij was verbonden aan de Gereformeerde ULO-school in Leiden. In 1924 schreef hij *De leer der zielsvermogens* (1924), waarin hij de menselijke ziel en haar vermogens besprak vanuit een christelijk perspectief.²²⁴

In 1927 verscheen zijn werk *Hoofddlijnen der paedagogiek van dr. Herman Bavinck*, voorzien van een kritische beschouwing.²²⁵ Dit was een uitgave van het Gereformeerd Schoolverband. Dit werk werd een jaar later in het Engels vertaald.²²⁶ Deze vertaling vergrootte de aandacht voor Bavincks pedagogiek, met name in de Verenigde Staten. Deze bron is net als het werk van Rombouts bedoeld om *Paedagogische beginselen* praktisch inzetbaar te maken voor onderwijzers en opvoeders. Hieruit blijkt dat Brederveld grote waardering had voor Bavinck en zijn *Paedagogische beginselen*.

Doel van de opvoeding

Brederveld schreef dat Bavinck een sterke focus legde op het doel van opvoeding als het vormen van “mensen van God, toegerust tot alle goede werken.”²²⁷ Dit ideaal verbond Bavinck met het christelijk geloof, waarbij opvoeding niet alleen als een cultureel proces werd gezien, maar als een goddelijke opdracht die gericht was op zowel de geestelijke als intellectuele vorming van het kind.

Over de ultieme bestemming van het leven schreef Bavinck dat die buiten de mens lag. De opvoeding moest kinderen voorbereiden op hun roeping als dienaren van God en medemensen. Dit ideaal stond volgens Brederveld in scherp contrast met de doelstellingen van de reformpedagogiek.²²⁸

²²⁴ J. Brederveld, *De leer der zielsvermogens* (Kampen: J. H. Kok, 1924).

²²⁵ J. Brederveld, *Hoofddlijnen der Paedagogiek van Dr. Herman Bavinck, met critische beschouwing*. Voor Onderwijs en Opvoeding: Uitgaven van het Gereformeerd Schoolverband, no. 9 (Amsterdam: De Standaard, 1927).

²²⁶ J. Brederveld, *Christian Education: A Summary and Critical Discussion of Bavinck's Pedagogical Principles*, trans. by a member of the Calvin College faculty (Grand Rapids, MI: Smitter, 1928).

²²⁷ J. Brederveld, *Hoofddlijnen der Paedagogiek*, 29.

²²⁸ J. Brederveld, *Hoofddlijnen der Paedagogiek*, 38-40.

Reformpedagogiek

Brederveld benoemde dat in de werken van Bavinck duidelijk een polemische en apologetische taal is te ontdekken.²²⁹ Dat klopt en dit heeft onder andere te maken met de strijd tegen de reformpedagogiek en de ontwikkeling van de inhoudelijke doordenking van het onderwijs voor de bijzondere school. Dit moeten we duiden in het licht van de antithese.²³⁰ Deze tegenstelling was zichtbaar in de ontwikkeling van de bijzondere scholen. Het werk van Bavinck gaf inhoud aan de christelijke pedagogiek en was als zodanig ook een positionering ten opzichte van de meer algemene of reformpedagogiek.

Bavinck bekritiseerde de nadruk op het kind als autonoom centrum van opvoeding, wat hij zag als een ontkenning van de goddelijke roeping en verantwoordelijkheid van de mens. Brederveld ondersteunde deze kritiek en prees Bavincks opvattingen tegen de nadruk op “natuurlijke opvoeding”, waarbij godsdienstige vorming werd afgezworen.²³¹

Praktische toepasbaarheid

Een kritiekpunt van Brederveld was dat *Paedagogische beginselen* sterk theoretisch was en voor veel onderwijzers lastig direct toepasbaar in de praktijk. Er bleef volgens Brederveld een kloof bestaan tussen theorie en de dagelijkse realiteit van het klaslokaal.²³² Dit punt hebben we eerder gezien bij andere reacties op het werk van Bavinck. Brederveld onderbouwde dit punt door te stellen dat Bavinck het had over het vormen van de gehele mens, hierbij ontbrak echter de praktische toepassing.²³³

Historische weergave

Brederveld benadrukte dat Bavinck's benadering historisch was. Hij wees op de uitgebreide aandacht die Bavinck besteedde aan de geschiedenis van de pedagogiek en aan zijn tijdgenoten. Dit maakte het mogelijk voor Bavinck om het christelijk beginsel positief te positioneren tegenover andere stromingen in de

²²⁹ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 8.

²³⁰ Deze term van Abraham Kuyper ging ervan uit dat er een maatschappelijke scheiding bestond tussen gelovigen en niet-gelovigen.

²³¹ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 39.

²³² J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 18.

²³³ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 45-49.

pedagogiek.²³⁴ Dit is een belangrijk punt omdat deze historische lijn typerend is voor de manier van schrijven van Bavinck. Dat Bavinck dit deed, is eerder in dit onderzoek aan de orde gekomen. Hij bouwde zijn betoog op door een historische lijn te trekken, waarmee hij liet zien waar bepaalde ideeën vandaan kwamen, dat zij niet nieuw waren, of juist voortbouwden op oudere denkwijzen. Het belangrijkste doel daarvan was volgens Bavinck om aan te tonen dat de christelijke pedagogiek het meest betrouwbare historische fundament bezat. Vanuit die overtuiging beschouwde hij haar als de beste en meest relevante pedagogiek.

Publieke reactie en latere receptie

Brederveld merkte op dat de ontvangst van *Paedagogische Beginselen* bij publicatie gemengd was. Hoewel het boek in orthodox-christelijke kringen werd gewaardeerd, vonden veel onderwijzers het werk te moeilijk en te ver verwijderd van de dagelijkse onderwijspraktijk. Brederveld schrijft: “Het is geen wonder dat de *Paedagogische beginselen* er niet zo spoedig ingingen en lang op een herdruk moesten wachten, ja tot op dit ogenblik waarschijnlijk meer geprezen dan gelezen worden.”²³⁵ Daarnaast gaf Brederveld aan dat zelfs binnen Bavincks eigen kring behoefte bestond aan een werk dat toegankelijker was voor de praktijk: “Hoewel het ook in den engeren kring van Prof. Bavincks geestverwanten met waardeering werd ontvangen en door menigeen dankbaar gebruikt zal zijn, gevoelde men daar toch wel behoefte aan een dergelijk werkje met een ietwat anders georiënteerde behandeling.”²³⁶

Brederveld beschreef dat Bavinck een leidende rol speelde bij het doordenken van de christelijke pedagogiek. “Het unieke aan Bavinck’s werk is dat hij opvoeding niet reduceert tot een technische of praktische activiteit, maar het verheft tot een spirituele en intellectuele taak die de kern raakt van wat het betekent om mens te zijn.”²³⁷ Brederveld stelde dat *Paedagogische beginselen* een belangrijke tegenstem bood in een tijd waarin pedagogiek steeds meer werd geseculariseerd.

Brederveld zag Bavinck als een visionair die de pedagogiek verrijkte door haar te funderen in christelijke beginselen en te koppelen aan een theologische visie op mens en wereld. Hoewel hij kritiek had op de beperkte praktische toepasbaarheid

²³⁴ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 6.

²³⁵ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 8.

²³⁶ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 3.

²³⁷ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 14.

van *Paedagogische beginselen*, bleef zijn bewondering voor Bavincks bijdrage aan het christelijk onderwijs onverminderd groot. Bredervelds werk benadrukte het blijvende belang van de *Paedagogische beginselen* in een tijd van toenemende secularisatie en moderne pedagogiek.

Derde fase van de receptie

6.5 Kohnstamm

Kohnstamm

Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951) was van joodse afkomst en werd in Bonn geboren. Kohnstamm studeerde natuurkunde aan de Stedelijke Universiteit van Amsterdam. In zijn studietijd stapte Kohnstamm over naar het christendom en werd hij lid van de Nederlandse Hervormde Kerk. Hij stond net als Gunning in de ethische traditie. Na zijn promotie in de natuurkunde in 1901 werd Kohnstamm assistent aan het Natuurkundig Laboratorium van de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Vanaf 1919 was Kohnstamm hoogleraar pedagogiek aan de Stedelijke Universiteit van Amsterdam en publiceerde over onderwijskunde, filosofie en religie.²³⁸ Hij was daar de opvolger van Gunning.

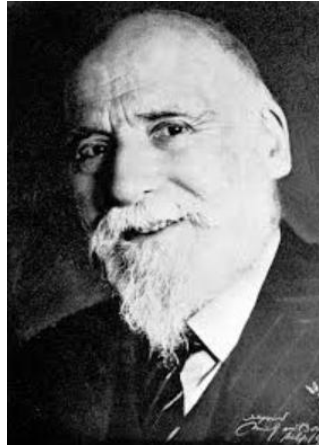
Kohnstamm schreef in 1929 *Persoonlijkheid in wording*.²³⁹ Zijn normatieve visie is bekend geworden onder de naam 'Bijbels personalisme'. Onder zijn leiding vond er onderzoek plaats naar de aansluiting van het lager op het voortgezet onderwijs. Dat markeerde het begin van empirisch-pedagogisch onderzoek in Nederland. Het ging hem vooral om vorming van de totale persoonlijkheid van de leerling.²⁴⁰

Bij Kohnstamm heb ik onderzocht welke publicaties uit zijn oeuvre ingaan op de *Paedagogische beginselen* van Bavinck. Kohnstamm reageerde op een onderdeel uit *Paedagogische beginselen* in *Persoonlijkheid in wording*.

²³⁸ L.D. van Klinken, "Philip Abraham Kohnstamm (1875–1951)," in *Compendium van het Lectoraat Christelijk Leraarschap* (2016), 5. Bezocht 7 mei 2025. <https://www.driestar-educatief.nl/getmedia/8720fe82-f39b-4d0a-adf9-90907d725090/Kohnstamm.pdf>.

²³⁹ Ph. A. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording: Schets eener Christelijke opvoedkunde*, Schepper en Schepping, Deel II (Haarlem: Tjeenk Willink, 1929).

²⁴⁰ L.D. van Klinken, "Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951



P.A. Kohnstamm²⁴¹

Kohnstamm en Bavinck

Kohnstamm heeft, net als Waterink, met zijn publicaties bijgedragen aan de verdere ontwikkeling van het wetenschappelijke karakter van de pedagogiek. Een tweede punt dat hij gemeenschappelijk had met Waterink is de relatie tussen wijsbegeerte en pedagogiek.²⁴² In *Paedagogische beginselen* zien we bij Bavinck ook de relatie tussen de pedagogiek en andere vakgebieden zoals de psychologie.

Kohnstamm was net als Gunning een voorstander voor het openbaar onderwijs. Dit had te maken met zijn opvattingen dat kinderen moesten leren leven in een pluriforme maatschappij. Ontmoeting met anderen zorgde dan voor respect en begrip. Waar Bavinck pleitte voor de bijzondere school en met *Paedagogische beginselen* gericht was op de doordening daarvan, wilde Kohnstamm zich inleven in de ander en toenadering zoeken. Kohnstamm zag het gezin als primaire omgeving voor een christelijke opvoeding.²⁴³ In tegenstelling tot Bavinck was de Bijbel voor Kohnstamm niet een boek waarin dogma's uiteen worden gezet, maar wel een boek waarin men een ontmoeting kan hebben met personen, zoals Jezus Christus.²⁴⁴

Persoonlijkheid in wording

²⁴¹ Afbeelding van P.A. Kohnstamm. Bron: Publieke domein.

²⁴² L. C. Stilma, *De school met den bijbel in historisch-pedagogisch perspectief: ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelijk lager onderwijs in Nederland* (Nijkerk: Uitgeverij Intro, 1987), 165.

²⁴³ Stilma, *De school met den bijbel*, 166.

²⁴⁴ Ph. A. Kohnstamm, *Hoe mijn bijbelsch personalisme ontstond* (Haarlem: H. D. Tjeenk Willink & Zoon, 1934).

Kohnstamm legde het accent op het individu dat als persoon in een gemeenschap verkeert. Kinderen zijn primair persoonlijkheden in wording die als persoon relaties aangaan met anderen. Normen zijn geen abstracte beginselen, maar waarden en normen worden door personen gedragen en in daden omgezet.²⁴⁵

In *Persoonlijkheid in wording* schrijft Kohnstamm geen beoordeling van *Paedagogische beginselen* in brede zin, wel een specifiek punt over de opvattingen van Bavinck met betrekking tot de rol van de zintuigen in het onderwijs.²⁴⁶ Bavinck had wel oog voor de tastzin maar vergat volgens Kohnstamm de rol van reuk en smaak. Vervolgens benoemde Kohnstamm dat wat in 1904 voor Bavinck nog een “wonderlijke onderstelling” was, door de invloed van Montessori op veel Nederlandse scholen werkelijkheid was geworden.²⁴⁷ Kohnstamm doelde hier op de aandacht voor de zintuigen en waarneming in het onderwijs die in de eerste decennia van de twintigste eeuw een opmars had gemaakt.

Wel en geen Bavinck

Bij het onderzoek naar de receptie van *Paedagogische beginselen* is het ook van belang om te benoemen wat niet te vinden was. Kohnstamm dacht anders dan Bavinck en er zijn geen uitgebreide lofprijzingen te vinden zoals bij bijvoorbeeld Jonkman en Gunning. Dat komt omdat het een ander type bron is dan de reacties die direct na het overlijden van Bavinck verschenen. Bij Kohnstamm zijn er wel verwijzingen naar Bavinck en *Paedagogische beginselen*. Toch is de invloed van *Paedagogische beginselen* relatief beperkt wanneer men deze afzet tegen de omvang van Kohnstamms publicaties. Dit betekent echter niet dat hij niet werd beïnvloed door Bavinck; het laat vooral zien dat Kohnstamm, hoewel geraakt door diens werk, een bredere visie had en zelfstandig nadacht over pedagogische kwesties. Hij ontwikkelde duidelijk zijn eigen stem binnen het veld.

²⁴⁵ W. Hofstee, *Het Bijbels personalisme van Ph. A. Kohnstamm* (Assen: Van Gorcum, 1973).

²⁴⁶ Ph. A. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording*, 247.

²⁴⁷ Ph. A. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording*, 247.

6.6 Van der Zweep

Van der Zweep

Leendert van der Zweep (1877–1948) was een Nederlandse gereformeerde predikant en theoloog met een sterke interesse in pedagogiek. Zijn werk *De paedagogiek van Bavinck* uit 1935 was een uitgebreide reflectie op het pedagogische denken van Herman Bavinck. Het werk van Van der Zweep is in dit onderzoek al eerder geciteerd. In dit gedeelte ga ik dieper in op Van der Zweep en de receptie van *Paedagogische Beginselen*.

Van der Zweep over Bavinck

Net als bij Rombouts en Brederveld is het werk van Van der Zweep bedoeld om het werk van Bavinck beter toepasbaar te maken. Vooral voor examenkandidaten van de hoofdklasse aan de kweekschool.²⁴⁸ Dat laat al direct zien dat er positief tegen *Paedagogische beginselen* werd aangekeken door Van der Zweep. Net als Brederveld behoorde Van der Zweep tot dezelfde gereformeerde kring als Bavinck.

In *De paedagogiek van Bavinck* gaf Van der Zweep naast een inleiding een bloemlezing uit de werken van Bavinck. Van der Zweep beschouwde Bavincks *Paedagogische beginselen* als een mijlpaal in de Nederlandse pedagogiek. Hij noemde dit "het eerste oorspronkelijk wetenschappelijke werk" binnen de pedagogiek.²⁴⁹ De verschijning van het boek was volgens Van der Zweep een markeringsmoment in de onderwijswereld. Toch merkte hij op dat het werk niet de waardering kreeg die het verdiende, met name binnen de onderwijspraktijk. Hier wordt opnieuw opgemerkt dat *Paedagogische beginselen* te theoretisch en academisch was.

Van der Zweep beschreef hoe *Paedagogische beginselen* kritiek kreeg, onder andere van Fabius. Fabius stelde dat Bavincks gebrek aan praktische ondervinding het werk ongeschikt maakte voor de onderwijspraktijk. Bavinck verdedigde zichzelf door te stellen dat zijn werk juist was bedoeld om de basisprincipes van opvoeding en onderwijs te belichten. Bavinck gaf toe dat Fabius

²⁴⁸ L. van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck: Met een inleiding tot zijn werken* (Kampen: Kok, 1935), 6.

²⁴⁹ Van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck*, 16.

gelijk kon hebben als het ging om praktische ervaring, maar benadrukte dat Bavincks kracht lag in het analyseren en formuleren van de achterliggende beginselen.²⁵⁰

Deze discussie tussen Bavinck en Fabius weerspiegelde volgens Van der Zweep een diepere spanning in de receptie van *Paedagogische beginselen*: het werk was filosofisch en theologisch diepgaand, maar daardoor voor veel onderwijzers moeilijk te bevatten. Van der Zweep gaf aan dat dit onbegrip voortkwam uit een "beginselloze opleiding", zonder theoretisch fundament.²⁵¹

Van der Zweep verwees naar een onderwijscongres in Den Haag, waar een spreker onder luid applaus verklaarde dat religie geen plaats had in discussies over pedagogiek. Bavincks nadruk op de centrale rol van de christelijke dogma's in opvoeding was daarmee ook een polemisch standpunt binnen het maatschappelijke debat.

Van der Zweep prees Bavinck als een vooraanstaand hervormer van de pedagogiek. *Paedagogische beginselen* bracht volgens hem een broodnodige verdieping in het denken over opvoeding, maar legde tegelijk de spanning bloot tussen theorie en praktijk. Desondanks, zo stelde Van der Zweep, bleef het van wezenlijk belang om *Paedagogische beginselen* te blijven bestuderen. Juist in een onderwijswereld die gedeeltelijk losgeraakt was van haar religieuze wortels.²⁵²

²⁵⁰ Zie hoofdstuk 5.

²⁵¹ L. van der Zweep, *De pedagogiek van Bavinck*, 16-17.

²⁵² L. van der Zweep, *De pedagogiek van Bavinck*, 17.

6.7 Waterink

Waterink

Jan Waterink (1890-1966) was een Nederlandse gereformeerde predikant, psycholoog en pedagoog. Waterink promoveerde in 1923 cum laude aan de Vrije Universiteit Amsterdam op het proefschrift *Plaats en methode van de ambtelijke vakken*. Hij was hoogleraar pedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam en richtte het Psychotechnisch Laboratorium op.²⁵³

Waterink speelde een cruciale rol in de ontwikkeling van christelijke orthopedagogiek en publiceerde veel over onderwijs en opvoeding. Zo schreef hij *Inleiding tot de theoretische paedagogiek* (1926–1951) en was hij van 1924 tot 1944 hoofdredacteur van het *Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs*.²⁵⁴

In zijn wetenschappelijk pedagogisch werk probeerde Waterink de verbinding te leggen tussen zijn levensbeschouwelijke uitgangspunten en zijn pedagogische stellingname. Ook wel aangeduid met normatieve of beginselpedagogiek. Waterink was hierin geen uitzondering. Ook een vakgenoot als Kohnstamm was een normatieve pedagoog. Waterink bouwde met zijn calvinistische pedagogiek voort op het gedachtegoed van Bavinck.²⁵⁵

²⁵³ J. Waterink, *Plaats en methode van de ambtelijke vakken* (proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam, 1923).

²⁵⁴ J. Waterink, *Inleiding tot de theoretische paedagogiek*, 3 dln. (Kampen: J. H. Kok, 1926–1951).

²⁵⁵ L. D. van Klinken, “Jan Waterink (1890–1966),” in *Pedagogische Canon*, Driestar Hogeschool, 2016, geraadpleegd op 4 mei 2025, <https://www.driestar-educatief.nl/getmedia/ab65f53d-35ea-48cd-969b-757050627a9b/Waterink.pdf>.



J. Waterink²⁵⁶

Waterink over Bavinck

Om te ontdekken wat Waterink over Bavinck en *Paedagogisch beginselen* had geschreven onderzocht ik eerst *Theorie der opvoeding*. Daarnaast onderzocht ik wat Waterink over *Paedagogische beginselen* schreef in de *Christelijke encyclopedie*. *Theorie der opvoeding* was een belangrijk werk binnen de christelijk-pedagogische literatuur in Nederland en werd gepubliceerd in 1941. Bij de *Christelijke encyclopedie* kijk ik naar het lemma Bavinck wat Waterink schreef. De *Christelijke encyclopedie* kwam uit in 1956.

Waterink werd beïnvloed door de pedagogiek van Bavinck.²⁵⁷ Dit is onder andere terug te zien in hun gedachten over het kennisideaal. Bavinck schreef in *Paedagogische beginselen* over het kennisideaal; “waarachtige godsvrucht, organisch met degelijke kennis en echte beschaving verbonden.”²⁵⁸ Waterink schreef over het kennisideaal het volgende in *Het gereformeerd beginsel en de richtlijnen voor de didactiek*, letterlijk hetzelfde als Bavinck.²⁵⁹

in 1916 werd de Vereniging voor Christelijke Paedagogiek opgericht, die startte met een jaarlijkse cursus in de gereformeerde pedagogiek. De deelnemers moesten

²⁵⁶ Afbeelding van J. Waterink. Bron: Stadsarchief Amsterdam.

²⁵⁷ Stilma, *De school met den bijbel*, 182.

²⁵⁸ Bavinck, *Paedagogische beginselen*, 51.

²⁵⁹ J. Waterink, *Het gereformeerd beginsel en de richtlijnen voor de didactiek* (Amsterdam: De Standaard, 1937), 21.

aardig wat teksten van Bavinck lezen. De cursus werd in 1926 omgezet in de opleiding pedagogiek aan de VU.²⁶⁰

Theorie der opvoeding

Waterink was van mening dat het iets aantrekkelijks had om het opvoedingsdoel te ontleen aan een Bijbeltekst. Toch was dit volgens hem niet de bedoeling van 2 Timotheus 3:17. Hooguit kon 2 Timotheüs 3:17 zijdelings met de opvoeding te maken hebben.²⁶¹ In *Theorie der opvoeding* schreef Waterink dat deze tekst, die door Bavinck werd gebruikt als fundament onder het doel van de opvoeding, slechts zijdelings met de opvoeding te maken kon hebben. Volgens Waterink ging deze tekst vooral over de Heilige Schrift. “En in verband met die uitspraak omtrent de Heilige Schrift staat dan, dat het doel van de Schrift ook is, dat de mens Gods volmaakt zij.”²⁶² Deze tekst gebruiken om het doel van de opvoeding te omschrijven ging Waterink wel erg ver. Daarbij voegde Waterink toe dat hij dacht dat Paulus hier naast degenen die werden opgevoed ook de opvoeders zelf op het oog had. Volgens Waterink ging het in deze tekst vooral om ambtelijke arbeid in de kerk. Waterink sloeg hier een andere weg in dan Bavinck. “Hoe goed nu ook de omschrijving van H. Bavinck gevonden schijnt, toch liggen hier zoveel redenen voor vragen, dat het mij niet juist lijkt hem op zijn voetspoor te volgen.”²⁶³ Over het doel van de opvoeding dat kinderen gevormd moeten worden tot mensen Gods was Waterink het wel eens met Bavinck. Het ging Waterink vooral om het verkeerd gebruiken van Bijbelteksten, wat hier in zijn ogen gebeurde.²⁶⁴

Christelijke encyclopedie

In de *Christelijke encyclopedie* van 1956 schreef Waterink het artikel “Bavinck als wijsgeer.”²⁶⁵ Waterink was een tijdgenoot van Bavinck, maar behoorde tot een jongere generatie. Hierbij moeten we niet vergeten dat er een langere periode van reflectie op zijn werk is geweest.

²⁶⁰ J. Exalto, “Herman Bavinck. De ziel overwint,” in *Verder kijken: honderdvijfendertig jaar Vrije Universiteit Amsterdam in de samenleving*, onder redactie van A. C. Flipse (Amsterdam: VU University Press, 2016), 43–50.

²⁶¹ Van Klinken, “Jan Waterink,”

²⁶² J. Waterink, *Theorie der opvoeding* (Amsterdam: Kok, 1958), 118.

²⁶³ J. Waterink, *Theorie der opvoeding*, 118.

²⁶⁴ J. Waterink, *Theorie der opvoeding*, 118

²⁶⁵ Jan Waterink, “Bavinck als wijsgeer,” in *Christelijke Encyclopedie*, ed. F. W. Grosheide (Kampen: Kok, 1956), 487–491.

Waterink schreef dat het leven van Bavinck in het teken stond van de worsteling tussen geloof en wetenschap. Het interessante aan Waterink is dat hij goed formuleerde wat Bavinck met zijn werk beoogde te doen. “Hij de man die wars was van alle fundamentalistisch gemakkelijke argumentatie-methoden, stond in een wetenschappelijke wereld, wier grondgedachten hij principieel afwees, maar dan zo, dat hij die afwijzing ook voor zijn tijdgenoten wetenschappelijk wilde vindiceren.”²⁶⁶ Enerzijds was Bavinck bezig met op wetenschappelijke wijze zijn pedagogische beginselen neer te zetten. Aan de andere kant was het een reactie op de gedachten van de moderne pedagogen.

Waterink vond dat Bavinck zijn tegenstanders en hun ideeën kende en dat hij die bestreed door gebruik te maken van de methode van de tegenstander. Zo is de manier waarop hij de kritische methode gebruikte, ontleend aan de wijsbegeerte die hij juist bestreed.²⁶⁷ Waterink liet zien waarom Bavinck zoveel gebruikmaakte van de historische lijn. De waarheid was namelijk objectief en was voor ons kenbaar omdat ze in al Gods werk, in natuur en historie, in kosmos en mens, in schepping en herschepping openbaar werd uitgestald.²⁶⁸ Bavinck kwam volgens Waterink zo tot de volgende conclusie: “wij kunnen de dingen kennen, omdat zij zijn; maar ze zijn omdat God ze gekend heeft.”²⁶⁹ Zo kon volgens Bavinck de rede nooit de bron van de waarheid zijn. Daarom moest het denken van de mens gevormd worden naar de Openbaring van God, zowel in de natuur als naar de bijzondere openbaring. Zie hier ook een grondreden dat Bavinck zo ten strijde trok tegen de reformpedagogiek. Die zette namelijk de mens centraal. Dit stond lijnrecht tegenover de centrale positie van God.

De christelijke opvoeders stonden volgens Waterink vóór de komst van Bavinck alleen. In tegenstelling tot het openbaar onderwijs. Dat kon bouwen op namen als J.F. Herbart (1776-1841), T.Z. Ziller (1817-1882) en de reformpedagogen. De christelijke opvoeders hadden alleen A.H. Francken (1663-1727) en J.A. Comenius (1592-1670). Maar toen kwam Bavinck, de man die de pedagogiek van binnen en van buiten, inclusief haar geschiedenis, kende. Op dat moment kregen ook de

²⁶⁶ Waterink, “Bavinck als wijsgeer,” 490.

²⁶⁷ Waterink, “Bavinck als wijsgeer,” 490-491.

²⁶⁸ Waterink, “Bavinck als wijsgeer,” 491.

²⁶⁹ Waterink, “Bavinck als wijsgeer,” 491.

christelijke onderwijzers een stevig fundament. Ook zij hadden nu een grote pedagoog.²⁷⁰

Volgens Waterink stak Bavinck met kop en schouders boven de anderen uit. Hij was een grotere theoloog en een betere filosoof dan Gunning. Hij was beter dan Jan Ligthart wat pedagogiek betreft. Bavinck had de pedagogiek als een normatieve wetenschap uitgedragen. Bavinck gaf richting aan de christelijke pedagogen door duidelijk te maken dat de vragen over het wezen van de mens en over zijn bestemming uiteindelijk beslissend waren binnen de opvoedkunde.²⁷¹ Ja sterker nog, volgens Waterink was Bavinck de man die “door zijn baanbrekend werk de man geweest is, die de chr. Pedagogiek, een eigen gestalte heeft gegeven.”²⁷²

²⁷⁰ Jan Waterink, “Bavinck als wijsgeer”, 491.

²⁷¹ Jan Waterink, “Bavinck als wijsgeer”, 492.

²⁷² Jan Waterink, “Bavinck als wijsgeer”, 492.

Conclusie

Waardering van de bronnen uit tweede en derde fase

In de tweede fase van de receptie na het overlijden van Bavinck zien we reacties in de vorm van *In Memoriams*. De reacties van Jonkman en Gunning zijn hier voorbeelden van. Jonkman en Gunning publiceerden respectievelijk in *De school met den Bijbel* en *Het kind*.

De werken van Rombouts en Brederveld zijn van een ander kaliber. De achtergrond van beide was verschillend, rooms-katholiek en gereformeerd, maar hun intenties hadden raakvlakken. Het zijn beide samenvattingen van de pedagogiek van Bavinck met toevoeging van eigen gedachten. Beide in boekvorm. Rombouts schreef vooral voor de rooms-katholieke leerkrachten die voor de hoofdonderwijzersakte studeerden. Ook Brederveld schreef voor (aankomende) onderwijzers.

De reacties in de derde fase, na de derde druk van *Paedagogische beginselen*, verschillen ook inhoudelijk. De bronnen van Kohnstamm en Waterink vertonen overeenkomsten: in beide gevallen komt de reactie op *Paedagogische beginselen* zijdelings aan bod, als onderdeel van hun uitgebreide pedagogische oeuvre. Het boek van Van der Zweep is beter te vergelijken met Rombouts en Brederveld uit de tweede fase. Ook dit werk was bedoeld om de pedagogiek van Bavinck weer toepasbaar en relevant te maken voor onderwijzers.

Conclusie

We zien dat net als in de eerste fase bij de tweede en derde fase gereageerd wordt op kernprincipes uit *Paedagogische beginselen*. Rombouts had kritiek op de methode, het woord en waarnemingsonderwijs. Brederveld onderschreef het opvoedingsdoel van Bavinck, Kohnstamm vond dat Bavinck te beperkt dacht over waarnemingsonderwijs en Waterink had kritiek op het gebruiken van 2 Timotheüs 3: 17 om het christelijke opvoedingsdoel te onderbouwen.

Kritische noten uit de eerste fase van de receptie blijven aanwezig in de tweede en derde fase. Zo wordt herhaaldelijk opgemerkt dat *Paedagogische beginselen* te theoretisch en filosofisch was voor de onderwijspraktijk. Bavinck beweerde zelf in *Paedagogische beginselen* dat hij schreef voor de onderwijzers en de ouders, maar hij had vooral de intentie om beginselen voor de pedagogiek te schrijven en geen

praktisch handboek. Hij wilde graag dat de onderwijzer in aanraking kwam met deze beginselen. Bavinck was in staat om uit te weiden, maar deze historische weergave gebruikte hij vooral om zijn beginselen te onderbouwen. Die manier van schrijven vereist oplettendheid van de lezer. Het is dan ook niet vreemd dat er schrijvers waren die de pedagogiek van Bavinck samenvatten en eigen opmerkingen toevoegden. Op deze manier kwamen meer lezers in aanraking met de pedagogiek van Bavinck.

Ik concludeer dat mede door de inzet van Rombouts, Brederveld en Van der Zweep de *Paedagogische beginselen* opnieuw relevant werden. In zoverre dat in 1928 een derde en laatste druk uitkwam. Dat dit hierna niet meer gebeurde laat naar mijn mening zien dat de werken van Rombouts, Brederveld en Van der Zweep, of van andere pedagogen, nu eerder werden gebruikt dan *Paedagogische beginselen* zelf.

In de tweede en derde fase zien we het punt terugkomen dat het, onder andere volgens Brederveld, lang duurde voordat er een herdruk van *Paedagogische beginselen* verscheen. Het is echter nog maar de vraag of we de dertien jaar die het duurde tot de tweede druk moeten koppelen aan het vermoeden dat onderwijzers niet uit de voeten konden met *Paedagogische beginselen*. Ten eerste kunnen we ons afvragen of deze periode inderdaad lang was, aangezien er tussen de tweede en de derde druk ook elf jaar zat. Daarnaast zijn er meerdere factoren die een herdruk in 1917 zouden kunnen verklaren. Het kan zijn dat er meer behoefte kwam aan *Paedagogische beginselen* omdat de schoolstrijd zich in 1917 (na de pacificatie) in een andere fase bevond dan in 1904. Daarnaast is het zinvol om te kijken naar de oplagecijfers van de tweede en derde druk van *Paedagogische beginselen*. In 1917 bedroeg de oplage 2.000 exemplaren; in 1927 was dit 3.000. Het aantal christelijke onderwijzers was 14.000 in 1920.²⁷³ *Paedagogische beginselen* stond niet bij iedere onderwijzer in de boekenkast maar werd wel in deze aantallen verkocht.

De reacties van Jonkman en Gunning laten zien dat Bavinck in zijn eigen gereformeerde kring werd beschouwd als dé pedagoog van die gemeenschap. Bavinck wordt neergezet als de belangrijkste figuur binnen de christelijke pedagogiek. Zijn werk werd toegeëigend door de gereformeerde zuil. Kohnstamm en Waterink ontwikkelden een eigen pedagogiek. De gereformeerde pedagogiek had

²⁷³ George Harinck, "Bavinck and Pedagogy," in *Herman Bavinck: Centenary Essays*, ed. Bruce Pass (Leiden: Brill, 2025), 181–202.

zich verder ontwikkeld. Bavinck werd door hun wel genoemd en in bepaalde mate werkte de pedagogiek van Bavinck door. Zij bekritiseerden onderdelen van *Paedagogische beginselen* maar dit vormde een minimaal onderdeel in het licht van hun publicaties.

De pedagogiek van Bavinck werkte door in de tweede en derde fase van de receptie. Doordat pedagogen en theologen *Paedagogische beginselen* bleven bestuderen, gebruiken en samenvatten, kon het zich verder ontwikkelen. Dat *Paedagogische beginselen* minder direct werd genoemd bij pedagogen als Kohnstamm en Waterink wil niet zeggen dat het werk was vergeten. Waterink schreef in 1956 dat Bavinck degene was die de christelijke pedagogiek een eigen gestalte had gegeven.

Hoofdstuk 6: discussie en conclusie

Discussie

Voordat ik dit onderzoek afsluit met de eindconclusie, bespreek ik in deze discussie drie afzonderlijke punten. De fasering van de receptie, de waardering van de bronnen en de ontvangst van *Paedagogische beginselen* door practici.

Fasering van de receptie

In dit onderzoek heb ik gekozen voor een driedeling in de receptiegeschiedenis van *Paedagogische beginselen*. Hoewel ik niet pretendeer volledig te zijn in het bestuderen van alle beschikbare bronnen, biedt deze fasering houvast om structureel inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de receptie. Verdere studie zou deze indeling kunnen nuanceren of bijstellen, maar binnen dit onderzoek blijkt de driedeling functioneel: er is een duidelijk verschil te zien in het karakter en de inhoud van de reacties tussen de drie onderscheiden fasen.

Bronnen

De reacties van Levy en Fabius ontstonden naar aanleiding van de publicatie van *Paedagogische beginselen*. Wat structuur betreft zijn ze gelijk aangezien het gaat om een reactie op *Paedagogische beginselen* en een reactie van Bavinck. Tegelijkertijd waren deze verschillend van elkaar aangezien Levy schreef in een propagandaboek terwijl Fabius reageerde in de vorm van een serie artikelen. Fabius stond wat denkrichting betreft dichterbij Bavinck dan de liberale Levy.

Na het overlijden van Bavinck verschenen er nieuwe reacties op *Paedagogische beginselen*. Jonkman was een onderwijzer en vooral een bewonderaar van Bavinck. Gunning stond wat theologische achtergrond betreft verder bij Bavinck vandaan maar was ook een groot bewonderaar.

De boeken van Rombouts, Brederveld en Van der Zweep hebben met elkaar gemeen dat het uitgebreide werken zijn die de pedagogiek van Bavinck en *Paedagogische beginselen* samenvatten en van commentaar voorzien. Rombouts schreef vooral voor de rooms-katholieke onderwijzers. Brederveld had tot doel dat de pedagogiek van Bavinck door zijn bewerking in de praktijk gebruikt werd en Van der Zweep had ditzelfde doel een aantal jaar later voor ogen.

De reacties van Kohnstamm en Waterink zijn van een ander type. Bij beide heb ik binnen hun oeuvre gezocht naar opmerkingen over *Paedagogische beginselen*. Kohnstamm en Waterink schreven wel over *Paedagogische beginselen* maar op een andere manier. Waar we eerder zagen dat men specifiek reageerde op *Paedagogische beginselen* zien we bij Kohnstamm en Waterink inhoudelijke reacties binnen uitgebreidere pedagogische werken.

Ontvangst door de practici

Net als bij de eerste fase zien we ook bij de tweede en derde fase van de receptie tegenstrijdige stemmen rondom de ontvangst van *Paedagogische beginselen* door de praktijk. Met de praktijk gaat het concreet om de onderwijzers. Na Gunning noemde ook Brederveld dat *Paedagogische beginselen* sterk theoretisch was en voor veel onderwijzers lastig direct toepasbaar in de praktijk. Er was volgens Brederveld een kloof tussen de theorie en de praktijk.²⁷⁴ Ook bij Van der Zweep lezen we “De practici wisten er geen weg mee”²⁷⁵ Ondanks erkenning voor de behoefte aan beginselen schreef ook Rombouts dat de onderwijzer zich niet thuis voelde bij *Paedagogische beginselen*.²⁷⁶

Het punt van de ontvangst door de practici wordt vaak als argument aangehaald voor het dertien jaar uitblijven van een herdruk. “Het is geen wonder dat de *Paedagogische beginselen* er niet zo spoedig ingingen en lang op een herdruk moesten wachten, ja tot op dit ogenblik waarschijnlijk meer geprezen dan gelezen worden”²⁷⁷ Dit is een punt dat betwist kan worden vanwege de bekendheid en behoefte die er was aan pedagogische beginselen.²⁷⁸

Bavinck zelf schreef dat het de bedoeling was dat onderwijzers en ouders *Paedagogische beginselen* zouden lezen. Al beweerde Bavinck daarmee niet dat het een praktisch handboek zou zijn. *Paedagogische beginselen* is geen moeilijk boek om te lezen, maar het is wel een werk dat op filosofische wijze op zoek gaat naar de dieperliggende vragen achter de onderwijspraktijk. In dat opzicht moet ik Bavinck gelijk geven. De titel van zijn werk onderbouwd zijn betoog dat het hem vooral om

²⁷⁴ J. Brederveld, *Christian education*, 15-16.

²⁷⁵ Van der Zweep, *De paedagogiek van Bavinck*, 16.

²⁷⁶ Rombouts, *Prof. Dr. H. Bavinck*, VI.

²⁷⁷ J. Brederveld, *Hoofdpijnen der Paedagogiek*, 8.

²⁷⁸ Exalto, “Herman Bavinck. De ziel overwint,”

beginselen te doen was. Dit kwam voort uit Bavincks overtuiging dat een gedegen pedagogiek moet beginnen met het doordenken van de fundamentele principes voordat men toekwam aan de praktische uitwerking.

De gedrukte oplagen van de tweede en derde druk van *Paedagogische beginselen* in vergelijking met het aantal christelijke onderwijzers nuanceert de beperkte afname van *Paedagogische beginselen*. Dit perspectief werd mij aangereikt door prof. dr. G. Harinck. *Paedagogische beginselen* bleef voor een langere periode relevant. Hierbij moeten we niet vergeten dat er verschillende werken waren verschenen waarin *Paedagogische beginselen* toegankelijker was gemaakt voor de 'practici'.

Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende hoofdvraag centraal: Wat zijn de kernprincipes van het boek *Paedagogische beginselen* en hoe werd dit werk van Herman Bavinck ontvangen en geïnterpreteerd in de periode na publicatie (1904-1956)?

Het eerste hoofdstuk gaf de context weer waarin *Paedagogische beginselen* is ontstaan. De schoolstrijd zagen we terugkomen bij de receptie in de hoofdstukken vijf en zes. Na de eerste fase van de schoolstrijd was er behoefte aan een verdere doordenking van de christelijke pedagogiek.

De kernprincipes van Paedagogische beginselen

In *Paedagogische beginselen* zette Bavinck zijn visie op christelijke pedagogiek uiteen. Zijn pedagogiek werd gekenmerkt door een theologische en filosofische benadering, waarin hij de christelijke gereformeerde opvoeding positioneerde als normatief en principieel. Bavinck vond dat opvoeding niet neutraal kon zijn. Het doel van onderwijs moest altijd in lijn staan met het opvoedingsdoel gebaseerd op 2 Timotheüs 3: 17. Dit vormde een positionering van de christelijke, gereformeerde beginselen en een reactie op de reformpedagogiek, waarin het kind centraal werd gesteld en autonomie en zelfontplooiing voorop stonden. *Paedagogische beginselen* was thetisch en polemisch.

Bavinck waarschuwde dat een pedagogiek zonder morele en godsdienstige grondslagen dreigde te ontsporen. Hij wees op de noodzaak van normatieve kaders en een duidelijke visie op de mens: het kind is niet slechts een autonoom wezen, maar een schepsel van God dat zowel mag bloeien als gecorrigeerd moet worden.

Een ander belangrijk kenmerk van Bavincks pedagogiek was zijn historische benadering. Hij onderbouwde zijn standpunten door terug te grijpen op de ontwikkeling van pedagogische ideeën door de eeuwen heen. Hij liet zien hoe moderne pedagogische denkbeelden waren ontstaan en plaatste ze in een breder historisch kader. Bavinck gebruikte deze historische analyses om aan te tonen dat de christelijke pedagogiek diep geworteld was in een lange traditie, terwijl de reformpedagogiek in zijn ogen juist voortkwam uit een breuk met deze traditie. De principes uit *Paedagogische beginselen* kwamen terug in de eerste, tweede en derde fase van de receptie.

De eerste fase van de receptie (1904-1921)

De eerste reacties op *Paedagogische beginselen* waren gemengd. Binnen de gereformeerde en orthodox-christelijke kring werd het werk grotendeels positief ontvangen. Bavinck werd door velen gezien als dé pedagoog van de christelijke zuil en zijn boek werd geprezen als een belangrijke bijdrage aan de bijzondere school.

Daarnaast kwam er ook kritiek op *Paedagogische beginselen*. Dit werd met name zichtbaar in de reacties van Levy en Fabius. De liberaal Levy bekritiseerde de rol van het godsdienstonderwijs en de sterke nadruk op dogma's in Bavincks pedagogiek. Hij zag deze benadering als een obstakel voor een opener en vrijzinniger onderwijsideaal. Hij plaatste Bavincks ideeën binnen de bredere politieke en ideologische strijd tussen orthodoxe en liberale krachten in Nederland. Veel verder dan de strijd tussen de openbare en bijzondere school kwam deze discussie echter niet.

Fabius, afkomstig uit hetzelfde gereformeerde milieu als Bavinck, had een andere invalshoek en richtte zijn kritiek vooral op de praktische toepasbaarheid van Bavincks werk. Hij stelde dat *Paedagogische beginselen* te theoretisch was. Hij vond dat Bavinck de moderne pedagogische inzichten, zoals het belang van waarnemingsonderwijs en de rol van praktijkervaring, te weinig waardeerde. Bavinck verdedigde zichzelf door te stellen dat zijn boek juist gericht was op fundamentele principes (beginselen) en dat praktische toepassingen de verantwoordelijkheid waren van de onderwijspraktijk zelf. Bavinck vond, in mijn ogen onterecht, dat Fabius het ene na het andere onderwerp aansneed. De artikelen van Fabius waren juist strak gethematiseerd.

Hoewel de eerste reacties verdeeld waren was *Paedagogische beginselen* niet slechts een bijdrage aan de pedagogische discussie, maar een werk dat een blijvende invloed zou hebben binnen de christelijke pedagogiek. Deze conclusie baseer ik op het feit dat de inhoud doorwerkte in het werk van andere pedagogen in de tweede en derde fase.

De tweede en derde fase van de receptie (1921-1956)

Na de dood van Bavinck in 1921 kreeg zijn werk opnieuw aandacht en breekt er een andere periode in de receptiegeschiedenis aan. *In memoriam*-artikelen en reflecties op zijn nalatenschap droegen bij aan een bredere verspreiding van *Paedagogische beginselen*.

Wat opvalt in deze periode is dat de kritiek die eerder door Fabius werd geuit, opnieuw terugkomt bij auteurs als Rombouts, Brederveld en Van der Zweep. Zij erkenden de waarde van *Paedagogische beginselen*, maar bekritiseerden het werk vanwege de ontoereikende praktische toepasbaarheid.

Tegelijkertijd werd in deze periode duidelijk dat *Paedagogische beginselen* zich begon te verspreiden buiten de gereformeerde wereld. Rombouts zag in Bavinck een medestander in de strijd tegen de moderne pedagogiek en gebruikte zijn werk om rooms-katholieke onderwijzers op te leiden. Brederveld en Van der Zweep hielpen om *Paedagogische beginselen* relevant te houden en te zorgen voor het gebruik in de onderwijspraktijk.

Bavinck beïnvloedde zowel Kohnstamm als Waterink. Wel ontwikkelden beiden een eigen pedagogiek waarbij zij ook andere keuzes maakten dan Bavinck. Waterink noemde hem de grondlegger van de christelijke pedagogiek. Dit bevestigt dat *Paedagogische beginselen* niet slechts een tijdelijk werk was, maar een blijvende invloed had op de pedagogiek.

Antwoord op de hoofdvraag

Op basis van dit onderzoek concludeer ik dat *Paedagogische beginselen* een fundamenteel werk was binnen de pedagogiek, gekenmerkt door een filosofische, theologische, normatieve en historische benadering. Bavinck stelde het christelijk geloof en de gereformeerde belijdenis centraal in de opvoeding en verwierp de autonomie van het kind als uitgangspunt voor onderwijs. Zijn polemische houding tegenover de reformpedagogiek en zijn nadruk op beginselen boven praktijk maakten het werk invloedrijk en onderwerp van blijvende discussie.

Direct na publicatie werd *Paedagogische beginselen* positief ontvangen, maar tegelijkertijd bekritiseerd. Buiten de kring van Bavinck werd het werk soms aangevallen, vooral door liberalen zoals Levy, die de sterke nadruk op dogmatiek en de bijzondere school bekritiseerden. In de jaren na Bavincks overlijden verspreidde het werk zich verder en kreeg het bredere erkenning, ook buiten de gereformeerde zuil. De kritiek op de praktische toepasbaarheid bleef een terugkerend thema maar was vooral een kwestie van verschillende inzichten.

De reacties op *Paedagogische beginselen* waren van verschillende orde en zijn te verbinden aan verschillende momenten in de geschiedenis zoals de verschijning van *Paedagogische beginselen* en het overlijden van Bavinck. *Paedagogische beginselen* was invloedrijk, ook al was de ontvangst niet onverdeeld positief. Juist de kritiek, de besprekingen en de doorwerking in latere pedagogische werken tonen aan dat Bavincks bijdrage diepere sporen heeft nagelaten. Dankzij de inzet van pedagogen die *Paedagogische beginselen* in hun eigen publicaties verwerkten werd het toegankelijker en bleef de pedagogiek van Bavinck relevant.

Suggesties voor verder onderzoek

-Voor een scherper beeld van de receptiegeschiedenis van *Paedagogische beginselen* is aanvullend onderzoek nodig. Daarbij kan binnen de periode die in dit onderzoek is afgebakend een breder bronnenrepertoire worden geraadpleegd, zodat de receptiegeschiedenis vollediger in kaart kan worden gebracht.

Voorbeelden van bronnen die bij een breder onderzoek aan de orde zouden kunnen komen zijn het werk van J.C. Wirtz uit Groningen. Wirtz wilde met zijn *Paedagogiek voor christelijke kweekscholen en normaallessen*, gepubliceerd in 1907, de ideeën van Bavinck naar de praktijk vertalen. Bavinck reageerde op de publicatie van Wirtz in de *School met den Bijbel*.²⁷⁹ Daarnaast zou gekeken kunnen worden naar de buitenlandse publicaties van C. Jaarsma, *The Educational Philosophy of Herman Bavinck: A Textbook in Education* en *Herman Bavinck se psigologie en pedagogiek in hul verband* van J.F.E. Havinga.²⁸⁰

-Bij verder onderzoek naar de receptie van *Paedagogische beginselen* kan de onderzoeksperiode worden uitgebreid tot de 21^e eeuw. Op die manier kan worden onderzocht hoe de receptie zich na 1956 ontwikkelde.

²⁷⁹ J. C. Wirtz, *Paedagogiek voor christelijke kweekscholen en normaallessen* (Groningen: J. B. Wolters, 1904).

²⁸⁰ C. Jaarsma, *The Educational Philosophy of Herman Bavinck: A Textbook in Education* (Grand Rapids: Eerdmans, 1935); J. F. E. Havinga, *Herman Bavinck se psigologie en pedagogiek in hul verband* (Potchefstroom: Pro Rege, 1944).

Dankwoord

Het schrijven van deze masterscriptie was een vreugdevolle maar ook een intensieve onderneming. In deze periode zat ik regelmatig in het Maasstad Ziekenhuis aan het ziekbed van mijn vader te werken. Daarom dank ik ook iedereen die mij de ruimte gaf om te werken aan dit onderzoek. Allereerst alle dank aan mijn vrouw Anna die mij ondersteunde op de momenten dat het nodig was.

Veel dank gaat uit naar mijn begeleiders prof. dr. George Harinck, dr. Wolter Huttinga en mijn collega bij Driestar educatief, dr. Piet Murre. Zij brachten mij regelmatig op het juiste spoor en gaven constructief en geduldig feedback.

Verder dank aan mijn medestudenten Jelle Bakker en Nathan Noorland. We mochten een vreugdevolle studieperiode met elkaar doormaken waarin we elkaar konden ondersteunen en inspireren.

Bibliografie

Bavinck, H., Artikelenreeks in School met den Bijbel (jrg. 3 no. 6, 8, 10, 12, 17, 18, 19, 23, 25, 1905–1906).

Bavinck, H., Artikelenreeks in School met den Bijbel (jrg. 4 no. 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 1906–1907).

Bavinck, H., Beginnelsen der psychologie. Kampen: Kok, 1897.

Bavinck, H., Christelijke wereldbeschouwing: Rede bij de overdracht van het rectoraat aan de Vrije Universiteit te Amsterdam op 20 oktober 1904. Kampen, J.H. Bos, 1904.

Bavinck, H., Christelijke wetenschap. Kampen, Kok, 1904.

Bavinck, H., H. Visscher en H.J. van Wijlen. De opleiding van den onderwijzer. Voor onderwijs en opvoeding: uitgaven van het Gereformeerd Schoolverband no. 9. Amsterdam, 1914.

Bavinck, H., Paedagogische beginselen. Kampen, Kok, 1904.

Bavinck, H., “Middelbaar onderwijs.” De Bazuin, 16 augustus, 1901.

Bavinck, H., “Rede over het christelijk onderwijs.” Archief Herman Bavinck, folder 331, 1881.

Bratt, J.D., Abraham Kuyper: Modern Calvinist, Christian Democrat. Grand Rapids: Eerdmans Publishing, 2013.

Brederveld, J. Christian Education: A Summary and Critical Discussion of Bavinck's Pedagogical Principles. Translated by a member of Calvin College faculty. Originally published as Hoofdlijnen der Paedagogiek van Dr. Herman Bavinck met critische beschouwing (Amsterdam: De Standaard, 1927). Grand Rapids, MI: Smitter, 1928.

Brederveld, J. De leer der zielsvermogens. Kampen: J.H. Kok, 1924.

Brederveld, J. Hoofdlijnen der Paedagogiek van Dr. Herman Bavinck, met critische beschouwing. Amsterdam: De Standaard, 1927.

Bremmer, R.H. Herman Bavinck en zijn tijdgenoten. Kampen: Kok, 1966.

Brugmans, H. "Gunning, Johannes Hermanus Wzn." In Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek, Deel 10, kol. 293–296. Den Haag: Sijthoff, 1959.

Bruin de, A.A. Het ontstaan van de schoolstrijd. Barneveld: Uitgeverij Ton Bolland/De Vuurbaak, 1985.

Dane, J. "...den Roomschen Bavinck." In Documentatieblad voor de Nederlandse kerkgeschiedenis na 1800 96, no. 1 (2022). Geraadpleegd 20 juni 2024.
<https://www.delpher.nl/nl/kranten>.

De Leeuw. "Rooms, hiërarchisch en dorps?" In Van Vugt, Broeders in de katholieke beweging.

Deissmann, A. Beiträge zur weitere Entwicklung der christlichen Religion. München, 1905.

Eglinton, J. Bavinck – A Critical Biography. Grand Rapids: Baker Academic, 2020.

Exalto, J. "Herman Bavinck. De ziel overwint." In Verder kijken: honderdvijfendertig jaar Vrije Universiteit Amsterdam in de samenleving, edited by A. C. Flipse, 43–50. Amsterdam: VU University Press, 2016.

Fabius, J.C. Artikelenreeks in Christelijk Schoolblad (jrg. 12 no. 10, 11, 12, 14, 15, 16, 1905).

Gilhuis, T.M. Memorietafel van het christelijk onderwijs - De geschiedenis van de Schoolstrijd. Kampen: Kok, 1975.

Grondwet van 1848.

https://www.nationaalarchief.nl/onderzoeken/archief/2.02.04/invnr/4464B/file/NL-HaNA_2.02.04_4464B_21?eadID=2.02.04&unitID=4464B&query=grondwet%201848

Gunning, J.H. De studie der paedagogiek in Nederland gedurende de jaren 1898–1938. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1939.

Gunning, J.H. "Prof. dr. H. Bavinck." In Het Kind, jrg. 22, no. 20 (1 oktober 1921).

Havinga, J. F. E. *Herman Bavinck se psigologie en pedagogiek in hul verband*. Potchefstroom: Pro Rege, 1944.

Harinck, G., en G.J. Schutte, red. De school met de Bijbel – Christelijk onderwijs in de negentiende eeuw. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.

Harinck, George. "Bavinck and Pedagogy." In Herman Bavinck: Centenary Essays, edited by Bruce Pass, 181–202. Leiden: Brill, 2025.

Herman Bavinck, *Gereformeerde Dogmatiek*, 4 dln. (Kampen: J. H. Kok, 1895–1901).

Jaarsma, C. *The Educational Philosophy of Herman Bavinck: A Textbook in Education*. Grand Rapids: Eerdmans, 1935.

Jonkman, A. "Hoever we zijn." In *School met den Bijbel*, jrg. 3 no. 15, 13 oktober, 1921.

Key, E. *De eeuw van het kind*. Vertaald door J.P. Wesselink–van Rossum. Zutphen: Thieme, 1900.

Klinken, L.D. "Herman Bavinck (1854–1921)." In *Compendium van het Lectoraat Christelijk leraarschap* (2015). Geraadpleegd 10 maart 2024. <https://www.driestar-educatief.nl/getmedia/10eaf4e4-c63b-40fe-8e50-15565acfc2e1/Bavinck.pdf>.

Klinken, L.D. "Philip Abraham Kohnstamm (1875–1951)." In *Compendium van het Lectoraat Christelijk leraarschap* (2016). Geraadpleegd 7 mei 2025.

Kohnstamm, Ph. A. *Persoonlijkheid in wording: Schets eener Christelijke opvoedkunde*. Schepper en Schepping, Deel II. Haarlem: Tjeenk Willink, 1929.

Kuyper, A. *Ons program*. Amsterdam: J.H. Kruyt, 1880.

Levy, I.A. "De Openbare School." In *Wat willen de Vrijzinnigen? – Propaganda-Boek voor de verkiezing van 1905*. Doetinchem: C. Misset, 1905.

Mackay, E. "Johannes Hermanus Gunning Wzn. (1859–1951)." In *Pedagogische Canon*. Driestar Hogeschool, 2015.

Meijer, Wilna A.J. "Onderwijspedagoog in verlichtingstijd." In *Grote pedagogen in klein bestek*, red. T. Kroon en B. Levering. Amsterdam: SWP, 2008.

Murre, P. "Het bereiden van brood." In *Vitale idealen: voorbeeldige praktijken*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 2012.

Muynck, B., en B. Kunz. *Gidsen: Een christelijke schoolpedagogiek*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers, 2021.

Rombouts, S. Prof. Dr. H. Bavinck. Gids bij de studie van zijn pedagogiese werken. 's-Hertogenbosch – Antwerpen, 1922.

Selderhuis, H.J., red. Handboek Nederlandse kerkgeschiedenis. Kampen: Uitgeverij Kok, 2006.

Soen, V. Geschiedenis is een werkwoord: Een inleiding tot historisch onderzoek. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2021.

Stilma, L.C. De school met den bijbel in historisch-pedagogisch perspectief – ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelijk lager onderwijs in Nederland. Nijkerk: Uitgeverij Intro, 1987.

Van Straaten, D., red. Historisch denken: Basisboek voor de vakdocent. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV, 2012.

Waterink, J. Het gereformeerd beginsel en de richtlijnen voor de didactiek. Amsterdam: De Standaard, 1937.

Waterink, J. Inleiding tot de theoretische paedagogiek. 3 dln. Kampen: J.H. Kok, 1926–1951.

Waterink, J. Plaats en methode van de ambtelijke vakken. Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam, 1923.

Waterink, J. “Bavinck als wijsgeer.” In Christelijke Encyclopedie. Kampen: Kok, 1956.

Wirtz, J. C. *Paedagogiek voor christelijke kweekscholen en normaallessen*. Groningen: J. B. Wolters, 1904.

Zweep, van der L. De paedagogiek van Bavinck, met een inleiding tot zijn werken. Kampen, 1935.

“Guillaume Groen van Prinsterer – Staatsman en historicus.” Historiek.net. Geraadpleegd op 20 juni 2024. <https://historiek.net/guillaume-groen-van-prinsterer-biografie/126351/>.

“J. CH. Fabius.” Parlement.com. Geraadpleegd op 3 juli 2024. https://www.parlement.com/id/vg09ll0kstyj/j_ch_fabius.

“Levy, Isaac Abraham (1836–1920).” Geraadpleegd op 20 juni 2024. <https://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn3/levy>.