

Het bereiden van brood

Bavincks betrokkenheid op basisvragen

Piet Murre

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

Samenvatting	Dit artikel gaat in op Bavinck's vraag: welke leerstof doet ertoe? Bavinck zoekt vanuit een historische en filosofische oriëntatie naar antwoorden waarbij hij kijkt naar de samenhang, didactiek en de praktijk. Met reflectievragen.
Bronvermelding	Murre, P.M. (2012) Het bereiden van brood. In Vitale idealen, voorbeeldige praktijken (pp. 103-119) Buijten & Schipperheijn Amsterdam.
Thema *	Inspiratiebronnen
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2012
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Leerstof, Paedagogische Beginselen, gereformeerde pedagogiek

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

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



Hoofdstuk 7

Het bereiden van brood

Bavincks betrokkenheid op basisvragen

Piet Murre

‘God geeft ons nooit, op geen enkel gebied, gesneden brood, maar laat het koren wassen, opdat wij het tot brood bereiden zouden. Hij geeft ons geen stelsel van natuur- en sterrekunde, dat gereed voor ons liggend, slechts door ons behoeft gecopieerd te worden, maar Hij spreidt die natuur en die starrenwereld in al haar schijnbare wanorde voor onze oogen uit, opdat wij met geduld en inspanning haar verschijnselen waarnemen, haar feiten verzamelen, haar wetten opsporen zouden en alzoo komen tot haar ware begrip.’ (Bavinck, 1883).

Geen gesneden brood, maar koren dat nog verder bewerkt moet worden. Zo is het werk dat ons op alle terreinen te doen staat, aldus Herman Bavinck (1854-1921). Zelf heeft hij in de theologie, de politiek en het onderwijs geprobeerd om koren tot brood te maken.

Welke leerstof doet ertoe? Dat is de vraag die in dit hoofdstuk aan de orde komt. Het is geen gemakkelijk te beantwoorden vraag. Er hangt veel mee samen. Er is een veelheid aan vakken. Moeten dat allemaal schoolvakken zijn? Welk onderwerp zou wanneer aan de orde moeten komen? En met welk doel? Welke verdeling van de leerstof over de schoolvakken past daarbij? Maar verdeling kan ook versnippering betekenen. Hoe doe je dan ieder schoolvak recht terwijl je tegelijk eenheid in de leerstof aanbrengt? In dit hoofdstuk verkennen we hoe Bavinck aankijkt tegen samenhang in de leerstof.

Bavinck zoekt altijd antwoorden vanuit een brede historische en filosofische oriëntatie. Hij kiest tastend en tegelijk stellig zijn positie te midden van alle opvattingen in zijn tijd. De manier waarop hij zoekt en de antwoorden die hij geeft zijn daarom nog steeds van waarde.

Levensloop¹

Herman Bavinck is geboren te Hoogeveen op 13 december 1854 en hij overlijdt op 29 juli 1921, 66 jaar oud, te Amsterdam. Hij krijgt een klassieke scholing op het gymnasium, waar hij heel wat prijzen ontvangt. Zijn kandidaats-examen theologie aan de Leidse universiteit sluit hij met lof af, evenals zijn doctoraal examen. Ook zijn vlot voltooide proefschrift over de reformator Zwingli krijgt de beoordeling *cum laude*.

Bavinck voedt zijn veelzijdige interesse tijdens zijn universitaire studie met vele andere vakken, zoals de vaderlandse geschiedenis, diverse wiskundige vakken en het Arabisch. Dat werpt later vruchten af. Hij schetst graag historische ontwikkelingen. In de vele boeken en artikelen die hij schrijft en de lezingen die hij geeft, reserveert hij er veel ruimte voor.

Na zijn promotie wordt Bavinck predikant te Franeker. Enkele jaren later, in 1882, krijgt hij een benoeming als docent dogmatiek aan de Theologische School van de Gereformeerde Kerken te Kampen. Hij is dan 29 jaar. In de jaren 1895-1901 publiceert hij zijn hoofdwerk, de vierdelige *Gereformeerde dogmatiek*, nog steeds een standaardwerk. In 1903 maakt Bavinck de overstap naar de Vrije Universiteit (VU) te Amsterdam. Eerdere aanbiedingen om aan de VU te komen doceren had hij na veel weifelingen afgewezen (Bremmer 1966:272, Van Deursen 2006:25-34).

Hij verlegt zijn aandacht inmiddels langzamerhand naar andere onderwerpen. Hij publiceert over de relatie tussen geloof en wetenschap, over de psychologie, over cultuur, over natuurwetenschap. In de Verenigde Staten houdt hij een serie lezingen over de ‘Wijsbegeerte der Openbaring’. Hij houdt zich bezig met de pedagogiek en het onderwijs. In 1906 richt hij het Gereformeerd Schoolverband op, waarvan hij jarenlang voorzitter blijft. Op het terrein van onderwijs en pedagogiek schrijft hij vele artikelen, brochures en boeken.

Ook in de politiek is Bavinck actief. Van 1905 tot 1907 is hij voorzitter van de Anti-Revolutionaire Partij. Hij is de eerste voorzitter van de Onderwijsraad. De laatste tien jaar van zijn leven, 1911-1921, is hij lid van de Eerste Kamer van de Staten-Generaal.

Bavinck en zijn tijd

In het jaar van Bavincks geboorte, 1854, krijgt Amsterdam als eerste Nederlandse gemeente een drinkwaterleiding. De eerste spoorlijn in Nederland is dan nog maar vijftien jaar oud. Koning Willem III regeert, socialisten bestaan net en de liberalen zijn oppermachtig. Groen van Prinsterer

¹ Paragraaf gebaseerd op Bremmer 1966, Geelhoed 1958, Van der Zweep 1935

zit in de Tweede Kamer. De schoolstrijd staat nog aan het begin. Darwin publiceert in 1859 zijn boek *On the origin of species*. In 1863 schaft Nederland officieel de slavernij af. In de theologie komt het modernisme op. Abraham Kuyper richt in 1879 de Anti-Revolutionaire Partij op. Een jaar later sticht hij de Vrije Universiteit. In 1886 scheiden de gereformeerden zich onder Kuypers leiding af van de Hervormde Kerk, waarmee de Doleantie een feit is.

Bavinck maakt als zestiger mee hoe Nederland aan de rand staat van de Eerste Wereldoorlog. 1917 brengt algemeen kiesrecht voor mannen. Vrouwen volgen in 1919. De opbouw van de gereformeerde zuil is bij zijn dood een flink eind gevorderd.

Pedagogisch gezien is de negentiende eeuw een eeuw waarin veel gebeurt (Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden, 2006). Het klassikale onderwijs gaat van start. Onderwijswetten zorgen voor een verbetering van scholen, van het curriculum en van de opleiding van leerkrachten. Onderwijs komt voor steeds meer kinderen beschikbaar. En voor een steeds langere periode: de eerste leerplichtwet gaat in 1901 in en betreft kinderen van 6 tot 12 jaar.

Bavincks uitlatingen over onderwijs krijgen betekenis tegen de achtergrond van twee dominante onderwijskundige stromingen in de negentiende eeuw, namelijk het neo-herbartianisme en de reform-pedagogiek. Hij bediscussieert de uitgangspunten van die stromingen, die we hier kort samenvatten.

De opvattingen van de eerste hoogleraar in de pedagogiek, de Duitse pedagoog Johann Friedrich Herbart, hebben gedurende de negentiende eeuw breed doorgewerkt (Meijer, 2008:70). Hoofdstuk vier van dit boek is aan hem gewijd. Het systeem van Herbart is tamelijk open en gericht op individuele leerlingen. De neo-herbartianen gaan op een aantal punten veel verder. Ze ontwikkelen een vast en dwingend systeem van leertrappen die elkaar opvolgen. Ze verdelen de leerstof in kleine stapjes. Het gaat hen voornamelijk om inprenting. Dit is een grove vervorming van de praktijk die Herbart zelf voorstond. Het onderwijs wordt compleet ‘vermethodiekt’.

Reform-pedagogen vinden zo’n neo-herbartiaanse school maar een kind-onvriendelijke luisterschool. Zij willen denken en handelen vanuit het individuele autonome kind. In 1900 publiceert de Zweedse Ellen Key het boek *De eeuw van het kind*. Dit boek heeft veel invloed (Van Crombrugge, 2008:90). Key spreekt over de majesteit van het kind: het kind bepaalt namelijk wat er moet gebeuren.

Paedagogische beginselen

Bavinck heeft diverse boeken, brochures en artikelen die betrekking hebben op het onderwijs op zijn naam staan (Bavinck 1904c, 1912, 1916, 1917).

Zijn pedagogische hoofdwerk is *Paedagogische Beginselen*, dat uitkomt in 1904. In het vervolg van dit hoofdstuk beperken we ons tot dit boek. Het is ontstaan uit een aantal lezingen die Bavinck verzorgd heeft. Hij schreef het boek als reactie op de opkomende nieuwe pedagogiek: de reform-pedagogiek. Bavinck is er van overtuigd dat de christelijke school niet aan het eind, maar pas aan het begin staat van de strijd. ‘Uit de politieke periode van den schoolstrijd zijn wij in de paedagogische en methodologische strijd overgegaan’ (Bavinck, 1904:6, 1912:14). In 1917 verschijnt een tweede druk.

Paedagogische Beginselen bevat vier hoofddelen. In de inleiding kadert Bavinck zijn thema in vanuit het begrip opvoeding en de relatie met de wereldbeschouwing. In deel twee verkennt hij het doel van de opvoeding. Hij komt tot een paar formuleringen van een eigen opvoedingsdoel. Het derde deel gaat over het kind of de leerling, onder de kop ‘Het uitgangspunt der opvoeding’. Tot slot behandelt hij in het laatste en meest omvangrijke deel ‘De methode der opvoeding’. De methode is de weg die je gaan moet om van het uitgangspunt, het kind, naar het doel te komen.

Drie formuleringen van het opvoedingsdoel

Hij begint het inleidende deel van de *Paedagogische Beginselen* met de stelling dat opvoeding noodzakelijk is. Een mens is hulpbehoevend en anders dan een plant of veel dieren heeft hij een lange weg te gaan om tot volwassenheid te komen. Een mens is meer dan alleen een lichaam. Hij heeft een ziel en behalve voeding heeft hij dus ook opvoeding nodig. Opvoeding, ‘*die de vorming van den mensch als mensch ten doel heeft en die hem uit den staat van onmondigheid en ruwheid tot dien van mondigheid, zedelijke vrijheid, geestelijke zelfstandigheid wil overleiden.*’ Dit is Bavincks eerste beschrijving van het opvoedingsdoel. Daarna verdedigt hij het belang van een wetenschappelijke benadering van de pedagogiek. Het laatste deel van zijn inleiding besteedt hij aan de relatie tussen pedagogiek en wereldbeschouwing. Hierin komt de opvoeding in Griekenland en Rome, bij heidenen en christenen, aan de orde.

In het tweede deel van zijn boek spreekt Bavinck explicieter over het doel van de opvoeding. Via een uitgebreide aanloop waarin hij de oudheid, Israël, christendom, ascetisme, humanisme, realisme en reformpedagogiek bespreekt, komt hij uit bij een tweede eigen omschrijving. Hij zegt (alle citaten Bavinck, 1904c, 1928³):

‘... *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, 2 Tim. 3:17.*’

En iets verderop in zijn boek staat een veelzeggende derde omschrijving: *'En het ideaal eener Christelijke opvoeding, in huisgezin, in lagere, middelbare en hooge school blijft nu als toen: waarachtige godsvrucht, organisch met de gelijke kennis en echte beschaving (Bildung) verbonden. Zoo vormen wij menschen Gods; tot alle goed werk toegerust; tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust.'*

Deel drie heeft als titel 'Het uitgangspunt van de opvoeding'. Met dit uitgangspunt bedoelt Bavinck het kind. *'Het is niet genoeg te weten, waartoe wij moeten opvoeden; wij dienen ook het kind te kennen, dat opgevoed moet worden. Wat is dat kind? Wat is het als mensch, wat is het als kind?'*

Dat zijn vragen waar de psychologie een antwoord op zoekt. Bavinck heeft echter de nodige bezwaren tegen de achtergrond van de psychologie van zijn dagen. Want, *'zij gaat bewust of onbewust van de darwinistische evolutieleer uit'*. (Bavinck, 1904:72). Het verschil tussen plant, dier en mens is daarmee weggevallen. Ook leidt deze opvatting tot *'geloof aan de almacht van de opvoeding'*. (1904:73). Wat hij voor waar aanneemt is het bestaan van drie ontwikkelingsfasen van opgroeiende kinderen. Het hangt van de leeftijdsfase van het kind af welke methode de voorkeur verdient. Overigens hangt de gekozen didactische methode niet alleen van de leeftijdsfase van het kind af: ze moet ook per vak verschillen.

Het christendom brengt eenheid in de leerstof

De methode van de opvoeding behandelt Bavinck in het laatste en meest uitgebreide deel van zijn hoofdwerk. De methode is de weg van de leerstof naar het kind en wordt door beide bepaald.

'Er kan gevraagd worden, welke methode door het ideaal, door den inhoud der opvoeding, dat is door de leerstof geëischt wordt; en men kan ook de vraag stellen, welke methode met het oog op het op te voeden subject te kiezen zij.(...) Gezonde zin rekent altijd met beide en houdt steeds bij het doel het uitgangspunt en bij het uitgangspunt het doel in het oog.' (1904:93)

We beperken ons tot het eerste, namelijk Bavincks opvattingen over de leerstofinhoud en de didactiek. We volgen de ontwikkeling van zijn gedachtegang daarin op de voet. Om tot een opvatting te komen richt Bavinck zich eerst vooral op de leerstof in het onderwijs. Hij onderzoekt wat hierover eerder gezegd is en kijkt terug naar de pedagogiek van de reformatie, humanisme en realisme. In de christelijke oudheid, de middeleeuwen en de reformatie worden alle vakken innerlijk verbonden door de theologie. Deze vormt het centrum, waar de andere vakken zich in nauwer of wijder kring om heen groeperen. Maar deze eenheid is later zoekgeraakt en dat heeft gevolgen: ‘

... de nieuwere vakken zijn zoveel in aantal en zoo belangrijk van inhoud, dat het moeilijk valt, aan ieder daarvan een evenredig deel in het onderwijs te schenken. De onoverzienbare rijkdom van stof brengt verlegenheid van keuze, eindelooze verdeling, wanhoopige des-organisatie mede.' (1904:106).

De moderne pedagogiek, de reform-pedagogiek dus, zal geen oplossing bieden waarmee er meer eenstemmigheid komt. Want het individuele autonome kind is de maatstaf. Omdat elk kind zijn eigen behoefte centraal stelt, leidt dat tot utilisme: de behoefte staat centraal. Omdat ieder kind zijn eigen behoefte heeft, komt er eerder verdere versnippering dan eenheid. Als het kind bepalend is, komt er dus geen eenheid tot stand. Bavinck zingt de lof van het christendom, dat uitkomst biedt uit de ontstane verlegenheid. Alles wat er werkelijk toe doet, komt uiteindelijk van God. Omdat er één Bron is, moet er een intrinsieke eenheid zijn. Bovendien zorgt het christelijk geloof voor een organische eenheid van beschouwing, die niet meer van de individuele mens afhangt.

Het christelijk geloof zorgt voor een organische eenheid

'[Maar] zijne zegeningen breiden zich nog veel verder uit. De Christelijke religie en theologie heeft zich namelijk allengs in verbinding gesteld met heel den inhoud van het menscheijk kennen en kunnen. Zij staat niet vijandig tegenover de schepping, tegenover natuur en cultuur, maar zij zoekt overal het ware en goede en schoone op, eigent zich dat toe en assimileert het. Al wat goed is en waar en schoon, dat is, omdat het dit is en in zoo ver het dit is, aan het Christendom verwant. Alles is het eigendom der gemeente, omdat deze Christi, en Christus Godes is, 1 Cor. 3:21-23.

Bij dit assimilatie-proces was het Christendom altijd meer op de organische eenheid dan op de veelheid bedacht, en leverde het eene "einheitliche" levens- en wereldbeschouwing, die in de religie en theologie haar middelpunt had en aan het onderwijs in lagere en hogere school ten grondslag kon worden gelegd. De onderwijsstof werd zelve daardoor een objectief, organisch geheel, een middel tot vorming, maar ook een schat ter bewaring; een materiaal, dat den mensch opvoedde, maar ook eene waarheid, die hem tot zichzelf ophief. Dienstbaar aan den mensch, staat zij toch ook boven hem, heeft waarde in zichzelf, en hangt van ons goedvinden niet af.' (Bavinck 1904:108)

Vakken en vakken

Bavinck ziet in het basisonderwijs (de leerplicht liep van 6 tot 12 jaar) alle vakken dicht bij elkaar liggen: *'Ja, juist omdat al deze vakken in het lager onderwijs nog dicht bij den gemeenschappelijken wortel liggen, nog vlak naast elkaar zich*

ontwikkelen en nog niet in wijd uiteenlopende vertakkingen zich verspreid hebben, springt de gemeenschappelijke oorsprong en de onderlinge verwantschap te duidelijker in het oog. Godsdienst, geschiedenis, aardrijkskunde, taal, rekenen, teekenen komen hier ieder oogenblik met elkaar in aanraking; zij steunen, dragen, bevorderen elkaar. Daarom is het met het karakter der lagere school in strijd, de verschillende vakken al te zeer in hun onderdeelen te splitsen en daarvoor bijzondere uren uit te trekken.’ (1904:110)

Vervolgens stelt hij dat er een driedeling is in de orde van de vakken. *‘Als wij nu van deze organische opvatting uitgaan, komt in de lagere school aan het godsdienstonderwijs de eerste en voornaamste plaats toe, evenals in de universiteit de theologie den voorrang inneemt. Om dit centrum heen groepeeren zich eerst de taalkundige, daarna de natuurkundige vakken.’ (1904:111)*

Hij verdedigt dat dit geen minachting is van de natuurkundige vakken. Daarvoor brengt hij twee argumenten in stelling. Allereerst zijn de ziel en de geest, waar de taalkundige vakken zich op richten, meer waard of edeler dan het lichaam en het stof, waar de reken- en natuurkunde zich op richten. Ten tweede heeft ook Darwin erkend dat hij met zijn beweging naar de natuurstudie de smaak had verloren voor poëzie, muziek en schilderkunst. Voor Darwin leidde dat tot een ‘loss of happiness’. Het is vooral de overwaardering van het ‘mathematisch-natuurkundig onderwijs’ waartegen Bavinck zich keert. Wel nuanceert hij zijn opmerkingen over geest en stof door op te merken: *‘Dat de stof geen vijandige macht is naast en tegenover God, maar evengoed als de geest uit Hem haar oorsprong heeft; dat het lichaam evenzeer als de ziel tot des menschen wezen behoort; dat alle eerlijke arbeid, hoe gering ook, door God is ingesteld en zijn merkteeken draagt; dat wisten de Heidenen niet, dat danken wij alleen aan de Heilige Schrift.’ (1904:113)*

Met het voorgaande in gedachten is het echter nog niet mogelijk om te bepalen hoe het onderwijs ingericht moet worden. In 21^e-eeuwse termen: hoe ontwerp je als docent op basis hiervan een onderwijs-leersituatie? Daarvoor zijn keuzes nodig in de didactiek, door Bavinck *de methode* genoemd.



‘Wanneer wij nu dit geheel van onderwijsvakken overzien en zoowel met hunne onderlinge verscheidenheid als met hunne organische eenheid rekening houden, kunnen wij daaruit gemakkelijk afleiden, dat elk van deze vakken, beide voor den student en voor den docent, eene eigene methode meebrengt.’ (1904:114)

Die eigen methode onderscheidt hij in drie hoofdvormen, waarbij hij de derde splitst in vier varianten:

1. deiktisch: laten zien
2. acroamatisch: laten horen
3. erotematisch: vraag en antwoord
 - a. examinerend
 - b. heuristisch
 - c. dialogisch
 - d. katechetisch

Hier herkennen we bekende hedendaagse didactische werkvormen in. Door sommige van zijn tijdgenoten is de vraag-en-antwoordmethode ‘boven alle andere voorgetrokken’, vindt Bavinck. Hij vraagt daarom aandacht voor het woord als middel om kennis mee te delen. De leraar brengt zijn kennis onder woorden, vertelt zijn verhaal: zo draagt hij zijn kennis over op de leerling. Bavinck beklemtoont de waarde van de acroamatische methode. Tegelijk laat hij zich niet verleiden door exclusieve standpunten op dit terrein:

‘En wijl alle vakken organisch samenhangen, is geen enkele methode aan één vak uitsluitend eigen; zooals de vakken, steunen ook de verschillende methoden elkaar. Dit in bijzonderheden aan te wijzen, is de taak eener breedopgezette methodiek (didactiek (HB)). Voor ons doel is dit resultaat voldoende, dat ook hier bij de vakken van het onderwijs in de verscheidenheid de eenheid, en in de eenheid de verscheidenheid is te handhaven.’ (1904:119)

Concentratie als antwoord op complexiteit

Ten slotte combineert hij zijn gegevens. Er zijn elf belangrijke factoren die bepalen hoe de weg tussen leerstof en leerling ingevuld behoort te worden (1904:160). Zes factoren hebben met de leerstof te maken en vijf met het kind. Dat is geen sinecure, en even lijkt zijn betoog in het zicht van de eindstreep dood te lopen op de gevonden complexiteit: *‘Al was het dus gemakkelijk, om uit het voorafgaande de slotsom op te maken, die slotsom zelve is hoogst ingewikkeld.’ (1904:161)*

Maar hij vindt een uitweg met het begrip concentratie. Dat is bij Bavinck niet hetzelfde als erg aandachtig zijn. Het betekent evenmin dat ‘er veel inhoud in zit’, zoals het verschil tussen geconcentreerd en verdund appelsap.



Concentratie heeft bij Bavinck meer de betekenis van het hebben van een gemeenschappelijk centrum: con-centratie. Hij formuleert drie criteria waaraan een juiste concentratie voldoet.

Concentratie

Ten eerste bestaat goede concentratie daarin, dat er overeenstemming zij van huis, kerk en school. (...)

Concentratie eischt in de tweede plaats, dat alle vakken van het onderwijs innerlijk, organisch verbonden zijn. (...)

Ten derde sluit concentratie in, dat de verschillende delen der leerstof binnen de grenzen van ieder vak steeds in organischen samenhang onderwezen worden. [...] Over het algemeen zal bij ieder vak de genetische of historische volgorde de voorkeur verdienen. [...] Maar wel is het eisch van goede methode, dat de onderwijzer, bij elk deel van de leerstof, het geheel voor den geest hebbe en in het licht van het geheel ieder deel onderwijst. De organische opvatting van elk vak op zichzelf en van alle vakken saam stelt toch alleen in staat, om tusschen het algemeene en het bijzondere, tusschen het meer en het minder belangrijke, tusschen het blijvende en het voorbijgaande onderscheid te maken. Niet elk vak en niet alles in ieder vak is even gewichtig. [...] De onderwijzer, die alles even belangrijk en even nuttig acht, [toont daarmee aan] dat het hem aan perspectief in zijn leerstof, aan een organisch inzicht in zijn onderwerp ontbreekt. Hoe beter de onderwijzer thuis is in zijn vak en het verband daarvan met andere vakken doorziet, des te meer zal hij in zijn onderwijs de organische eenheid tot haar recht doen komen en harmonie brengen in de voorstellingen van het kind' (Bavinck 1904:166v)

Een docent moet de genetische of historische volgorde kunnen gebruiken. Daarvoor is het nodig dat hij de ontwikkelingsgang van de mensheid en zijn eigen vak grondig kent. Dat wil overigens niet zeggen dat die ontwikkelingsgang in zijn geheel overgedaan moet worden in het onderwijs aan kinderen. Bavinck opponeert hiermee tegen de invloedrijke neo-herbartiaan Ziller. De invloed van Zillers gedachtegang treffen we nog aan in de huidige vrije scholen.

We sluiten de kennisname van Bavincks *Paedagogische Beginselen* af met een aanvullende vierde eis die hij stelt aan de concentratie. Hij vindt dat het onderwijs altijd moet aansluiten bij het kind met al zijn vermogens en krachten. Niet alleen het verstand, maar ook de verbeelding, de rede, het hart en het geweten moeten aangesproken worden. En het kind moet actief zijn.

‘Om nu dit doel te bereiken en door het onderwijs het kind zelf innerlijk te vormen, moet er van den kant van het kind altijd eenige werkzaamheid bijkomen. Laat de spijze volkomen bereid op tafel komen, wie er door gevoed wil worden, moet in elk geval de moeite zich getroosten, om ze te eten. Zoo kan en mag het kind bij het onderwijs nooit volstrekt passief zijn of als zoodanig worden behandeld.’ (Bavinck 1904:171)

*‘En allen stemden in met de zinspreuk: *omnis cognitio intellectualis incipit a sensu*, alle kennis des verstands begint met de zinnelijke waarneming. Ter toelichting van deze stelling diene het volgende:*

- 1. Deze stelling keert zich tegen Plato, die meende, dat alle kennis door de ziel in haar voorbestaan was opgedaan, als een schat diep in haar verborgen lag en nu enkel en alleen door herinnering uit haar kon te voorschijn gebracht worden. Zij keert zich tegen Cartesius, die de Gods-idee “*fix und fertig*” aangeboren liet zijn. Zij keert zich tegen Kant, die leerde, dat de ziel bepaalde vormen en categorieën meebracht, waarin het van buiten door waarneming verkregen materiaal van kennis werd opgenomen en ingepast. En zij houdt tegenover dit rationalisme staande, dat de mensch niet autonoom is, dat hij de kennis niet geheel met eigen middelen uit zijn eigen geest kan te voorschijn brengen, maar dat hij aan de werken Gods in natuur en genade, aan de openbaring Gods in schepping en herschepping gebonden is, en dus zijne oogen openen en zijne ooren ontsluiten moet, om tot kennis te komen. Zelfs de eeuwige kracht en de Goddelijkheid Gods worden uit de schepselen verstaan en doorzien.*
- 2. Maar deze stelling keert zich ook tegen het empirisme en sensualisme, want ze zegt, dat de kennis des verstands wel met de zinnelijke waarneming begint, maar daarbij niet blijft staan, daarin niet opgaat, daarmede niet eindigt. Integendeel, zinnelijke waarneming, hoe uitgebreid ook en hoeveel voorwerpen ook omvattend, is nog geen kennis, is louter empirie, zooals ook het dier die bezit. Kennis ontstaat eerst dan, als de objecten der zinnelijke waarneming geordend, geclassificeerd worden, als er het algemeene, het wezen, de idee, de wet, de leidende gedachte in opgespoord en verstaan wordt.*
- 3. In de stelling ligt opgesloten, dat het eigenlijke orgaan in den mensch, dat de kennis vormt, niet de zinlijke waarneming, maar het verstand is. De kennis begint met de zinlijke waarneming, maar zij zelve wordt verkregen en bezeten door het verstand; alle cognitio is intellectualis. Als het verstand nu, door analyse en synthese, door abstractie en combinatie, de zinnelijke*

waarnemingen (voorstellingen) in kennis omzet, dan verwijderd zij zich niet van, dan verheft zij zich niet in ijdele speculatie boven, maar dan dringt zij juist te dieper in de werkelijkheid door, ontdekt haar onzichtbaren achtergrond, verstaat de gedachte, waarin de werkelijkheid rust, en neemt deze gedachte als het eigenlijke element van kennis in zich op.

4. *Dat het verstand op deze wijze de werkelijkheid verstaan en kennis verwerken kan, heeft zijn grond alleen in het feit, dat subject en object, menschen en wereld door één en denzelfden Logos geschapen, Joh. 1:3. en dus elk-ander verwant zijn.'*

(Bavinck 1904c:134)

Wat hebben we nu gevonden?

Ik vat de oogst van het voorgaande samen:

1. Zowel de leerstof als de leerling zijn belangrijk bij het bepalen van de methode die een leraar volgt.
2. Een leraar moet zowel zijn eigen vak kennen als de organische samenhang met andere vakken. Hij moet deze ook beide laten zien aan de leerling.
3. Niet elk vak is even belangrijk. Niet alles binnen een vak is even belangrijk. Om te bepalen wat belangrijk is, moet een leraar de wordingsgeschiedenis van zijn vak kennen.
4. Een leerkracht heeft een goedgevulde gereedschapskist met didactische methodieken en werkvormen nodig.

Bavinck gaat uit van een werkelijkheid die ons daadwerkelijk iets te vertellen heeft. Want God schiep deze werkelijkheid. Zij bestaat, los van het kennend subject, de leraar of de leerling. Maar God schiep ook de mens. Omdat Hij ze beide schiep is er kennis mogelijk en is er samenhang (Bavinck 1901a, 1904a, 1904b, 1908). Bavinck denkt principieel vanuit samenhang en niet vanuit verbrokkeling. Samenhang tussen de werkelijkheid en degene die de werkelijkheid leert kennen. Samenhang tussen de verschillende delen van de werkelijkheid. Samenhang tussen de filosofische en religieuze fundamenteën van een opvatting en de zichtbare praktijk. Samenhang tussen de geschiedenis van een verschijnsel en de stand van zaken nu. De wordingsgeschiedenis van een vak heeft mede daarom een grote invloed op de keuze van de leerstof.

Bavinck accepteert de vakkenstructuur zoals die in zijn tijd gangbaar was als leidend. Hij zoekt vervolgens naar organische eenheid en samen-

hang. Voor het begrip organisch heeft hij absoluut een voorliefde. Veel dingen die hij positief duidt, voorziet hij van dit bijvoeglijk naamwoord. De hierboven gegeven citaten laten dat zien. In de betekenis klinkt mee dat het om een geheel gaat, dat iets niet kunstmatig is, dat het groeit en dat alle onderdelen in goede, correcte en fraaie verhoudingen aanwezig zijn (vgl Eglinton, 2011).

Bavinck beweegt vooral vanuit de leerstof naar het kind. Hij stelt hoge eisen aan de kwaliteiten van de leerkracht. Hij gaat uit van een grondige kennis van inzichten uit het verleden. De erfenis aan opvattingen en praktijken van andere pedagogen verwerkt hij genuanceerd.

Reflectie: waardering en kanttekeningen

De mens en pedagoog Bavinck heeft in zijn pennenvruchten en daden veel laten zien dat waardering verdient. Hij is grondig, belezen, veelzijdig, breed, historisch georiënteerd, genuanceerd en praktisch ingesteld.

Zijn brede belezenheid blijkt uit de grote hoeveelheid literatuur die hij bestudeert. Hij kent en citeert niet alleen alle klassiekers vanuit het verleden, maar is ook op de hoogte van de internationale stand van zaken van dat moment. Dat geldt zeker voor elk hoofdonderwerp dat hij behandelt, maar zelfs daarbuiten is hij goed op de hoogte. En hij ziet kans om ook de meest recent verschenen boeken en artikelen van anderen tot zich te nemen en te verwerken. Niet alleen zijn manier van werken is inspirerend. Juist ook de inhoudelijke diepgang die hij zo bereikt, zorgt ervoor dat zijn gedachten een zekere tijdloosheid hebben.

Zijn gevoel voor nuance doet weldadig aan. Hij laat zijn tegenstanders in hun waarde en waardeert hun ideeën positief waar dat mogelijk is. Hij gaat daarin zover mogelijk met hen mee. Dit doet echter nooit afbreuk aan de stelligheid waarmee hij daarna zelf positie kiest. Bij vlagen polemisch, altijd gravend naar waarheid. Overzicht van geschiedenis en filosofie geeft hem inzicht. Na gedegen analyses bepaalt hij koersvast zijn standpunt. Weifelen overkomt hem ook wel, maar dan vooral bij ingrijpende persoonlijke beslissingen.

Zijn praktische gerichtheid blijkt bijvoorbeeld uit het in het leven roepen van het Gereformeerd Schoolverband. Hij geeft daaraan leiding en doet vele suggesties ten behoeve van leerkrachten en scholen. Hij stelt zich ten dienste van zijn kerk, de universiteit, de samenleving en van zijn gezindte. Verfrissend en voorbeeldig.

Kritische kanttekeningen bij Bavincks werk, of vragen aan hem, zijn zeker ook mogelijk.

Door de polemische opzet van de *Paedagogische Beginselen* is het niet een heel systematisch werk geworden, zoals de titel zou doen vermoeden. De ontstaansgeschiedenis maakt dit begrijpelijk. Hij heeft immers geschreven vanuit lezingen waarin hij reageert op wat hij als misstanden of overdrijvingen ziet. Het polemische element is daarom een gegeven in de opzet van het boek. Bavinck is niet eerst stellend en daarna kritiserend. Hij bouwt niet eerst streng systematisch zijn eigen verhaal op, om daarna kritische noten te kraken. Voor de lezer van nu is dit niet erg comfortabel. Hij moet meer dan bij een systematisch handboek goed opletten wat, hoe en waarover de schrijver iets zegt. *Paedagogische Beginselen* heet pedagogisch, maar het gaat vooral over onderwijs en nauwelijks over opvoeding. Wie dat verwacht, wordt teleurgesteld.



Het tweede punt waar een vraag bij te stellen is, is het opvoedingsdoel zoals Bavinck dat formuleert. Hij noemt de tekst uit 2 Timotheüs 3:17, dat 'de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust.' Hij weegt de context van dit Bijbelgedeelte niet zichtbaar mee. Ook is deze formulering van het opvoedingsdoel kennelijk niet voldoende richtinggevend, want in zijn boek geeft hij, zoals boven beschreven, nog aanvullende omschrijvingen. Die zijn praktischer en geven daarmee een duidelijker richting aan voor het onderwijs.

Een derde punt is de ordening van de leerstof in drie hiërarchische treden: godsdienst, taal/geesteswetenschappen en natuurwetenschappen. Vanuit Bavincks 'organische' kijk op de geschapen werkelijkheid en wat hij stelt over vakken is ook een gelijkwaardige ordening voorstelbaar. Hij noemt zijn driedeling echter een logisch voortvloeiend uit een 'objectief standpunt'. Waarom kiest hij nu precies voor deze ordening? Temeer daar hij eerst met zoveel woorden stelt dat zijn driedeling geen minachting van natuurwetenschap inhoudt, maar enige zinnen verder schrijft dat natuurstudie tot eenzijdigheid leidt.

Zijn biografen oordelen verschillend over de vraag of Bavinck zelf veel voelt voor natuurkundige vakken (Brederveld 1927, Van der Zweep 1935). Het geheel van zijn werken bewijst dat hij juist een grote interesse voor

natuurkunde heeft en zich ook goed op de hoogte houdt (Bavinck 1883, 1901b, 1921). In zijn *Gereformeerde Dogmatiek* staat hij bijvoorbeeld uitvoerig stil bij natuurkundige en geologische theorieën (Bavinck 1895). Misschien is hij echter vooral afkerig van de nadruk op het wiskundig-experimentele dat in vakgebieden als de psychologie de boventoon voert. Hij keurt dat tenminste op diverse plaatsen af (Bavinck 1904c).

Vragen

Bavinck stelt leerkrachten anno nu impliciet een hele serie essentiële vragen. Ik kies er drie.

Bavinck kaart het thema samenhang in de leerstof aan. Hoe is het daarmee gesteld in ons (eigen) onderwijs? Het enkele feit dat een vakdocent een methode gebruikt is daarvoor niet voldoende garantie. Het enkele feit dat een school niet werkt met vakken maar leergebieden ook niet. Het gaat om samenhang binnen de vakken, tussen de vakken onderling en in de ontwikkeling van vroeger naar nu. Hoe geven we samenhang zo vorm dat een leerling die ook ervaart?

Een tweede vraag die vanuit Bavincks gedachtegang aan het onderwijs nu gesteld wordt is de didactiek. Hij onderscheidt een aantal aanpakken, waar hij heel genuanceerd mee omgaat. Hoe rijk is onze didactiek en hoe bewust kiezen we een bepaalde didactische aanpak bij een bepaalde leerinhoud en leerdoel?

Een laatste vraag die vanuit Bavincks manier van werken tot ons komt is deze: 'Hoe verbinden wij een grondige, wetenschappelijke, historisch-filosofische benadering met de aandacht voor en de eisen van de praktijk in les en school?' Bavinck verbindt heel praktische tips met diepgravende kennis. Een mooie combinatie.

Tot slot

Gesneden brood zit bij Bavinck niet in het aanbod. Hij biedt veel koren van goede kwaliteit. Het koren dat hij aanbiedt nodigt iedere docent uit om het te verwerken tot een onderwijsvisie en een onderwijspraktijk waarbij duurzaam iets gebeurt met alle lerenden. En dat zijn in Bavincks optiek zowel de leraren als de leerlingen.

Reflectievragen

'Niet elk vak en niet alles in ieder vak is even gewichtig.' *'Over het algemeen zal bij ieder vak de genetische of historische volgorde de voorkeur verdienen.'* Met 'genetisch' wordt hier bedoeld hoe het vak geworden is wat het is.

1. Geef van je eigen vak een drietal onderwerpen aan die van blijvende waarde zijn voor leerlingen. Beargumenteer je keus.
2. Beschrijf van je eigen vak drie kernmomenten (scharnieren, omwentelingen, veranderingen van inzichten) uit de geschiedenis, die bepalend zijn geweest voor de ontwikkeling ervan.
3. Wat is in jouw vak kennelijk iets 'voorbijgaands' geweest? Noem enkele voorbeelden. Welke lering valt daar praktisch uit te trekken voor alle leerstof die nu van belang wordt geacht?
4. Naar aanleiding van Bavinck, 1904c (pag.134): Hoe kijk jij in jouw vak bij jouw lessen aan tegen de verhouding tussen zintuiglijke waarneming en denken?
5. Zijn Bavincks opvattingen specifiek christelijk? Waar wel of niet, en waarom?

Literatuur

Bakker, Nelleke, Noordman, Jan, & Rietveld-van Wingerden, Marjoke (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.

Bavinck, H. (1883). *De wetenschap der H. Godgeleerdheid*, Kampen: G.Ph. Zalsman.

Bavinck, H. (1895). *Gereformeerde Dogmatiek I*, Kampen: J.H. Bos.

Bavinck, H. (1901a). *De offerande des lofs, overdenkingen voor en na de toelating tot het Heilige Avondmaal*, Kampen: J.H. Kok.

Bavinck, H. (1901b). *Schepping of ontwikkeling*, Kampen: J.H. Kok.

Bavinck, H. (1904a). *Christelijke wereldbeschouwing*, Kampen: J.H. Bos.

Bavinck, H. (1904b). *Christelijke wetenschap*, Kampen: J.H. Kok.

Bavinck, H. (1904c, 1917², 1928³). *Paedagogische beginselen*, Kampen: Kok.

Bavinck, H. (1908). *Wijsbegeerte der openbaring*, Kampen: J.H. Kok.

Bavinck, H. (1912). *De taak van het Gereformeerd Schoolverband*, Hilversum: Klemkerk.

Bavinck, H. (1916). *De opvoeding der Rijpere Jeugd*, Kampen: J.H. Kok.

Bavinck, H. (1917). *De nieuwe opvoeding*, Kampen: J.H. Kok.

Bavinck, H. (1921). 'Christendom en natuurwetenschap', in *Verzamelde opstellen*, Kampen: J.H. Kok.

Brederveld, J. (1927). *Hoofdpijnen der paedagogiek van Dr. Herman Bavinck, met critische beschouwing*, Serie 'Voor onderwijs en opvoeding.' Uitgaven van het Gereformeerd Schoolverband, nummer 25. Amsterdam.

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

Crombrugge, Hans van. (2008). Ellen Key (1849-1926) Feministisch pleitbezorger van de eeuw van het kind. In: Kroon, Tom & Levering, Bas (red), *Grote pedagogie in klein bestek*, 93-97. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Deursen, A. Th. Van. (2006). Bavinck en de Vrije Universiteit. In: Harinck, G & Neven, G. (red), *Ontmoetingen met Bavinck* (pp. 25-34). Barneveld: De Vuurbaak.

Eglinton, James. (2010). Bavinck's Organic Motif: Questions Seeking Answers. *Calvin Theological Journal* 45, 51-71.

Geelhoed, J. (1958). *Herman Bavinck*, Goes: Oosterbaan & Le Cointre N.V.
<http://www.neocalvinisme.nl/tekstframes.html> bevat veel online teksten van Bavinck.

Meijer, Wilna A.J. (2008). Johann Friedrich Herbart (1776-1841) Onderwijspedagoog in verlichtingstijd. In: Kroon, Tom & Levering, Bas (red), *Grote pedagogie in klein bestek*, 67-72. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Roosendaal, A.C. (2006). *Naar een school voor de gereformeerde gezindte*, Hilversum: Verloren.

Zweep, L. van der. (1935) *De paedagogiek van Bavinck*, Kampen: Kok.