

# Jan Waterink (1890-1966)

L.D. van Klinken

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook [www.christelijkleraarschap.nl](http://www.christelijkleraarschap.nl).

<b>Samenvatting</b>	Dit venster uit de Pedagogische Canon voor de christelijke leraar is gewijd aan Jan Waterink als pedagoog.
<b>Bronvermelding</b>	Deze tekst is deel van het Compendium van het Lectoraat Christelijk leraarschap.
<b>Thema *</b>	Inspiratiebronnen
<b>Gebruik **</b>	Hoofd
<b>Plaatsingsdatum</b>	2016
<b>Gerelateerde artikelen</b>	Pieter Verhoeven, 'Gereformeerd volksopvoeder. Jan Waterink: predikant, pedagoog en psycholoog', in: Piet Murre, Bram de Muynck en Henk Vermeulen (red.), Vitale idealen, voorbeeldige praktijken. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs, Amsterdam, 2012.
<b>Trefwoorden</b>	Normatieve pedagogiek, Pedologisch Instituut,

\* 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*).

# Jan Waterink (1890-1966)

## Inleiding

### Plaats in de canon

Jan Waterink was de eerste hoogleraar pedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. In zijn wetenschappelijk en praktisch werk was de Bijbel voor hem de norm. Alleen daarom al mag deze leidsman uit de verzuilde eerste helft van de twintigste eeuw niet ontbreken in de pedagogische canon voor de christelijke leraar.

### Actualiteit

Vanwege zijn normatieve benadering heeft Waterink zijn actualiteit in de wetenschappelijke wereld van de pedagogiek verloren. Toch is zijn benadering van het onderwijs als vorming van de totale persoonlijkheid van het kind, voor het christelijk onderwijs nog steeds van belang. Zeker in een tijd waarin sterk de nadruk gelegd wordt op de intellectuele vorming van de leerling en het daarmee gepaard gaande rendementsdenken.



### Kernthema

Waterink was een veelzijdige en zelfbewuste persoonlijkheid. Hij wordt getypeerd als een creatief wetenschapper, een populair publicist, een geliefd spreker, een ondernemend organisator, een begenadigd mensenkenner en een vaderfiguur voor velen. (Sturm; 1991)  
Gezien zijn veelzijdige arbeid zal achtereenvolgens aandacht geschonken worden aan zijn wetenschappelijk werk, zijn betekenis voor de psychologie als wetenschap en zijn praktisch pedagogisch en orthopedagogisch werk.

### Structuur

In dit venster wordt allereerst een korte levensbeschrijving gegeven, waarna ingaan wordt op de betekenis van het werk van prof. dr. Jan Waterink.

Aan de hand van een kennismakingstekst en een verdiepende tekst vindt een eerste kennismaking plaats met het denken van deze neo-gereformeerde pedagoog. Gezien de focus van deze canon is gekozen voor twee teksten die betrekking hebben op het onderwijs.

In de verbredende tekst wordt aandacht geschonken aan Waterink als de raadgever van opvoeders. Aan de hand van deze tekst van Waterink wordt tegelijk een van de problemen aan de orde gesteld waar de christelijke pedagogiek nog steeds mee worstelt.

## 1. Korte biografie

### Jeugd

Jan Waterink werd op 20 oktober 1890 geboren in Den Hulst, een Overijssels dorpje in de buurt van Staphorst. Zijn vader was godsdienstonderwijzer -een nu niet meer bestaand kerkelijk ambt, vergelijkbaar met een pastoraal werker met preekbevoegdheid- in de Gereformeerde Kerk (inmiddels opgegaan in de PKN). Jan bezocht de christelijke lagere school en dat betekende elke dag drie kwartier lopen naar school. Hij bleek een goede leerling en in 1904 vertrok hij ter voorbereiding op zijn theologische opleiding naar het gereformeerd gymnasium in Kampen. In 1914 rondde hij zijn theologische studie af aan de eveneens in Kampen gevestigde Theologische Hogeschool van de Gereformeerde Kerken. Hij nam het beroep aan van de Gereformeerde Kerk in Appelscha en werd er bevestigd tot predikant. In datzelfde jaar trad hij in het huwelijk, dat kinderloos zou blijven.

### **Belangstelling voor de psychologie**

In Appelscha werd door zijn ervaringen met de Friese jongeren de belangstelling voor volkenkunde en psychologie gewekt. Toen hij in 1917 het beroep naar Zutphen aannam, kreeg hij de mogelijkheid om zich hier verder in te verdiepen. Anderhalf jaar lang kon hij, dankzij een rechtstreekse verbinding van een goederentrein tussen Zutphen en Bonn, bijna wekelijks colleges sociale geografie aan de Universiteit van Bonn volgen totdat de gevolgen van de Eerste Wereldoorlog dit verder verhinderden.

Waterink was inmiddels in contact gekomen met prof. dr. H. Bavinck die dogmatiek doceerde aan de Vrije Universiteit, het gereformeerde wetenschappelijke bolwerk in Amsterdam. Bavinck wees Waterink op de mogelijkheid om zich door middel van een promotie in de theologie verder in de psychologie te verdiepen. Daarop liet Waterink zich in 1919 inschrijven als student aan de Vrije Universiteit. In 1923 rondde hij zijn studie aan de VU cum laude af met een proefschrift over *Plaats en methode van de ambtelijke vakken*. In zijn dissertatie besteedde Waterink vanuit psychologische en pedagogische invalshoek ruime aandacht aan de catechese. Een deel van zijn proefschrift stoelde op empirisch onderzoek onder predikanten en hun catechisanten, voor die tijd voor een theologisch proefschrift een zeldzaamheid. Omdat het onderzoeksdoel van zijn dissertatie vooral betrekking had op opvoeding en vorming, presenteerde hij de resultaten niet in een theologisch tijdschrift, maar in het *Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs*. In 1924 werd hij hoofdredacteur van dit tijdschrift. (Sturm; 1991, Rietveld-van Wingerden en Miedema; 2013).

### **Hoogleraar pedagogiek**

Dit hoofdredacteurschap bewees dat Waterink binnen het gereformeerd onderwijs ondertussen als wetenschappelijk geschoold deskundige gezien werd. In 1923 nam Waterink een beroep aan van de Gereformeerde Kerk in Amsterdam. Mede dankzij de inzet van de scholenbond Gereformeerd Schoolverband werd hij in 1926 benoemd als de eerste hoogleraar pedagogiek aan de Vrije Universiteit. Hij bleef er werkzaam tot aan zijn emeritaat in 1961. Vijf jaar later overleed hij. Hij was een veelgevraagd spreker, was jarenlang lid van de Onderwijsraad en had zitting in talloze besturen uit zijn gereformeerde achterban. Waterink had ook een vruchtbare pen. Hij schreef 35 boeken en honderden artikelen en brochures. (Mulder; z.j.).

## **2. Betekenis**

### **Wetenschappelijke pedagogiek**

In zijn wetenschappelijk pedagogisch werk probeerde Waterink expliciet de verbinding te leggen tussen zijn levensbeschouwelijke uitgangspunten en zijn pedagogische stellingname. Daarom wordt deze benadering wel aangeduid met normatieve of beginselpedagogiek. (Rietveld-van Wingerden; 2008). Waterink was in dit opzicht in zijn tijd geen uitzondering. Ook zijn vakgenoten, zoals de hoogleraren Hoogveld en Kohnstamm, waren normatieve pedagogen.

Waterink verwoordde zijn wetenschappelijke pedagogische inzichten in zijn *Inleiding tot de theoretische paedagogiek*. Hij wilde er de grondslag mee leggen voor een calvinistische pedagogiek, voortbouwend op het gedachtegoed van Kuyper en Bavinck. In *Theorie der opvoeding*, het derde en laatste deel van zijn *Inleiding*, schonk hij aandacht aan een aantal aspecten van de opvoeding. Hij ging er daarbij vanuit dat de mens drie zielsvermogens heeft: verstand, wil en gevoel. Volgens Waterink is het doel van de opvoeding: 'de vorming van de mens tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlijkheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontving te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hem plaatst'. (Waterink 1958; 121)

Aan de wetenschappelijke theorievorming heeft Waterink betrekkelijk weinig aandacht besteed. In zijn colleges ging hij vooral in op de psychologie en pedagogiek van het afwijkende kind en didactische vraagstukken. (Mulder z.j.; 202).

## **Grondlegger van de psychologie**

Waterink was niet alleen pedagoog, hij was ook psycholoog. In 1927 richtte hij het Psychotechnisch Laboratorium op. Op grond van de bevindingen van de psychologie deed Waterink in zijn laboratorium onderzoek naar de geschiktheid van volwassenen voor een bepaald beroep. Als snel breidde hij dit onderzoek uit naar kinderen en nam hij ze testen af voor school- en beroepskeuze. Waterink ontwikkelde ook zelf nieuwe onderzoeksinstrumenten ten behoeve van diagnostiek en hulpverlening aan kinderen. Uiteindelijk telde zijn laboratorium een afdeling bedrijfspsychologie, beroepskeuze en kinderpsychologie. Na de Tweede Wereldoorlog ging het Psychotechnisch Laboratorium verder als Instituut voor Toegepaste Psychologie.

Bij het psychologisch onderzoek ging Waterink er vanuit dat de menselijke persoonlijkheid één geheel vormt en niet is op te delen in losse onderdelen. Zijn onderzoekrapporten bevatten geen tabellen met getallen, maar persoonsbeschrijvingen, vaak prozaïsch van karakter. Bovendien ging hij er vanuit dat de psychologie zich onderschikkend verhoudt tot de pedagogiek.

Ook op het terrein van de psychologie publiceerde Waterink talloze artikelen en een aantal boeken, zoals *Ons zieleleven* en *Puberteit*. Hij beschouwde de psychologie als een empirische wetenschap die feiten en gebeurtenissen verklaart 'en bij dat verstaan overheerst de invloed van het beginsel dat wij belijden', aldus Waterink. Hiermee gaf hij aan de psychologie niet als een normatieve wetenschap te beschouwen. Vanwege zijn inzet voor de psychologie wordt Waterink gerekend tot een van de grondleggers van de psychologie in ons land. (Rietveld-van Wingerden en Miedema; 2013).

## **Het Pedologisch Instituut**

In 1931 opende Waterink het Paedologisch Instituut, waarin kinderen met leer- en gedragsproblemen geobserveerd konden worden. Hier bracht hij zijn pedagogische en psychologische kennis in praktijk. Bij het diagnostisch onderzoek lag de focus ook op de totale persoonlijkheid van het kind. Gevleugeld werd zijn advies aan zijn onderzoeksassistenten dat je nooit met het onderzoek van een kind moet beginnen, voor eerst met het kind gelachen te hebben. Specifieke psychologische testen werden afgenomen in het Psychotechnisch Laboratorium en omdat de kinderen voor langere tijd werden opgenomen was er aan het instituut ook een school verbonden. Door het onderzoek en de hulp aan kinderen met leer- en ontwikkelingsstoornissen speelde het instituut een belangrijke rol in de ontwikkeling van wat we later de orthopedagogiek zijn gaan noemen. Doordat het Paedologisch Instituut gekoppeld was aan de Vrije Universiteit werd er veel wetenschappelijk onderzoek verricht. Dat onderzoek betrof zowel kinderen met een normale intelligentie als verstandelijk gehandicapten. Met het oog op de laatst genoemde doelgroep ging Waterink een samenwerking aan met de Vereeniging tot Opvoeding en Verpleging van Idioten en Achterlijke Kinderen, die onder andere de instelling 's Heeren Loo in Ermelo exploiteerde. (Rietveld-van Wingerden 2006).

## **Raadgever aan opvoeders**

Waterink was een veel geraadpleegd raadgever bij allerlei praktische opvoedings- en levensvragen. Ouders en leerkrachten riepen zijn hulp in als ze vastliepen met een kind door een brief te schrijven of zijn wekelijks spreekuur te bezoeken. Bekendheid kreeg hij vooral door zijn vele boeken, zoals *Aan moeders hand tot Jezus* en *Opdat zij licht zien*. Hij schonk daarin aandacht aan de geloofsopvoeding, waarbij Waterink er vanuit ging dat gedoopte kinderen verbondskinderen zijn, die voor wedergeboren kinderen gehouden dienen te worden. In zijn boeken besteedde hij echter niet alleen aandacht aan de geloofsopvoeding, maar ook aan alledaagse problemen als verlegenheid, liegen en opstandigheid. Daarnaast redigeerde hij het tijdschrift *Moeder, Practisch tijdschrift voor de vrouw in het gezin*, waarin Waterink een vragenrubriek over de opvoeding verzorgde.

Waterink schreef alledaags en gewoon, voor de opvoeders heel herkenbaar. Het is niet de geleerde professor die aan het woord is, maar de vaderlijke raadgever met soms een moraliserende ondertoon, die zijn adviezen verduidelijkt met talrijke herkenbare voorbeelden uit de praktijk. In al zijn adviezen benadrukte Waterink dat opvoeders authentiek dienen te zijn en zich dienen te verdiepen in het denken van het kind. Bovendien moeten ze vertrouwen hebben in het kind en zelf

betrouwbaar zijn. Ook moet het kind altijd de gelegenheid krijgen het weer goed te maken (Rietveld-van Wingerden; 2008).

### **Onderwijskundig adviseur**

Waterink was daarnaast pedagogisch adviseur van het Gereformeerd Schoolverband. In de loop der jaren bracht hij talloze adviezen uit aan schoolbesturen, leerkrachten en ouders, verzorgde hij jaarlijks cursussen voor het onderwijzend personeel en hield referaten en lezingen, die naderhand merendeels in druk verschenen. Voor de verdere scholing van leerkrachten zette hij een, aan de VU verbonden, middelbare opleiding pedagogiek op.

In opdracht van het Gereformeerd Schoolverband schreef Waterink een verhandeling over de grondslagen van de didactiek van de christelijke school. Volgens de hoogleraar mocht de didactiek op de christelijke school zich niet beperken tot de vraag hoe het kind kennis bijgebracht kan worden, maar moet ze gericht zijn op de vorming van de persoonlijkheid van de leerling. (Rosendaal; 2006).

Waterink had veel kritiek op het klassikale stelsel, dat afgestemd is op de gemiddelde leerling. Het individuele kind kon volgens Waterink niet tot zijn recht komen. Daarom stelde hij voor om de school in te richten als ware het een groot gezin. In een gezin bestaan geen leeftijdsklassen, zo ook niet in de school die Waterink voor ogen stond. De school is een werkgemeenschap en elk kind werkt op zijn niveau en kiest in deze school zelf zijn activiteit. Leerlingen helpen elkaar en leerkrachten begeleiden daarbij en geven instructie op het moment dat het kind niet verder kan. Uitgaande van de organische samenhang die zich in de werkelijkheid laat zien, ging Waterink in zijn concept uit van vakkenclusters. Elk vakkencluster heeft een eigen lokaal, deze lokalen komen allen uit op een centrale hal waar de dagopening en –sluiting plaatsvindt. Binnen het Gereformeerd Schoolverband werd het door Waterink gepresenteerde schoolconcept amper serieus genomen. Hij kwam ook niet meer op zijn voorstel terug; wel bleef hij zijn leven lang ageren tegen de vakkensplitsing en pleiten voor totaliteitsonderwijs. (Mulder z.j.; 224). In zijn vernieuwingsvoorstellen nam Waterink elementen over uit de reformpedagogiek. Zo gaf bijvoorbeeld de reformpedagoog Kees Boeke in zijn Werkplaats in Bilthoven vorm aan geïndividualiseerd leren en schonk ook hij ruime aandacht aan de beleving van de school als gemeenschap. (Kuipers; 2008).

## **3. Kennismakingstekst**

### **Kader**

Aan het eind van zijn loopbaan schreef Waterink het boek *De schooljaren onzer kinderen*. In dit boek gaat hij in op de vraag hoe school en gezin het beste het belang van het schoolgaande kind kunnen dienen. Het navolgende fragment is afkomstig uit het hoofdstuk 'Straffen op school'.

### **Brontekst**

*'Kan men verder in sommige gevallen nog straffen door het opgeven van strafwerk? Natuurlijk kan men dat doen. Maar de vraag is wel, of zulks altijd zinvol is. De ouderwetse strafregels zijn in elk geval vrij zinloos. Een jongen, die driehonderd keer heeft moeten schrijven: "Ik mag niet brutaal zijn tegen de meester", wist dit voor hij de eerste regel schreef evengoed als na de driehonderdste. Bovendien is zulk een "strafregels schrijven" óf het verknoeien van veel tijd voor de leerling, óf men brengt de leerling er gemakkelijk toe met vriendjes of vriendinnetjes te knoeien. Meermalen worden die driehonderd strafregels ingeleverd met zes verschillende "handschriften". En de meeste onderwijzers hebben dan geen zin om het "uit te zoeken". Want deze uitzoekerij zou er wel eens toe kunnen leiden, dat zes leerlingen ieder driehonderd strafregels kregen, en waarschijnlijk zouden die achttienhonderd strafregels worden ingeleverd met twintig verschillende "handschriften". Strafregels zijn als strafwerk zinloos. Hoogstens gaat er enige preventieve werking van uit.*

*Nuttiger is het "schoolblijven", of het "terugkomen op de strafmiddag", zoals op middelbare scholen wel gebeurt. Maar ook dat schoolblijven of die strafmiddagen hebben hun zwakke kant. In de eerste plaats zijn de leerlingen er vrij gauw aan gewend. Zal het schoolblijven zin hebben, dan*

moet in ieder geval tijdens dat schoolblijven een rustig, vriendelijk gesprek tussen onderwijzer of leraar en kind plaats vinden. Het schoolblijven moet tot doel hebben, dat er een verzoening komt tussen die twee, dat de goede verhouding hersteld wordt.

Indien schoolblijven, of indien een strafmiddag werkelijk zinvol zal zijn, dan moet het zo wezen, dat de gestraften na het strafuur de school verlaten met een gevoel in het hart: "wat ben ik eigenlijk een akelige jongen en wat is die leraar eigenlijk een fijne vent. Want hij had verdriet over mij, maar hij heeft het mij echt vergeven". Natuurlijk zal een leraar dit alleen kunnen bereiken, wanneer hij beschikt over een goede dosis paedagogische intuïtie, psychologisch invoelingsvermogen en liefde tot de leerling. Hij moet echt zijn. Maar dit ècht zijn betekent ook, dat hij zich eerlijk en volledig moet kunnen verplaatsen in de levenshouding van de leerlingen. Zodra een jongen het gevoel heeft dat een leraar hem niet begrijpt, is ook het meest nuttige gesprek goeddeels vruchteloos. We mogen dan ook geen ogenblik denken, dat alle leraren of leraressen in staat zijn leiding te geven aan een strafmiddag. Er zijn leraren, die zich op zo'n middag hopeloos belachelijk maken; anderen maken de indruk dat zij zo'n middag zien als een kans om te dingen naar de gunst van de leerlingen; weer anderen spelen alleen de "schoolmeester", zonder dat de middag verder enige paedagogische zin heeft. Want er komt geen "verzoening", en dus geen herstelde eenheid.

Maar zal zulk een middag werkelijk zin hebben, dat moet er ook geen strafmiddag gegeven worden voor onbenulligheden. Een leerling, die een middag terug moet komen, omdat hij een, overigens kostelijke, grap in de klas uithaalde, voelt zich, waarschijnlijk terecht, verongelikt. De sfeer in de klas dient immers zo te zijn, dat zo'n kostelijke grap geaccepteerd wordt door het klasse-geheel. Nú gaat het vaak zo, dat de leraar geen grapjes wenst. De grapjas-jongen en de klas stellen er prijs op en dan wordt het grapje dus een daad tégen de leraar. Gevolg: straf, want immers het gezag is aangetast. Zulk een situatie is m.i. onpaedagogisch. Een goede leraar moet het zelf heel plezierig vinden, wanneer de gewone klassesleer eens doorbroken wordt.

(...)

En dan tenslotte, een paedagogische straf moet altijd zijn een middel tot verbetering en moet altijd in zich sluiten de weg tot verzoening. Het einde van de strafmaatregel dient altijd te zijn, dat de leraar en leerling elkaar weer "vinden". Altijd opnieuw moet het bewustzijn levendig zijn bij de leerlingen, dat het "nu vergeven is." En zowel de leraar als de ouders moeten van die vergevingsgedachte uit de straf bepalen. Want alleen een straf, die gericht is op het vergeven, werkt werkelijk karaktervormend' (61-62, 71).

#### **Vragen bij de brontekst**

- a. Waterink vindt het schrijven van strafregels zinloos. Waarom?
- b. Een goede leerkracht beschikt volgens Waterink over pedagogische intuïtie. Wat zou hij daarmee bedoelen?
- c. Aan het eind van het fragment legt Waterink uit wat pedagogisch straffen is. Wat is volgens Waterink de kern van een pedagogische straf?
- d. Kun je een voorbeeld geven van een pedagogische straf?

#### **4. Verdiepende tekst**

##### **Kader**

In 1938 hield Waterink een referaat op een congres voor leerkrachten uit het basisonderwijs, toen nog lager onderwijs geheten. Het referaat ging over de principiële grondslagen voor onderwijsvernieuwing. (Gielen;1961). Uit dit referaat volgt hieronder een fragment, waarin Waterink stelt dat alle onderwijs pedagogisch gericht moet zijn.

##### **Brontekst**

'Als eerste eis stellen wij dan, dat alle didactische handeling paedagogisch gericht is. Het onderwijs geven is, zo hebben wij in de schoolstrijd altijd gezegd, tegelijkertijd ook opvoeden. Dit is volkomen juist. Maar nu zijn er verschillende kringen, waarin men nog dagelijks vervalt in de zonde van het oude rationalisme en het wat jongere intellectualisme. Men denkt, dat kennis bijbrengen

*toch het hoogste doel is van het onderwijs. Doch men vergeet, dat het bijbrengen van kennis zonder meer, stel al het ware mogelijk, voor de levensontwikkeling van het kind volkomen waardeloos is. Maar kennis bijbrengen zonder meer is ook niet doenlijk. De onderwijzer, de opvoeder, die zich op het standpunt stelt: "ik breng aan het kind kennis, en het is mijn bedoeling om het kind deze keninhoud te leren kennen" en daarbij veronachtzaamt de levenswet, dat iedere kennisinhoud ook op een bepaalde wijze door het gevoelsleven en het wilsleven van het kind wordt verwerkt, en die dus aan het gevoels- en wilsleven ten opzichte van de keninhoud geen leiding geeft, pleegt een uitermate gevaarlijk bedrijf. Het ideaal, dat hij bij zijn arbeid zich voor ogen stelt, moet zijn, dat de kennis, die hij aanbrengt, dienstbaar zij aan de ontwikkeling van heel de persoonlijkheid van het kind. Wanneer om een voorbeeld uit de vaderlandse geschiedenis te nemen, de onderwijzer de kinderen netjes de jaartallen van 1568 tot 1648 laat leren en het resultaat is, dat na enige weken de kinderen al die jaartallen kennen zonder meer, dan is er, afgedacht van de schade, die kan zijn toegebracht, een prachtige kans gepasseerd om de kinderen op te voeden. Voor het kind moet ieder jaartal dat het leren moet een levend ding zijn, vol met emotionele spanningen, gewichtig omdat het ziet, dat het een punt is in de machtige strijd onzer vaders. Het kind zegt ook niet:*

*4 maart : moeder is jarig*

*7 november : zus is jarig*

*28 november : broer is jarig*

*8 december : vader is jarig*

*en dat op een manier van het memoriseren van een jaartallenboekje. Neen, wanneer het kind de data van de verjaardagen van de ouders noemt, dan is dat een stuk uit het leven van het kind, en dan worden die data gedragen door liefde en rondom die data werken allerlei strevingen en wilsimpulsen. De goede opvoeder beleeft zo ook de vaderlandse geschiedenis. En deze gevoelswarmte draagt hij over bij zijn onderwijs op de kinderen. Dan gaat er van zijn onderwijs iets uit, zoals men dat dan zegt.*

*Hier ligt het accent van wat onze vaders altijd gezegd hebben: onderwijs kan nooit neutraal zijn. Zelfs niet het rekenonderwijs. Want het is de geest, waardoor het onderwijs gedragen wordt, die ook bij het meest neutrale vak toch paedagogisch werkt.*

*Dit paedagogisch gericht zijn moet dus bij ieder vak naar voren komen. Dit betekent, dat ook schijnbaar dorre stof levend gemaakt kan worden. Het is mogelijk om rekenonderwijs te geven, waarvan bezieling uitgaat. Daar het rekenonderwijs nu speciaal gericht is op het "doen" in de samenleving, op het kunnen handelen in gerechtigheid, ligt de zin van het paedagogisch gericht zijn, van het rekenen niet daarin, dat wij de kinderen een of andere theorie omtrent de getallen bijbrengen, maar daarin, dat wij de kinderen vreugde geven over het kunnen leven in onze cultuur als christenkinderen, handelend overeenkomstig de ordeningen Gods. Zo moet alle didactische handeling paedagogisch gericht zijn. En waar deze geest heerst, daar is de basis voor dagelijkse onderwijsvernieuwing' (138-139).*

### **Vragen bij de brontekst**

- Wat is volgens Waterink het doel van het bijbrengen van kennis? Ben je het daar mee eens?
- Hoe geef je volgens Waterink inhoud aan de vormende waarde van het vak rekenen? Kun je een voorbeeld geven hoe je dat concreet in een rekenles zou kunnen doen?

## **5. Verbredende tekst**

### **Kader**

Er zou bij Waterink een spanning zitten tussen enerzijds de gedachte dat elk kind in zonde ontvangen en geboren is en anderzijds de opvatting dat het kind een beelddrager Gods is. Volgens Rietveld-van Wingerden en Miedema leidt het eerste ertoe dat Waterink steeds weer benadrukt dat kinderen leiding nodig hebben. Het tweede roept echter op tot respect voor en vertrouwen in het kind en oog hebben voor de bedoeling en het denken van het kind. Beide aspecten zouden volgens de genoemde wetenschappers in de onderstaande tekst, een fragment uit het boek *Opdat zij licht zien*, naar voren komen. (Rietveld-van Wingerden en Miedema; 2013).

## **Brontekst**

*'Vertrouwen houden*

*Er zijn veel ouders, die met het vertrouwen hunner kinderen spelen als met een waardeloos ding. Ze pakken het aan, vinden het een ogenblik hun aandacht waard, kijken er even naar, om het dan weg te gooien, ruw en hard.*

*O, neen, dat is niet altijd zo bedoeld.*

*Maar onbedoeld en ongewild wordt er aan de godsdienstige opvoeding van het kind en het jonge mens onberekenbare schade toegebracht door soms zo heel eenvoudige oorzaken.*

*Wilt ge voorbeelden?*

*Daar is een kleine jongen, een echte robbedoes, die zo onder broertjes en neefjes heus niet voor een klein geruchtje vervaard is. Hij lolt en bolt het leven nog door. Maar langzamerhand komt hij op de leeftijd, waarop hij voor moeder wel eens een boodschap kan doen bij de bakker om de hoek, de traditionele man immers in kinderverhalen.*

*Het jongentje doet de boodschap, lief en gehoorzaam.*

*Maar de tweede keer, wanneer moeder hem weer uit wil sturen, heeft hij neiging tot weigeren; hij zeurt om vrij te komen, en probeert weg te zijn, wanneer moeder hem roept voor de tweede keer. Eindelijk begint hij te huilen...*

*Vader kijkt op... "wat is dat nou, jongen..!"*

*"Ja, vader, daar, in dat huis naast de bakker, is zo'n grote hond ... ik durf niet."*

*Wat vader verder tegen het jongentje zegt doet op 't ogenblik niets ter zake. We hopen dat hij hier het juiste woord wist te vinden.*

*Maar als 's avonds de kleine vent naar bed gaat, wanneer er juist bezoek is, dan meent vader hem te moeten plagen, en dan klinkt het plotseling: "o, dat ventje kleurt er opeens om." "Och, 't is toch zo'n held; praatjes genoeg, maar vandaag durfde-ie nog niet eens naar de bakker..."*

*Vader, daar maakt ge iets heel moois kapot, helemaal kapot... Iets, dat ge om der wille van de toekomst heel en mooi moet bewaren, slaat ge misschien voor goed in gruis.*

*"Och", zo zegt ge, "zo'n kleinigheid..."*

*Ja, is het zulk een kleinigheid? We zullen dat eens nagaan. Wat is er eigenlijk is het leven van het jongentje geweest? Wel, een grote angst. Eerst was er vreugde, dat hij voor moeder een boodschap mocht doen; hij was al groot, en zijn krullenkopje was rood van opwinding, toen het bij de bakker even boven de toonbank uitstak. Dan, als hij zijn boodschap heeft gedaan, ziet hij daar een hond buiten. Hij kruipt wellicht dicht langs de muur; kijkt angstig naar het beest, tot hij 't vijf pasjes voorbij is, en loopt dan hard weg...*

*Hè, dat is precies goed gegaan...*

*Nou zint hij echter op de volgende keer.*

*Hij voelt die vrees als iets heel ernstigs, iets waarover hij telkens weer denken moet, wanneer hij aan een boodschap of aan de bakker denkt. Het is een zaak van veel gewicht voor hem. Maar ook hij voelt intuïtief, dat hij zal worden uitgelachen. Uitgelachen door mensen, die hem niet begrijpen, hem niet liefhebben. Zijn eigen kindermoeite is bij anderen niet veilig... Behalve dan bij vader en moeder...*

*En hij vertelt, op het kritieke ogenblik... Ze weten nu iets, dat heel diep in zijn kinderhart zo héél gewichtig een strijd verwekte...*

*En hij weet zich veilig, vader lacht hem niet uit, vader weet hem moed in te spreken, vader...*

*En daar, opeens 's avonds voelt hij de lachende ogen van allen, die vaders woorden horen... Vader laat hem uitlachen... En wat hij vertelde was voor vader en moeder alléén... zusters en broers mochten het niet eens weten...*

*Vader gevoelt ge niet, dat ge het mooie vertrouwen van uw kind vernietigd hebt..?*

*O, ja, een kind vergeet gauw... En toch... Bij een kind blijft het wantrouwen, de vrees, om zich bloot te geven, héél lang en héél sterk.*

*Dat éne ogenblik, waarin gij oorzaak waart, dat uw kind werd uitgelachen, dat ogenblik plaatste uw kind zo héél ver van u af...*

*'t Kindje, dat in momenten van hulpbehoevendheid altijd het eerste aan u denkt, dat is een godsgeschenk, dat dat zó is, dat kindje moest nu zoeken om bescherming tegen u. En het had reden om zich af te wenden van uw vaderhart...*

*We gaven een voorbeeld.*



*Zeker, er blijkt ook uit, hoe moeilijk het werk der opvoeding is, en hoe hard vaak de daad van ouders, die toch wel liefhebben.*

*Maar ook, welke weg het niet op moet, om straks bij de godsdienstige opvoeding van uw kind het vertrouwen te kunnen vinden, of liever te kunnen behouden.*

*Zie, ouders hebben steeds te bedenken, dat volgens scheppingsordinantie zij de mensen zijn, die het vertrouwen van hun kinderen hebben. Het is zó, dat zij niet alleen de aangewezen raadgevers, maar ook de eersten in de gedachten van hun kinderen zijn.*

*(...)*

*Vader en moeder, waakt er dan voor, dat uw kind niet straks zich met eigen vragen opsluit, of anderen als vertrouwde raadslieden zoekt, anderen, die uw kind op een weg brengen, waar gij het zo heel gaarne nooit had gezien.*

*De opvoeding "naar de voorzeide leer" is niet alleen het bijbrengen van kennis van de geloofsstukken, het doen van buiten leren van psalmverzen en teksten, het voorspreken van allerlei lessen, neen, het opvoeden naar Jezus heen begint dáár, waar gij, als christen-vader en –moeder de natuurlijke toegang, die gij hebt tot het hart van uw kleine kind, ópen houdt...*

*Dan alleen kunt ge uw opvoedende taak, als een taak der liefde uitvoeren.*

*Dan alleen kunt ge ook spreken van dat ándere vertrouwen, het vertrouwen in Hem, Die eeuwig trouwe houdt...'(59-63).*

#### Vragen bij de brontekst

Vind je de opmerking van Rietveld-van Wingerden en Miedema, de tekst gelezen hebbend, terecht? Over het door genoemde wetenschappers aangesneden vraagstuk schreef dr. A. Huijgen in 2012 een column in het RD. Zie [www.digibron.nl](http://www.digibron.nl), het artikel over: [pedagogisch pelagianisme](#).  
Wat is jouw mening?

## **6. In gesprek met de pedagoog: de ontvangst van Waterinks ideeën**

### **Theorie**

Als theoretisch pedagoog ontwikkelde Waterink geen grote en vernieuwende theorie over opvoeding en onderwijs. Na zijn emeritaat raakte zijn wetenschappelijk pedagogisch werk zelfs aan de Vrije Universiteit snel in vergetelheid. Dat kwam mede door het feit dat het concept van de normatieve pedagogiek werd verdrongen door de opkomst van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Een belangrijk vertegenwoordiger van deze richting in ons land was prof. dr. Martinus Langeveld. Hij werd vooral bekend door zijn *Beknopte theoretische pedagogiek*, waarin hij zijn opvattingen beschreef. Met zijn fenomenologische benadering bestudeerde hij op wetenschappelijke wijze het verschijnsel opvoeding en ontleende daaraan de normen. (Levering; 2008). In deze benadering was er geen aandacht meer voor de relatie met de godsdienst of levensbeschouwing. Dat laatste was voor Waterink de reden, waarom hij zich aan het eind van zijn loopbaan verzette tegen de opkomst van de fenomenologische benadering, zij het tevergeefs, zelfs voor zijn eigen achterban. (Rietveld-van Wingerden en Miedema; 2013).

### **Twintigste eeuw**

In de jaren negentig van de vorige eeuw gaf drs. D. Vogelaar met zijn boek *De betekenis van Waterink in onze tijd*, een aanzet tot bezinning op het werk van Waterink binnen het reformatorisch onderwijs. Waterink reikt volgens Vogelaar bouwstenen aan die bruikbaar zijn bij het doordenken van een reformatorische onderwijskunde. Het benadrukken van de onderwijssituatie als opvoedingssituatie is zo'n bouwsteen, evenals het belang dat Waterink aan de samenwerking tussen school en gezin hecht. De zorg voor de zwakke leerling en de pedagogische basis die aan het didactisch handelen ten grondslag behoort te liggen, zijn eveneens waardevolle aandachtspunten die Waterink ter bezinning meegeeft. (Vogelaar; 1990). Het reformatorisch onderwijs omarmde, met een kleine wijziging, ook het door Waterink geformuleerde opvoedingsdoel, waarbij wel nadrukkelijk afstand genomen werd van zijn theologische visie. (Golverdingen; 1995).

Auteur: dr. L.D. van Klinken

## 7. Suggesties voor verdere kennismaking

### Primaire bronnen

Gielen, J.J., e.a. (1961) *Keur uit de verspreide geschriften van prof. dr. J. Waterink*. Groningen.

Waterink, J. (1956). *De schooljaren onzer kinderen*. Samenspel van school en gezin. Kampen.

Waterink, J. (1949). *Opdat zij licht zien*. Wageningen.

Waterink, J. (1958). *Theorie der opvoeding*. Kampen.

### Secundaire literatuur

Golverdingen, M. (1995). *Mens in beeld*. Antropologische schets ten dienste van de bezinning op onderwijs, opvoeding en pedagogische theorievorming in reformatorische kring. Leiden.

Kuipers, H.J. (2008). 'Kees Boeke (1884-1966). De tegendraadse kracht achter de Werkplaats'. In: T. Kroos, e.a (red.) *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam.

Levering, B. (2008). 'Martinus Jan Langeveld (1905-1989). Modern Nederlands pedagoog met internationale allure'. In: T. Kroos, e.a (red.) *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam.

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

Rietveld-van Wingerden, M. (2006) *Een buitengewone plek voor bijzondere kinderen*. Driekwart eeuw kinderstudies in het Paedologisch Instituut te Amsterdam (1931-2006). Zoetermeer.

Rietveld-van Wingerden, M. (2008). 'Jan Waterink (1890-1952). Een gedreven (ortho)pedagoog. In: T. Kroos, e.a (red.) *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam.

Rietveld-van Wingerden, M. en Miedema, S. (2013). 'Jan Waterink'. In: W. Busato, e.a. (red.) *Vier grondleggers van de psychologie*, Amsterdam.

Rosendaal, A.C. (2006). *Naar een school voor de gereformeerde gezindte*. Het christelijk onderwijsconcept van het Gereformeerd Schoolverband (1868-1971). Hilversum.

Sturm, J.C. (1991) *Leven en werk van prof. dr. Jan Waterink. Een Nederlandse pedagoog, psycholoog en theoloog (1890-1966)*. Kampen.

Verhoeve, P. (2014). 'Gereformeerd volksopvoeder'. In: P. Murre, e.a. (red.) *Vitale Idealen, voorbeeldige praktijken II*. Amsterdam.

Vogelaar, D. (1990). *De betekenis van Waterink voor onze tijd*. Het streven naar een gereformeerde opvoeding en onderwijskunde. Houten.