

Het opvoedkundig denken van H.W.F. Stellwag

Over het vrijheidsbeginsel en de normativiteit van de opvoedkunde

G.F. HEYTING EN J.E.G.C.
DIBBITS

*Subfaculteit Opvoedkunde en
Onderwijskunde, Universiteit van
Amsterdam*

Samenvatting

Centraal in het werk van Stellwag¹ staat de problematiek van het normatieve aspect van de opvoedkunde en het vrijheidsbeginsel. Ook vraagstukken met betrekking tot gezag zijn gerelateerd aan het vrijheidsbeginsel behandeld. Het geobjectiveerd-theoretische, het biografisch-historische en het persoonlijk-actuele vormen drie niveaus waarop normativiteit en vrijheid op hun implicaties worden onderzocht. In de verhouding tussen psychologie en pedagogiek is het vooral de opvoedkunde die, in verband met het probleem van de normativiteit, een hechter wetenschappelijk fundament behoeft, dat moet worden opgebouwd met behulp van empirische en formeel logische methoden. Haar deskundigheid op het terrein der klassieke letteren en van de theoretische opvoedkunde wordt op een unieke wijze in de geschriften van Stellwag² samengebracht in een kritisch bevragen van uiteenlopende opvoedkundige concepten.

1 Inleiding

Met de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam door Dr. H.W.F. Stellwag in 1946 werd andermaal deze leerstoel bezet door een geleerde voor wie de academische pedagogiek een vakgebied was waarvoor de belangstelling pas op latere leeftijd ontstond. Ph.A. Kohnstamm (1875-1951) immers, opvolger van de hoogleraar Van der Waals en gespecialiseerd in de *thermodynamica*, gaf zijn gedachten met betrek-

king tot zijn nieuwe vakgebied vorm op 44 jarige leeftijd in een publikatie met de titel 'Staatspedagogiek of persoonlijkheidspedagogiek'. Uit een geassimileerd joods milieu komend, heeft zijn overgang tot het reformatorisch christendom zijn betrokkenheid op de normatieve vraagstelling in de pedagogische theorievorming definitief bepaald. Zijn christelijk personalisme van de jaren '20 en zijn affiniteit met het personalistisch socialisme van na 1945 hebben hem tot een figuur in de Nederlandse pedagogiek gemaakt met een duidelijke eigen plaats naast Gunnig, Waterink en Langeveld.

Er is geen reden om Stellwag niet ook een dergelijke positie toe te kennen. Bij lezing van haar geschriften kan men niet anders concluderen, dan met een geleerde te maken te hebben die het vakgebied der pedagogiek in Nederland een uitzicht heeft gegeven, dat behalve in het Franse, Duitse en Engelse cultuurgebied ook ver in de klassieke cultuur en haar filosofen reikt. De bijzondere positie van Stellwag heeft voor alles te maken met de in het oog springende en unieke stelling die zij inneemt ten opzichte van de traditionele Nederlandse normatieve pedagogiek. De geschiedenis die zich over haar professoraat laat schrijven vertelt ons daar meer over.

Anders dan bij Kohnstamm werd Stellwags entree in de wereld van het pedagogisch denken niet ingegeven door een persoonlijk gemarkeerde verandering in levensbeschouwelijk opzicht. De verbondenheid als gepromoveerde classica met haar dagelijkse lespraktijk aan het Leeuwardens gymnasium bracht haar tot het stellen van vragen met een duidelijk psychologische/pedagogische strekking. Een studie opvoedkunde (doctoraal 1946) bij de Utrechtse hoogleraar Langeveld resulteerde in een nadere theoretische structurering van inzichten in het onderhavige vakgebied, en een pedodiagnostische vaardigheid.

Stellwag legt zich erop toe ruimte te creëren voor een psychologische pedagogiek in een pedagogisch klimaat dat vlak na de tweede wereldoorlog de neiging had zich veilig te stellen in een zuivere restauratie-pedagogiek.

De uitgaven van de Wereldbibliotheek, 'Moeilijkheden bij de opvoeding' (1946) en 'Reorganisatie der middelbare school' (1947), waren de eerste vruchten van een empirisch, modern opgevatte, niet wereldbeschouwelijk gefundeerde, pedagogiek. Hoewel de schrijfster in de 'Reorganisatie der middelbare school' uitdrukkelijk verwijst naar Langevelds 'Beknopte theoretische pedagogiek', vinden we in haar boek zijn levensbeschouwelijk-godsdienstige uitgangspunten niet terug. Sprekend over de religieuze opvoeding (p.34) wordt deze alleen descriptief ten tonele gevoerd en voor het openbaar onderwijs als objectiveerbaar vakgebied ('reële godsdienstige kennis') in restrictieve zin op zijn plaats gezet.

Als men het werk van Stellwag in zijn geheel beschouwt, moet men wel tot de ontdekking komen dat haar repertoire anders is samengesteld dan dat van de andere Nederlandse pedagogen. In haar oeuvre is niet zozeer de norm op zich, maar het *probleem* van de pedagogische norm toonaangevend.

Het probleem van de pedagogische norm is voor Stellwag onlosmakelijk verbonden met het vrijheidsprincipe en de nimmer abstracte of vrijblijvende betekenis daarvan. Zo waren congressen en haar persoonlijke contacten op nationaal en internationaal niveau met vooraanstaande persoonlijkheden uit de wetenschappelijke wereld steeds een aanleiding om op scherpzinnige wijze de voornoemde problematiek aan de orde te stellen, niet alleen gerelateerd aan hun wetenschappelijke bijdragen maar ook met betrekking tot de ontmoetingen zelf. Haar talloze geschriften in de vorm van congressverslagen en biografische notities bevatten op deze wijze theoretische pointes die blijvende bijdragen vormen voor de opvoedkunde als wetenschappelijke discipline. Naar aanleiding van de verschijning van Rosa Katz' boek 'Philologische Frühbegabung' schrijft Stellwag: 'Een van de meest merkwaaardige dingen in 't menselijk leven is wel dat wij in staat zijn om ons een innerlijke wereld op te bouwen van geestelijke gestalten met wie we in diepe verbondenheid leven – wanneer we ons langdurig en intens in emotionele overgave in een historische figuur, schrijver of dichter of wijsgeer inleven, ondergaan we diens invloed als actueel en present, de afstand speelt geen rol meer. Een

woord, duizenden jaren geleden gesproken, beroert ons als werd het in dit ogenblik gezegd.' Het gaat om het bezit van een persoonlijke eigen wereld. 'Zij is geheel van hemzelf, maar toch ook weer in die zin objectief dat hij haar met "vakgenoten" deelt' (1958). Stellwag realiseert zich ook de betekenis van de persoonlijke ontmoeting met deze joodse collega vlak na de holocaust van de tweede wereldoorlog.

Stellwag heeft met deze introductie op het leven en werk van een door haar bewonderde collega/auteur niet twee, het biografisch-historisch en het geobjectiveerd-theoretische, maar drie elementen met elkaar verbonden die de confrontatie met haar vakgebied tot een uiterst boeiende ervaring maken. Dat derde element wordt gevormd door de persoonlijke ontmoeting en de actualiteit. Het kan ook niet anders of haar boek 'De waarde der klassieke vorming' (1949) confronteert de lezer met een vurig pleidooi voor het Grieks en Latijn als voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs als vorming in een humanistische cultuur-traditie. Talen zijn meer dan het handig toepassen van grammaticale regels op een woordenschat. Zij leiden ons binnen de materiële en spirituele wereld van een cultuur en roepen, juist na 1945, een actuele problematiek op die uit méér bestaat dan didactische vragen en orde in een klas leerlingen. De ontmoeting tussen de leraar en zijn klas, de persoonlijke inspiratie en zijn didactische vaardigheid krijgen inhoud en structuur als de vraag beantwoord is welke waarde de klassieke vorming heeft na een periode in de Europese geschiedenis waarin mensen op zo'n grote schaal vernietigd werden. De tekst gaat spreken als de vertegenwoordiging van een gedachtenwereld die de geldigheid van de humanistische traditie nog steeds kan bewijzen.

2 *Emancipatie*

Het is in dit verband interessant ons de vraag te stellen in hoeverre Stellwag in het kader van haar cultuurhistorische beschouwingen en de actualiteit van haar eigen universitaire loopbaan aandacht heeft geschonken aan de positie van de vrouw. De pedagogische vraagstelling is immers nauw verbonden geweest met een vrouwbeeld dat op handen ge-

dragen werd zolang het zich maar niet zelf bewoog; na jaren van moederlijke zorg en bezorgdheid vond de moederfiguur de veilige bescherming van een voetstuk en een nis. In die positie keek men het liefst naar haar op als 'das ewig Weibliche'. In *Pedagogische Studiën*, jaargang 24, 1947, schrijft Stellwag, nog slechts een jaar buitengewoon hoogleraar Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, een artikel met de titel 'De vrouw en de universitaire studie'. Met enige verbazing constateert de lezer van 1986 dat de schrijfster zich in de eerste alinea afvraagt of 'er werkelijk nog iets actueels' over dit onderwerp te zeggen valt: het is immers niet alleen algemeen geaccepteerd dat de vrouw studeert maar het is ook een algemeen geaccepteerd recht. Zij memoreert dat nog kort tevoren door vrouwen zelfs twee hechte bolwerken zijn veroverd: het ambt van notaris en dat van kinderrechtster.

Men zou het vertrekpunt van de schrijfster het best kunnen samenvatten met 'als je het wilt, dan kun je het', ofwel: er rest de vrouwen nog slechts een individuele beslissing te nemen sinds het ogenblik dat de pioniersters voor vrouwenstudie de eerste schrede zetten 'op het doornig pad waarlangs elke stap voorwaarts met bloed en tranen moest worden bevochten'. De vraag wordt door Stellwag dan ook niet geherformuleerd naar de problematiek van de maatschappelijke en politieke macht van mannen tegenover vrouwen. Het thema verschuift naar de aard, belangstelling en behoefte der vrouwelijke leden en de vraag of daarmee in de universitaire studie rekening gehouden moet worden.

In eerste instantie wordt het antwoord zonder veel omhaal van woorden gegeven: neen, want wetenschap 'stelt bepaalde onverbiddelijke eisen', vrouwonafhankelijk. Evenmin als men zich bij de beoordeling van muzikale prestaties laat beïnvloeden door factoren als lichamelijke gesteldheid, milieu, of sekse-verschil, is dit het geval bij beoordeling van wetenschappelijke prestaties. Het gaat om het ideaal van zuivere wetenschap. Vervolgens wordt de lezer de vraag voorgelegd of de idee der zuivere wetenschap wel samenvalt met de aan de universiteit beoefende wetenschap. Even beslist is ook hier het gegeven antwoord ontkennend. 'Zij is idee in verschijning en met dat in verschijning-treden verloor zij haar wezens-

reinheid'. Het principeel ontkennend antwoord heeft het probleem niet uit de wereld geholpen. Het probleem is gecompliceerd omdat de idee in verschijning treedt via personen en menselijke verhoudingen betreft. En voorts: het onderwijs (ook universitair onderwijs) richt zich niet tot intellecten, zoals de negentiende-eeuwse elementen- en vermogenspsychologie ons leerde, maar tot personen.

Wellicht de meest belangwekkende bijdrage van Stellwag in 'De vrouw en de universitaire studie' is daar te vinden waar zij wijst op het sociale nadeel dat tegenover het culturele voordeel der vrouwenstudie staat. Het gaat om het feit dat de overheid de vrouw bij huwelijk 'bestraft' met ontslag en beneden een zeker aantal dienstjaren met verlies van het gestorte pensioen (vele vrouwen waren/zijn ambtenaar). Voorts maken ook het gestegen zelfbewustzijn der vrouw tengevolge van financiële onafhankelijkheid uit hoofde van haar beroep en het zich niet kunnen aanpassen van de man aan de veranderde psychische instelling der vrouw de gestudeerde vrouw minder huwelijksbegeerig of -begeerd. Stellwag formuleert het aldus: er is sprake van een psychologisch aspect met sociale gevolgen. Of de laatste conclusie nog te handhaven is nu in de laatste decennia de relatie en rolopvattingen van man en vrouw zich sterk hebben gewijzigd, kunnen we betwijfelen. Opvallend aan deze passage is dat Stellwag het probleem van de vrouw in de universiteit niet geheel terugbrengt op een herwaarderung van een traditioneel vrouwelijk 'Gesinnung'; een veelvuldig aanbevolen oplossing in de jaren veertig en vijftig.

De plaatsing binnen een maatschappelijke context blijft niet achterwege. Echter, de veranderbaarheid en een daaraan verbonden analyse van structurele machtsverhoudingen blijft onbesproken. Wat dat betreft staat de vrouw er alleen voor. Als individu moet zij haar emancipatie bewerkstelligen. Men zou geneigd zijn om de oorzaak hiervan te zoeken in de nog niet gestelde machtsvraag in de toenmalige sociologie en psychologie. Zij ontwikkelden zich, evenals de opvoedkunde, nog zonder de bijdragen van de maatschappijkritische theorie van bijvoorbeeld Horkheimer, Adorno of Marcuse op te nemen.

Ook in later werk van Stellwag is de problematiek van emancipatie vooral geformu-

leerd in de richting van de ontdekking van persoonlijk potentieel dat zich in meerdere of mindere mate op 'het doornige pad' actualiseert. Het is een beeld dat met zijn traditionele connotatie het veld van actie voor Stellwag voldoende karakteriseert als het om emancipatie gaat. Men kan zich afvragen hoe de schrijfster dit beeld interpreteert. Welnu, de wat duistere metafoer van het 'doornige pad' blijft stand houden, ook tegen de meer structurele benaderingen die gedurende de daarop volgende jaren in de sociale wetenschappen hun intrede doen.

In de confrontatie met de opkomst van de Frankfurter Schule in de universitaire wereld wordt dat het eerst duidelijk. Stellwag ziet in deze richting niet de uitweg uit de problemen die opvoeding en emancipatie omgeven. Integendeel, er is immers sprake van een dwingende bewegwijzering die de wetenschapper op de weg van een politiek engagement zet waarop hij onvermijdelijk de academische vrijheid de rug toekent, zo meent Stellwag. Een dergelijk lot kan ook de gepolitiseerde opvoeder treffen ten aanzien van zijn (pedagogische) vrijheid. Een gerede aanleiding om binnen het vakgebied van de Nederlandse opvoedkunde alarm te slaan. 'Gegen das Verfahren der ontologischen Grundlegung können alle Argumente angeführt werden, die sich überhaupt gegen die dogmatische Denkform einwenden lassen' (1967, p. 152), schrijft Stellwag in 1967.

Zo maakt het contrast met de theoretische oriëntering (en de concrete uitwerking) van de maatschappijkritische theorie duidelijk dat Stellwag voortbouwde op de in haar studie der klassieke letteren gelegde affiniteit met de neo-kantiaanse filosofen (haar leermeesters waren Ovink en Vollgraff).

Stellwags theoretisch-opvoedkundige ontwikkeling, waarvan het voorgaande een belangrijk bestanddeel is, verdient een meer gedetailleerde analyse.

3 *Psychologie en pedagogiek*

Aanvankelijk toont Stellwag zich duidelijk een leerlinge van Langeveld ('...mijn werk bouwt op het Uwe', 1946, p. 19). Toch is er ook in die beginfase van haar loopbaan aan de universiteit al sprake van een eigen benaderingswijze; in de loop der jaren zou die

zich steeds duidelijker gaan aftekenen.

In haar inaugurele rede (1946) behandelt zij de verhouding tussen psychologie en pedagogiek, een onderwerp waarover ook Langeveld schreef. Stellwag verdedigt, met een verwijzing naar Langeveld, de stelling dat de pedagogiek niet gezien moet worden als een soort toegepaste psychologie. Het voornaamste argument daarbij is, dat het pedagogisch gezichtspunt noodzakelijk waardegebonden is en bovendien gericht is op de potentieel autonome persoon. De normen, die in de opvoeding (moeten) gelden, kunnen niet ontleend worden aan psychologische 'feiten'. In deze redenering is de positie van Langeveld duidelijk herkenbaar. Waar Langeveld echter de pedagogiek beschouwt als een soort basiswetenschap voor de psychologie, spreekt Stellwag, veel relativerender en met betrekking tot de pedagogiek bescheiden, van 'hulpwetenschap'; zij acht psychologische kennis van belang voor de pedagogiek. Stellwag standpunt is niet principeel veranderd in een artikel over hetzelfde onderwerp van 1954, dus geschreven nadat Langeveld in 1951 een publikatie aan de verhouding tussen psychologie en pedagogiek had gewijd.

In Langevelds redenering staat het argument centraal, dat de psychische ontwikkelingsgang, die de psycholoog beschrijft als ware die een noodzakelijk 'gegeven', pas tot stand kan komen in en door de pedagogische situatie, die nu eenmaal de existentiële situatie van elk kind is. Een psychologie, die dat basisgegeven niet in de analyse meeneemt, kan volgens Langeveld weinig betekenen voor de pedagogiek. Zo ver gaat Stellwag niet. Ze noemt wel (1954, p. 236) de pedagogische situatie als existentiële situatie van het kind. Ook vermeldt ze hier dat de pedagoog, die in zijn praktijk beide disciplines (psychologie en pedagogiek) integreert, dat alleen kan doen vanuit één en hetzelfde antropologisch perspectief. Maar Stellwag gaat niet zo ver dat de psychologie ondergeschikt lijkt te raken aan de pedagogiek. Dat zou onverenigbaar zijn met haar visie op de wetenschappen, in die zin dat '... elke wetenschap door haar methode haar wetenschappelijk object constitueert' (1946, p. 6; ook 1954, p. 234, 235). Zo kan het zijn dat '... het kind van de psychologische pedagogiek een ander kind is dan van de pedagogische psychologie'

(1954).

Met andere woorden: Stellwag verabsolueert niet, zoals Langeveld, het pedagogisch gezichtspunt om van daaruit de psychologie te plaatsen. Beide wetenschappen mogen dan hetzelfde materieel object bestuderen, het kind, maar zij doen dat elk vanuit een ander perspectief en daarmee verschilt het formeel object van beide wetenschappen. De psycholoog noch de pedagoog kent 'het kind', maar beide kennen bepaalde dingen die hen op grond van de eigen vraagstelling en methode bekend zijn geworden (1954, p. 235). Deze opstelling wijst op een relativerende distantie ten opzichte van wetenschappelijke kennis en methoden, die haar werk is blijven kenmerken.

4 *Over fenomenologie en normativiteit*

Stellwag heeft voor de pedagogiek nooit de exclusiviteit van één onderzoeksmethode bepleit. Elke onderzoeksmethode kent zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Vanuit dit standpunt kunnen Stellwags groeiende twijfels tegenover de fenomenologische methode als dé methode voor de opvoedkunde worden gezien. Haar reserves betroffen steeds bepaalde pretenties, die aan de fenomenologische onderzoeksmethode waren gekoppeld en niet de methode als wetenschappelijk instrument op zich. Het is interessant om op dit punt Stellwags gedachten even te volgen omdat daarin het nog steeds actuele probleem van de verhouding tussen wetenschappelijke beoefening van de pedagogiek en ethiek op een originele manier wordt behandeld.

In 1954 beargumenteert Stellwag, dat de fenomenologie niet de enige methode is, die met betrekking tot pedagogische vraagstellingen gehanteerd zou kunnen worden. Voor zover in de opvoeding sprake is van methodische, zakelijke aspecten, is een objectiverende benadering geëigend. De probleemstelling wordt dan wel ontleend aan een fenomenologische analyse van de pedagogische situatie waarin de persoonlijke aspecten primair en, tenminste in potentie, altijd aanwezig blijven. Deze (en andere) wezenskenmerken van de pedagogische situatie zijn niet voor objectiverende methoden toegankelijk.

Is zo gesteld, dat de fenomenologische me-

thode niet het alleenrecht heeft in de opvoedkunde, in 1962 wordt daar aan toegevoegd dat deze, overigens evenals andere methoden, niet kan leiden tot zekere kennis omtrent hetgeen wel en niet pedagogisch waardevol is. Daarmee wordt een belangrijke stelling van onder andere Langeveld aangevochten (Stellwag verwijst naar W. Flitner), namelijk dat de pedagogiek in eigen huis zou kunnen bepalen wat 'kind-waardig' is.

Stellwag volgt in haar betoog niet de redenering, dat wetenschap niet normatief zou (mogen) zijn. 'Iedere wetenschap heeft impliciet normerend, dat is normstellend, karakter, *binnen* haar eigen werkingssfeer wel te verstaan. Ieder begrippensysteem, elke categoriale ordening, ja zelfs elk begrip is normerend' (1962, p. 328). Stellwag verzet zich echter tegen de opvatting dat de pedagogiek volgens intrinsieke (aan de analyse van de pedagogische situatie ontleende) criteria zou kunnen bepalen welke de inhoud van de opvoeding zou moeten zijn. Om te beginnen acht Stellwag de vraag hoe uit het 'sein' het 'sollen' inhoudelijk is af te leiden, niet op te lossen. Niet omdat wetenschap niet normatief zou zijn, maar omdat het 'sollen' meerduidig is, en in tegenstelling tot het 'sein' voorwerp is van keuzen. Over de te maken keuzen zijn we het nu eenmaal niet eens, maar dat vormt niet het sluitstuk van de redenering. In dat geval zou Stellwags betoog weerlegd kunnen worden door een – eventueel wetenschappelijk op te stellen – programma, aan de hand waarvan men het eens zou kunnen worden (pogingen in deze richting zijn zeer actueel). Stellwags redenering is uiteindelijk niet te herleiden tot het vraagstuk van de consensus. Zelfs al zou men consensus kunnen bereiken, niet alleen formeel (bijvoorbeeld 'het goede verdient meer voorkeur dan het kwade') maar ook over wat het concrete behoren zou moeten inhouden, dan nog tast dat volgens Stellwag de wezenlijke vrijheid van het zedelijk handelen niet aan. Een dergelijke consensus zou principieel altijd open zijn, nooit definitief. Juist als men ervan uit wil blijven gaan dat persoonlijke aspecten van cruciaal belang zijn in de opvoeding, dan moet men stellen dat de opvoeder 'aan de theorie niet meer (kan) ontnemen dan algemene richtlijnen die hij *persoonlijk* interpreteert' (1962, p. 331). Stellwag vindt het ondenkbaar dat men zedelijke beslissin-

gen wetenschappelijk voorgeschoteld zou krijgen.

Ook een fenomenologische analyse kan niemand de beslissingen uit handen nemen; beoogt deze dit toch, dan zullen als vanzelf de inhoudelijke vooronderstellingen binnensluipen. Dat is dan ook wat volgens Stellwag met de fenomenologische pedagogiek is gebeurd: deze is gelieerd geraakt met '...filosofisch-anthropologische, voorname-lijk existentialistische zienswijzen' (1970, p. 4).

Stellwag is van mening dat de pretentie om inhoudelijke richtlijnen voor het handelen te kunnen geven een technologische opvatting van opvoeding impliceert, omdat daarmee de stelling dat het 'sollen' principieel voorwerp is van keuzen, wordt verworpen. Wetenschap kan niet anders, dan zich bezighouden met het vaststaande, het zijnde, en dan nog in het algemeen niet stellend, maar onderzoekend, vragend (1962, p. 332). Als men richtlijnen voor het concrete handelen uit de theorie zou willen afleiden, dan zou men in 'human engineering' moeten geloven. 'Dan zou de discussie over consensus zin hebben. Omdat dit niet het geval is, is zij volmaakt zinloos' (1962, p. 332).

Stellwags redenering berust niet op een dogma met betrekking tot al dan niet vermeende 'wetenschappelijkheid', zoals over voorstanders van een 'waardenvrije' wetenschap vaak zo gemakkelijk wordt beweerd. De zaak van de opvoeding zelf blijft centraal staan en haar werk blijft erop gericht een adequate bestudering daarvan mogelijk te maken. Daarbij stuitte zij op de grenzen van het wetenschappelijk mogelijke, evenals op de noodzaak om de eigen vooronderstellingen waar mogelijk te expliciteren. In het behandelde geval betrof dat de principiële vrijheid van het zedelijk handelen, een opstelling die haar als wetenschapper tot bescheidenheid dwong.

5 *Het domein der opvoedingswetenschap*

Het onderscheid, zoals Stellwag dat maakte, tussen pedagogie (wetenschap der opvoeding) en pedagogiek (opvoedingsleer), is bij velen goed bekend. De overwegingen, die aan de introductie van dat onderscheid binnen de opvoedkunde ten grondslag lagen,

kunnen op basis van het voorgaande goed duidelijk worden gemaakt.

De *pedagogie* heeft tot taak: de bestudering en beschrijving van concrete opvoedingsvormen. Het is '...een empirische, beschrijvende, positieve wetenschap, die de feitelijkheid, het zo zijnde der pedagogie (waar, wanneer ter wereld) tot studiegebied heeft' (1962, p. 325, 326). Pedagogische intenties spelen daarin wel een rol, maar uitsluitend als object van studie en niet bedoeld als regulatief voor de praktijk.

Behalve empirisch, kan een wetenschap ook formeel logisch te werk gaan en langs deze weg kan de *pedagogiek* als wetenschap ontstaan. 'Pedagogiek' wordt dan gedefinieerd als '...immanent logisch van een apriori afgeleid systeem' (1962, p. 322). Met variërende postulaten zijn dus verschillende pedagogieken mogelijk. Ook bij dit onderscheid houdt Stellwag haar uitgangspunt van de principiële menselijke vrijheid staande. Het is binnen een pedagogiek niet het postulaat zelf dat aan wetenschappelijke criteria gemeten kan worden, maar de wijze waarop het (pedagogisch) systeem daaruit is afgeleid.

Stellwag zoekt zo langs verschillende wegen naar de grenzen van hetgeen onder de titel 'wetenschap' over de opvoeding gezegd kan worden. Wetenschappelijke uitspraken hebben een (zij het voorlopig) bindend karakter en ze hebben bovendien maatschappelijk een zekere autoriteit. Daarom is er alles aan gelegen om uitspraken waarin (ethische) keuzen worden geformuleerd duidelijk te kunnen onderscheiden van wetenschappelijke uitspraken. Stellwags werk op het gebied van de theoretische opvoedkunde kan worden opgevat als een pleidooi voor de bescherming van de menselijke vrijheid tegenover het dictaat van de wetenschap.

Ook in recentere artikelen (1971 en 1979) speelt hetzelfde motief een rol. Naar aanleiding van Derbolavs 'Systematische Perspektiven der Pädagogik' (1971) merkt Stellwag op, dat de ontwikkeling van de theorievorming in de opvoedkunde sterk afhankelijk is van de filosofie. Eén van de voorbeelden daarvan ziet ze in de groeiende invloed van het neo-marxisme op de pedagogiek. Stellwag stelt dan dat 'Het verschil tussen alle dogmatisch en kritisch denken is dat het dogmatisch denken vanuit grondslagen start, die, hoewel empirisch niet te benaderen, toch

wetenschapskarakter pretenderen – althans de aanhangers doen alles om het wetenschapskarakter te ‘funderen’...Het kritisch denken fundeert zulk een grondslag principieel niet, maar kent er hypothetische of methodologische betekenis aan toe’ (1971, p. 372). Het is duidelijk: Stellwag keert zich niet tegen de gerichtheid van de een of andere ‘stroming’, maar tegen de pretenties, die er vaak aan verbonden zijn. Op deze gronden laat Stellwag zich ook in 1979 instemmend uit over Brezinka’s onderscheid tussen theoretische opvoedingswetenschap, praktische pedagogiek en filosofie der opvoeding.

6 *Begripsanalyses*

De begripsanalyses die Stellwag publiceerde in twee delen ‘Pedagogische grondbegrippen’ (1970 en 1973) lijken op het eerste gezicht wellicht te wijzen op een nieuwe start in het theoretisch werk van Stellwag. Bij nader inzien blijkt hier een inhoudelijke vorm gegeven te zijn aan enkele inmiddels bekende principes voor de wetenschappelijke beoefening van de opvoedkunde. De analyses tonen duidelijk aan hoe niet alleen pedagogische stelsels (pedagogieken) als geheel, maar ook de betekenissen van de daarin gebruikte termen, doordrongen zijn van vooraf ingenomen uitgangspunten. Dat maakt de communicatie binnen de opvoedkunde er niet eenvoudiger op. Doel van de analyses vormen dan begripsdefinities, die ontgaan zijn van deze extra lading en die door iedereen gehanteerd zouden kunnen worden. En ook op dit punt aangeland begeeft Stellwag zich niet op de weg van het dictaat. De resultaten worden niet gepresenteerd als abstracte principes die het empirisch onderzoek zouden moeten ‘leiden’; de definities die Stellwag telkens aan het eind van haar analyses formuleert worden gepresenteerd als constructa, als hypothetische begrippen, die in het empirisch onderzoek verder uitgewerkt moeten worden en inhoud moeten krijgen.

Een dergelijke onderneming is tot nu toe niet gerealiseerd, maar ook zonder dat blijven Stellwags begripsanalyses een voorbeeld van de manier waarop het doorwerken van vooronderstellingen in opvoedkundige theorieën geanalyseerd kan worden. Dat blijft een van de belangrijke taken van de theoretische

opvoedkunde. Stellwag zelf merkte in haar voorwoord bij ‘“Situatie” en “Relatie”’ op, dat de theorievorming en het empirische onderzoek in de opvoedkunde zonder onderling verband opereren. Aan de subfaculteit Opvoedkunde aan de U.v.A. heeft Stellwag het empirisch onderzoek enorm gestimuleerd, voornamelijk met betrekking tot het middelbaar onderwijs. In dit verband is (o.a.) een reeks publikaties verschenen over de aansluiting van het lager onderwijs met het V.H.M.O., waaronder verslagen van onderzoek naar de ‘proefklasse’ (de latere brugklas), dat onder Stellwags leiding werd uitgevoerd (zie bv. 1955, 1963). Daarnaast legde zij de basis voor een methodologische afdeling.

7 *Ontvangst in Nederland*

Gezien het voorgaande zal het niet verbazen dat Stellwag in de Nederlandse opvoedkunde geen school heeft gemaakt. Met haar werk spoorde ze in hoge mate aan tot het zorgvuldig gebruik van de eigen kritische vermogens en zo is het misschien te begrijpen, dat de bewegingen die de kritische theorie in de sociale wetenschappen teweeg bracht de opvoedkundigen in Amsterdam wellicht heftiger beroerden dan elders in het land.

Hoewel Stellwag zeker gevoelig was voor een aantal aan de kritische theorie ontleende argumentaties (die ze in haar boeken uitvoerig behandeld had), liet ze zich met betrekking tot haar centrale theoretische stellingen niet van haar stuk brengen. Ze onderschreef de opvatting, dat traditionele pedagogische theorieën door een ‘burgerlijke’ ideologie bepaald kunnen zijn; ze had immers zelf altijd gewezen op de ideologische bepaaldheid van gangbare opvoedkundige theorieën (en op het noodzakelijk normstellend karakter van wetenschappelijke theorieën). Maar op basis van haar eigen opvattingen over de opvoedkunde als wetenschap moest zij er natuurlijk ook op wijzen, dat de ‘nieuwe’ vorm van opvoedkundige theorie eveneens ideologisch bepaald was (1975, p. 181). Ontkenning daarvan zou alle gevaren voor een nieuw soort dogmatisme met zich brengen (1971). De kritisch-theoretische beweging was in opvoedkundig Nederland echter niet meer te stuiten. Deze gaf op zijn minst een nieuwe

impuls aan, zo niet een legitimering van (!, zie het boven aangehaalde citaat over kritisch en dogmatisch denken) de normatieve pre-occupatie die de opvoedkunde altijd had gekenmerkt. Het waren niet zozeer de methodologische als wel juist de normatieve aspecten die uit de kritische theorie in de opvoedkunde werden opgenomen. Zo leek Stellwags werk al gauw tot een voorbije periode te behoren, in elk geval werd er weinig aandacht meer aan geschonken. Dat is jammer, want in een aantal recente theoretisch-opvoedkundige publicaties wordt de discussie met Stellwag node gemist. We noemen een voorbeeld dat betrekking heeft op de begripanalytische methode en een voorbeeld naar aanleiding van de inhoud van door Stellwag geïntroduceerde begrippen.

Steutel merkt in het voorwoord bij zijn proefschrift ten onrechte op, dat Spiecker '...degene (is) geweest die als eerste in Nederland het belang van de na-oorlogse analytische wijsbegeerte voor de pedagogiek heeft ingezien' (1982, p. 7). Spiecker zelf (1974) verwijst wel naar het analytisch werk van Stellwag en daar blijkt ook hoe fundamenteel de wetenschapsovatting van Spiecker verschilt van die van Stellwag, waardoor de begripsanalyses bij beiden nooit dezelfde plaats kunnen krijgen. Stellwag opteert voor een opvoedkunde als theoretische wetenschap, terwijl Spiecker kiest voor een opvoedkunde als praktische wetenschap. Daarmee is het 'uitbannen van de wereldbeschouwing' voor hem onaanvaardbaar geworden: '...het niet *kunnen* beantwoorden van axiologische en sociaal filosofische vragen, moet het analytisch paradigma zwaar aangerekend worden...' (p. 85).

Zoals in het voorgaande bleek, hangt Stellwags pleidooi voor de opvoedkunde als theoretisch-empirische wetenschap nauw samen met haar opvattingen over het karakter van waarde-oordelen en de positie daarvan in relatie tot de wetenschap. Haar standpunt is verwant aan het (in analytische kring verdedigde) emotivisme. Volgens deze opvatting kunnen morele begrippen niet worden gedefinieerd door te verwijzen naar empirische entiteiten; morele uitspraken geven uitdrukking aan bepaalde gevoelens en dienen om invloed uit te oefenen. Het zal niet verbazen, dat een emotivistisch standpunt door Spiecker wordt verworpen omdat daarmee een

onderscheid wordt gemaakt tussen het beschrijven van empirische feiten en het uitvoeren van invloed. Zo'n onderscheid is, aldus Spiecker, '...alleen mogelijk als men uitgaat van een bepaalde kenvorm, nl. het streven naar informatie. Zodra men kiest voor een *praktische* interesse en daarmee een praktische wetenschapsovatting voorstaat, is genoemd onderscheid onhoudbaar' (p. 56).

Waar Stellwag haar begripsanalyses inzet voor de (uiteindelijke) ontwikkeling van een verklarende opvoedkundige theorie, wil Spiecker de analytische methoden plaatsen binnen een praktische pedagogiek. Dit fundamentele verschil in optiek kan misschien het misverstand bij Spieckers leerling Steutel verklaren. Ook Steutel gebruikt de begripanalytische methode met een ander doel dan Stellwag, namelijk voor het formuleren van het correcte gebruik van begrippen. Toch had hij, door Stellwags visie mede te overwegen, scherper kunnen aangeven hoe 'correct gebruik' precies moet worden opgevat, wanneer als basis het feitelijk gebruik van begrippen wordt genomen. Voor Stellwag blijft elke definitie een hypothetisch construct, een voorstel dat op zich niet juist of onjuist genoemd kan worden, maar dat al dan niet vruchtbaar kan zijn in het kader van een beschrijvende en verklarende theorie.

Stellwags begripsanalyses monden, zoals gezegd, uit in voorlopige, hypothetische definities. De inhoud daarvan is onder opvoedkundigen niet intensief ter discussie geweest, waarschijnlijk juist doordat enige prescriptieve pretentie er vreemd aan was. Een uitzondering vormt Imelman, die zijn opvattingen over de opvoeding in uitvoerige discussie met (o.a.) Stellwag ontwikkelt (1973, 1978). (Helaas is in zijn 'Inleiding in de pedagogiek' (1982) deze uiteenzetting met het werk van Stellwag weggelaten, waardoor de lezer belangrijke achtergrondkennis met de daaraan verbonden nuanceringsmogelijkheden wordt onthouden). Ook bij Imelman lijkt het breekpunt met Stellwag te herleiden tot het door hem essentieel geachte praktische en daarmee normatieve karakter van de opvoedkunde.

Imelman definieert, evenals Stellwag, 'opvoeding' als '...inleiding, initiëring in "betekenis"...' (Stellwag, 1970, p. 55) (een definiëring die overigens in Imelmans versie heel

wat discussie teweeg bracht). Beiden zien ook de opvoeder in een 'redenen-gevende' positie en beschouwen het gezag van de opvoeder als niet op de persoon, maar op inhoud, 'de zaak', gebaseerd. Aan beider opvattingen over het 'taak-karakter' van de opvoeding kan het fundamentele meningsverschil echter duidelijk worden geïllustreerd. Stellwag definieert een 'pedagogische situatie' als '...een situatie waarin pedagogisch potentieel geactiveerd wordt' (1970, p. 55). Daarbij is de aanwezigheid van de opvoeder niet *per definitie* noodzakelijk. Imelman wijst een dergelijke opvatting resoluut van de hand (1982, p. 118 e.v.). Over opvoeding kan volgens Imelman niet zinvol worden nagedacht zonder de intentie van de opvoeder daarbij te betrekken, die bovendien ook normatief moet worden gewogen. Er moet sprake zijn van '...pogingen tot goed handelen op grond van zo *waar* mogelijke kennis (p. 106) om van opvoeding te kunnen spreken. Op dit punt drijven descriptie en prescriptie de beide auteurs uiteen. Iets dergelijks bleek in de confrontatie met Spiecker het geval.

Zo lijkt de matige belangstelling voor Stellwags theoretisch-opvoedkundig werk gerelateerd aan de nog steeds dominerende normatieve opvatting van het vak. Van IJzendoorn (in: Beugelsdijk en Miedema, 1984, p. 99) stelt: 'We kunnen concluderen dat de empirisch-analytische benadering in theorie althans op weinig bijval heeft mogen rekenen.' Maar hij voegt daaraan toe: 'In de onderzoekspraktijk domineert zij de laatste jaren echter andere invalshoeken, zoals de fenomenologische en kritische benadering.' Bovendien wijst van IJzendoorn (p. 100) op de mogelijke wisselwerking van empirisch onderzoek met de conceptueel-analytische benadering. Er lijkt ruimte te ontstaan voor de theoretisch-opvoedkundige inzichten van Stellwag.

8 *Gezag en vrijheid*

Meer dan enige andere Nederlandse opvoedkundige heeft Stellwag in haar geschriften het probleem van gezag, vrijheid en macht in de vorm van dogmatiek aan de orde gesteld. In het bijzonder waar ideologie en politiek elkaar raken begint voor haar de gevarenzo-

ne voor zowel de pedagogische praktijk als wel de pedagogische theorievorming. In 1956 (naar aanleiding van een publikatie van de Oostenrijker Richard Strohal) brengt dit thema haar tot een terugblik op de politieke ontwikkelingen in Duitsland en de daarin vervatte pedagogische problematiek. Gezag dat het kind niet brengt tot '*critische beoordeling* en deze tot overwinning van autoriteiten' (p. 106) verliest de verbinding met vrijheid en daarmee de aanspraak van de opvoeder op het vertrouwen als constituens van de opvoedingssituatie.

In een uitvoerig artikel uit 1967, 'Ueber die Autoritätskrise und die pädagogische Autorität' in de Festschriftbundel voor Elisabeth Blochmann komt dit probleem van gezag, kritische beoordeling en vrijheid nogmaals aan de orde. Het is geschreven in een periode waarin de alternatieve beweging en de zich sterk wijzigende maatschappelijke ontwikkelingen de pedagogische praktijk diepgaand beroeren en met een nauwelijks te ontkomen autoriteitscrisis confronteren. Praktisch luidt de vraag nu: 'Woher kann die Erzieher-Rolle neuen Inhalt gewinnen, wenn sie sich auf keinen tradierten Formen mehr berufen kann und überhaupt die meisten tradierten Werte und Normen, nicht zuletzt die religiösen, ins Schwanken geraten sind?' (p. 161). De autoriteitscrisis wordt door Stellwag blijkens deze opmerking au serieus genomen als een consequentie van het door haarzelf ingebrachte vrijheidsbegrip. 'Die Bestimmungsfreiheit die er im Prinzip besitzt, scheitert an der Faktizität' (p. 159). De opvoeder besluit niet meer en houdt op te bestaan bij een niet-geïnterpreteerde vrijheid, constateert zij. Het ontbreekt de jeugd aan weerstand krachtens welke ze 'werkelijk' wordt (p. 180). In deze autoriteitscrisis is niet de jeugd maar de opvoeder het grote probleem, d.w.z. deze manifesteert zich als autoriteitsschuw. Stellwag voert ten opzichte van de pedagogische relatie een tertium op, dat het opvoedingsgezag ten overstaan van het kind als werkelijk pedagogisch kwalificeert en als objectieve opgave, 'respektive Lösung', (p. 157) van de pedagogische situatie erkend wordt.

Zo komt het inderdaad op een keuze aan die in betrekking tot het *voorbijgaande* karakter van de pedagogische situatie gedaan moet worden en aldus de betrokkenen

'Handlungsfähig' maakt met het oog op de actualisering van het pedagogisch potentieel.

Een van de laatste artikelen (1975) die Stellwag als emerita schreef formuleert het thema van het verzet tegen de pedagogische autoriteit en het daarvoor in de plaats tredende anti-autoritaire utopisch dictaat. Enerzijds sympathiseert zij met Marcuses esthetisch vrijheidsideaal, anderzijds distantiëert zij zich van de totale en fundamentele radicaliteit van de maatschappijkritische school die de maximale bevrijding van repressie en nooddruft terstond opeist. Zij meent dat daarmee de grondslagen afgewezen worden zoals die gelegd zijn door onze 'geestelijke voorouders: Israel, Griekenland en Rome'. De joods-christelijke antropologie en het Grieks-humanistisch wetenschapsideaal worden verworpen. Stellwag wijst de totaliteit van het bestaan als uitsluitend ludiek en esthetisch af. Discipline, arbeids-ethos, gecombineerd met vrijheid blijven te verkiezen boven de vrijblijvende activiteiten die men zich verschaft door middel van 'de grote weigering' (p. 182). Zij vraagt zich af hoe het mogelijk is dat de jonge generatie van de jaren zeventig gefascineerd kan zijn door deze gedroomde paradijstoestand: 'Zou deze jeugd zonder geleefd te hebben reeds moe zijn?' De schrijfster vreest dat deze vergaande anti-autoritaire instelling als reactie een behoefte aan autoriteit zal voortbrengen in de slechte zin: de autoritaire persoonlijkheid (p. 183). Daaraan valt geen gemitereerde vrijheid te ontnemen, zo min als aan enige poging om te ontkomen aan arbeid en prestatie in een contrastrijke context. Stellwag meent met instemming Plato's anticipatorische volmaaktheid te herkennen waar Ernst Bloch betoogt dat in ons wetenschappelijk en maatschappelijk pogen een utopische anticipatie ingebouwd is (p. 177).

Het streven van de maatschappijkritische school is voor Stellwag geen theoretische discussie gebleven. Vlak voor haar pensioenge-rechtigde leeftijd werd zij geconfronteerd met de concrete invloeden van de studenten-beweging in het door haar opgerichte instituut en de faculteit der sociale wetenschappen. Deze confrontatie van een hoogleraar-directeur met een staf van studenten die de autoriteit radicaal de rug toekeerden met een one-man-one-vote syteem kon volgens Stellwag slechts zinvol opgevat worden in de

vorm van een pedagogisch geïnterpreteerd democratisch experiment waarop de niet autoriteitsschuwe opvoeder ten nauwste betrokken blijft. Zo wordt de ontkenning van het contrast ten leste ongedaan gemaakt.

Het kan de hoogleraar in de theoretische opvoedkunde Stellwag als een grote verdienste aangemerkt worden dat zij zich heeft verstaan met de praktijk van een wetenschapsopvatting die beslist niet de hare was, doch waarin zij het utopisch element kon waarderen, niet het ontbreken daarin van het anticiperende moment. De consequente keuze voor een vrijheidsbeginsel dat ons niet zonder meer als een abstractie toekomt en niet los te denken is van merites geeft de theoretische arbeid van Stellwag menselijke dimensies. Zo vormt ook de taal als begrippen-apparaat en als cultuur een samenhangend concept dat de opvoedkundige ideeën van Stellwag alleszins de moeite van het bestuderen waard maakt. Over het verschijnsel opvoeding kan in de opvatting van Stellwag nooit het laatste woord gezegd zijn omdat het vrijheidsbeginsel niet iets is wat weggegeven kan worden. Noch in de opvoedingspraktijk, noch in de academische wereld. Het blijft een onvervreemdbaar element dat al ons doen en laten aankleeft. Het lijkt, hoe paradoxaal, in de vrijblijvendheid, in het radicale van de utopie die wij over anderen uitroepen, opgeheven.

Noten

1. Stellwag, Helena Wilhelmina Frederika (Groe-de, 1902) studeert klassieke letteren aan de Universiteit te Utrecht en is van 1926 tot 1946 lerares en conrectrix aan het Stedelijk Gymn. sium te Leeuwarden. In 1933 promoveert zij in de letteren en de wijsbegeerte en in 1946 legt zij het doctoraal examen in de pedagogiek af aan de Universiteit te Utrecht. Stellwag is, als opvolgster van Ph. Kohnstamm, eerst buitengewoon hoogleraar (1946) in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam en daarna gewoon hoogleraar (van 1952 tot 1972). Vanaf 1951 is zij hoogleraar-directeur van het door haar opgerichte Pedagogisch Didactisch Instituut der Universiteit. Van 1952 tot 1963 hield Stellwag zich, behalve met de theoretische opvoedkunde, bezig met de didactiek van het middelbaar onderwijs en de aansluiting tussen de lagere en de middelbare school en de daarbij gevolgde selectieprocedures (selectie, brug-

- klas). Na 1963 ging haar aandacht vooral uit naar de theoretische opvoedkunde, in het bijzonder de analyse van pedagogische grondbegrippen. In 1972 ging zij met emeritaat.
2. Een volledige bibliografie van H.W.F. Stellwag is te bestellen bij de auteurs van dit artikel.

Literatuur

- Beugelsdijk, F. en S. Miedema, *Pedagogiek in meervoud*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1984.
- Imelman, J.D., Kanttekeningen bij enkele van de door Stellwag ontwikkelde pedagogische concepten. *Pedagogische Studiën*, 1973, 50, 409-417.
- Imelman, J.D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Langeveld, M.J., *Over het wezen der Pedagogische Psychologie en de verhouding der psychologie tot de Paedagogiek*. Groningen: Wolters, 1951.
- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: Boom, 1974.
- Stellwag, H.W.F., *Over ontwikkelingspsychologie, pedagogische psychologie en paedagogiek*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam op 4 nov. 1946. Amsterdam: Scheltema & Holkema's Bockhandel, 1946.
- Stellwag, H.W.F., *Reorganisatie der middelbare school*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1946.
- Stellwag, H.W.F., De vrouw en de universitaire studie. *Pedagogische Studiën*, 1947, 24, 242-258.
- Stellwag, H.W.F., *Moelijkheden bij de opvoeding*. Amsterdam-Antwerpen: Wereldbibliotheek, 1948.
- Stellwag, H.W.F., *De waarde der klassieke vorming*. Groningen-Batavia: J.B. Wolters' uitgeversmaatschappij, 1949.
- Stellwag, H.W.F., *Begane wegen en onbetreden paden*. Groningen-Djakarta: J.B. Wolters, 1954.
- Stellwag, H.W.F., Over de verhouding van paedagogiek en psychologie. *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*, 1954, 9, 229-238.
- Stellwag, H.W.F., *Selectie en selectiemethoden*. Groningen: J.B. Wolters, 1955.
- Stellwag, H.W.F., Gezag en vrijheid. *Paedagogische Studiën*, 1956, 33, 97-108.
- Stellwag, H.W.F., Schrijfster en boek. *Paedagogische Studiën*, 1958, 35, 178-187.
- Stellwag, H.W.F. en E.A. van Trotsenburg, *De proefklasse*. Groningen: J.B. Wolters, z.j. (eerder als interne publikatie, 1960).
- Stellwag, H.W.F., Positief of Negatief. *Paedagogische Studiën*, 1962, 39, 321-333.
- Stellwag, H.W.F., Ueber die Autoritätskrise und die Pädagogische Autorität. In: *Pädagogische Analysen und Reflexionen*. Weinheim und Berlin: Julius Beltz, 1967.
- Stellwag, H.W.F., 'Situatie' en 'Relatie'. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1970.
- Stellwag, H.W.F., opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven. *Pedagogische Studiën*, 1971, 48, 365-373.
- Stellwag, H.W.F., 'Gezag' en 'Autoriteit'. Groningen: Tjeenk Willink, 1973.
- Stellwag, H.W.F., Gemeriteerde vrijheid. In: A. Monshouwer (red.), *Enige facetten van opvoeding en onderwijs*. Den Bosch: Malmberg, 1975.
- Stellwag, H.W.F., Opvoedkunde en wetenschap. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, 4, 183-205.
- Steutel, J.W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*. Montfoort: Uriah Heep, 1982.

Curricula vitae

G.F. Heyting studeerde opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Is thans wetenschappelijk hoofdmedewerkster theoretische opvoedkunde aan dezelfde universiteit bij de Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde.

J.E.G.C. Dibbits studeerde sociale psychologie en opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Is thans hoogleraar sociale pedagogiek aan dezelfde universiteit bij de Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde.

Adres: Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde U.v.A., Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam

Manuscript aanvaard 11-3-'86

Summary

Heyting, G.F. & J.E.G.C. Dibbits. 'H.W.F. Stellwag's thoughts on education. The principle of freedom and normativity in educational science.' *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 401-412.

The normative aspect and the principle of freedom can be considered as the central issue in Stellwag's writings. The problems concerning authority are also related to the principle of freedom. In the relationship between psychology and the educational sciences it is particularly the latter which requires a solid scientific foundation, to be built using empirical and formal logical methods. In critically questioning various educational concepts she uniquely combines her classical scholarship with the theory of educational sciences.