

# Boekbesprekingen

H. W. F. Stellwag, 'Gezag' en 'Autoriteit' (Pedagogische grondbegrippen II), H. D. Tjeenk Willink, Groningen 1973.

Na haar studie over 'Situatie' en 'Relatie' (Pedagogische grondbegrippen I) biedt de auteur ons thans haar beschouwingen over gezag en autoriteit. Beide boeken staan niet los van elkaar, maar zij liggen veeleer in elkaars verlengde. Zelf zegt Stellwag hierover, dat de pedagogische situatie het netwerk van relaties is, waarbinnen pedagogisch potentieel zich effectueert. Daaruit vloeit dan weer de vraag voort of en in hoeverre 'pedagogisch gezag' als een specifieke relatiestructuur voor die effectuering onontbeerlijk of medebepalend wordt geacht. Wie de titel van Stellwags boek leest, ontkomt niet aan de associatie met velerlei actuele problematieken, waarmede de opvoedingswetenschap zowel wat haar theoretische bezinning als haar praktische gerichtheid betreft, de laatste jaren geconfronteerd wordt. Maar Stellwag wuift deze associatie onmiddellijk weg: de actualiteit is zuiver toeval, al is ze 'een zeer aangepaste coincidentie'.

Nadat dus de contouren van de begrippen situatie en relatie scherp zijn getrokken, moest 'gezag' wel primair aan de orde komen, 'omdat het in de pedagogische literatuur algemeen als grondwoord fungeert'. Dit startpunt acht de auteur slechts in zoverre willekeurig, omdat er een nauwe samenhang is met op elkaar afgestemde woorden als verantwoordelijkheid, vrijheid, vertrouwen, liefde, enz. Wie dit boek werkelijk grondig bestudeert, voelt zich door de auteur eigenlijk doorlopend ondervraagd. Om het enigszins populair – maar naar ik hoop niet onjuist – te zeggen: Stellwag vraagt ons op de man af, of we wel voldoende hebben nagedacht, als we de woorden gezag en autoriteit maar met spelend gemak over de tafel laten rollen. Na deze kernvraag volgen nog vele andere met betrekking tot beide grondbegrippen. Het is niet moeilijk een groot aantal van deze vragen te formuleren, b.v. in deze zin: sluit ons hanteren van 'gezag' en 'autoriteit' aan bij het algemeen taalge-

bruik? vult men de inhoud van deze woorden zoals men dat vindt bij Plato, bij Aristoteles, bij Augustinus, bij Thomas, bij Luther of bij Calvijn? is daarbij gedacht aan de juridische, de sociologische, de psychologische of de neo-marxistische gezagsaspecten? wat is eigenlijk antropologisch gezag? is ons eigen gezagsbegrip als opvoedingsgezag verwant aan Comenius, Locke, Pestalozzi, Herbart, Ziller, Schleiermacher, Foerster, Hoogveld, Langeveld, Perquin of Strasser? op welke wijze werkt de gezagsopvatting van b.v. Rousseau, Ellen Key, Th. Litt en J. Dewey in de eigen opvatting door? is onze definiëring van gezag in overeenstemming met, of in tegenspraak tot die der Russische pedagogiek (Makarenko) of die der emancipatorische pedagogiek (Mollenhauer, Lempert, Adorno)?

Juist *wij*, als mensen die dagelijks staan in de wereld der wetenschappelijke pedagogiek, en die soms zo gemakkelijk onze grondbegrippen als pasmunt uitgeven, juist *wij* voelen ons door Stellwag ondervraagd op een wijze die appelleert aan ons wetenschappelijk geweten.

Een dergelijk appèl moeten wij niet afwijzen, maar wij dienen het tot ons te laten komen, omdat het ons tot zelfonderzoek moet dwingen. En nu wil ik niet zeggen, dat ieder die dit boek leest zich wel enigermate (of in ernstige mate) schuldig zal voelen, want ik mis elk recht om in dit opzicht voor anderen te spreken. Maar voor mij zelf wil ik tegenover mijn collega Stellwag gaarne bekennen, dat ik na bestudering van haar boek mijzelf ernstig heb toegesproken in die zin, dat ik zowel in mijn colleges als in mijn geschriften gezag en autoriteit niet altijd die dimensies heb meegegeven, die er noodzakelijkerwijs bij hoorden. Als zodanig heeft dit boek de functie van een katharsis; en we kunnen er nauwelijks dankbaar genoeg voor zijn.

De navolgende kritiek mag men dan ook slechts

lezen bij het licht van de schijnwerpers van mijn waar-dering.

Uit het bovenstaande is reeds gebleken, dat Stellwag een (zeer) groot aantal bronnen aanboort. Hoewel zij het volste recht heeft hierin selectief te werk te gaan, blijft de keuze van wat wel en wat niet geraadpleegd werd mij te arbitrair. Het criterium van deze selectiviteit komt te weinig naar voren, terwijl een enkele keer een belangrijk geschrift van een besproken auteur ontbreekt. Zo wordt van de protestantse (calvinistische) pedagogiek alleen Waterink besproken, maar de oordeelsvorming over hem berust uitsluitend op zijn Theorie der opvoeding, terwijl zijn afscheidscollege, dat tot titel heeft 'Principe en gezag in de hedendaagse psychologie en pedagogiek' (Wageningen, 1961) ongenoemd blijft. Ook de in dit college besproken literatuur had voor Stellwag waardevol kunnen zijn (C. H. Oberholzer: Die noodzaakelijkheid van gezag in die opvoeding, Tijdschr. voor opv. 5 jg; A. Rüstow: Autorität und Freiheit, 1954; V. H. Vroom and Floyd C. Man: Leader authoritarianism and employee attitudes, 1960). Als men toch over protestantse pedagogiek schrijft, dan had m.i. Karl Barth niet mogen ontbreken. Jürgen Fangmeyer schreef een dikke dissertatie over deze Zwitserse theoloog: Erziehung in Zeugenschaft; Karl Barth und die Pädagogik (Zürich 1964; 716 p.). Hierin worden zeer interessante beschouwingen van Barth over 'autoriteit' geciteerd. Wellicht kan in een volgende druk hierover iets vermeld worden.

Mijn tweede bezwaar vloeit als 't ware vanzelf voort uit de door de auteur gekozen werkwijze. Daar het selectief criterium ten aanzien van wat besproken is en wat onbesproken blijft, naar mijn zicht niet voldoende centraal staat, kan een dergelijke studie vrijwel ongelimiteerd verlengd worden; want altijd zijn er nog wel, waar ook ter wereld, auteurs die meer of minder belangrijke uitspraken over gezag en autoriteit hebben gedaan. Maar ook het omgekeerde is waar: het boek had tot b.v. het derde deel van de huidige omvang teruggebracht kunnen worden, indien een consequent toegepast criterium tot strenger selectiviteit had geleid.

Er was stellig ook een werkmethode acceptabel geweest, waarbij gezag en autoriteit geanalyseerd werden vanuit een wetenschapsmodel der pedagogiek, waarmee de schrijfster zich kon verenigen, of waaraan zij zich verwant voelde. Vanuit deze conceptie had zij dan anderen in hun woordgebruik kunnen beoordelen.

Nog een laatste punt, dat meer een opmerking is

dan een kritische indicatie. Als we zo nadrukkelijk bepaald worden bij de 'Vieldeutigkeit' van gezag en autoriteit, dan gaan we ons al lezende afvragen, of het de auteur ook is opgevallen, dat andere door haar herhaaldelijk gebruikte woorden onder dezelfde polysemie vallen als de twee behandelde. Als voorbeeld kies ik het adjectief 'empirisch', dat zij zeer vele malen gebruikt. Eerst een beperkt aantal voorbeelden. Van sociologische studies (Max Weber) zegt zij, dat zij zich niet bezig houden met ethische fundering van gezagsprincipes, maar dat zij een descriptie en classificatie beogen van de *empirisch* aangetroffen opvattingen over gezagslegitimatie (p. 36); de onderscheidingen tussen 'Herrschaft' en 'geweld' moet men niet principieel maar *empirisch* beschouwen (p. 37); de constructie van de z.g. F.-schaal is niet strikt *empirisch* (p. 56); Weber signaleert *empirische* gezagsstructuren (p. 77); het *empirisch*-rationeel gebonden 'beroep op een regel' is van ontwikkelingspsychologische en niet het minst van opvoedingsprocedures afhankelijk (p. 88); de *empirische* evidentie als laatste criterium voor *empirische* kennis en dus als gezagshebbend normprincipe (p. 107); zuiver *empirisch* blijkt dat ten aanzien van de kennis der grote levensproblemen een rangorde der zielen bestaat (p. 133); de vraag van de *empirische* verwezenlijking der reflectie (p. 45).

Wie de moeite neemt deze citaten in de context na te lezen – want als losse zinnen zeggen ze natuurlijk nagenoeg niets – moet wel tot de conclusie komen, dat de betekenis van bedoeld adjectief persé niet eenduidig kan zijn. Wie de empirie ondervraagt, heeft zijn vraagstelling al bepaald door datgene wat hij aan de empirie wil ontwringen. In bovenstaande voorbeelden ligt dit doorlopend verschillend, al is natuurlijk een beperkte betekenskern vermoedelijk constant.

In deze laatste opmerkingen is tevens een wens geïmpliceerd: wij hopen dat de schrijfster, nu zij aan het eind van haar maatschappelijke carrière gekomen is, de kracht en de moed heeft, om aan haar voornemen nog een aantal pedagogische grondbegrippen te analyseren, gevolg te geven. Misschien kan zij daarbij eveneens denken aan het fundamentele begrip uit de opvoedingswetenschap: de empirie. Haar bespreking van Brezinka's 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' in P.S. is een legitieme grond voor onze wens.

Mijn laatste opmerking kunt u gerust overslaan, omdat ze betrekking heeft op de moeilijkheden die

wetenschappelijke pedagogen blijkbaar ondervinden met de moderne 'holdings' en fusies van bedrijven; òf met de moeilijkheden die de directies van deze bedrijven hebben, om hun transacties aan pedagogen duidelijk te maken. Het door ons besproken boek is

A. F. Hendriks en F. J. Mönks: *Opvoeding als sociaal leerproces*. Dekker en Van de Vegt, Nijmegen 1972.

Dit boek zou zeker niet verdienen in een pedagogisch verantwoord tijdschrift besproken te worden, als het niet zo argeloos opgewekt het grasknippen verwarde met de biologie, of het leren van de spelling met het creatief leren schrijven van de moedertaal. Patterson, de nieuwe fase van de gedragskonditionerings- en -programmeringsmechanisatie, is de *Urheber* van deze elementaire natuurverzorging. Vroeger schrokken wij van dit soort primitivismen, nu geloven wij er in en worden wij door dit soort psychologie primitief genoeg gemaakt om er ons meer bij voor te stellen dan 'leren spellen' en echt te gaan proberen er 'sociaal' van te 'leren' zelf iemand te zijn of een ander te helpen, zelf iemand te worden. Een soort cultureel slaapmiddel dat ons suggereert, ons niet alleen wakker te houden maar ook nog tot een mens te helpen worden die wezenlijk wat anders doet dan grasknippen of spellen als hij iets wil helpen scheppen. 'Once this system is firmly established', - zegt Lewis Mumford -, 'not merely learning but all other human transactions will take place through official channels, and under constant surveillance of central authority'. Maar Patterson en zijn navolgers zijn stellig argeloos. Des te erger dat juist zij een verantwoorde opvoedingswetenschappelijke ontwikkeling vooral van de kaart willen werken.

Men kan zich dus in een tijdschrift als het hier re-

N. J. Entwistle en J. D. Nisbet: *Educational Research in Action*. University of London Press Ltd. 1972, 342 blz. Unibook Editions £1,95.

Een instruktief boek op onderwijskundig onderzoekgebied, tevens een illustratieve voortzetting van het vroegere leerboek van deze beide auteurs (*Educational Research Methods*). Deze beide boeken zijn dus als bijeenbehorend tweetal het best te gebruiken als inleidende studieteksten voor toch reeds enigermate gevorderde pedagogen met onderwijskundige hoofdrichting. Zoveel mogelijk hebben de auteurs in dit tweede boek veeleisende statistische bewerkingen vermeden. Belangrijk is, dat hun aandacht hier

nl. uitgegeven door Tjeenk Willink, maar in het voorwoord spreekt de schrijfster haar erkentelijkheid uit aan het adres van Wolters-Noordhoff.

J. W. van Hulst

censerende helaas niet veroorloven deze simplismen ongemerkt 'voorbij' te laten gaan. Ze gaan nl. niet voorbij. Deze mechanistische cultuurexport wordt gretig geconsumeerd. - Op welk niveau van import wij ons bevinden, blijkt bijzonder duidelijk op blz. 198, luttele pagina's voor het einde: 'De lezer, die tot hertoe is gevorderd, en zich niet aan de indruk kan onttrekken dat de hier beschreven methode een technologie zonder hart is, moet overgaan naar de toepassing van deze methode'.

Deze aansporing, toch vooral *tegen* eigen inzicht of overtuiging in te handelen, kan men niet meer als argeloze onkunde laten gelden. Daarna volgen nog 4½ pagina, bevattende één evaluatief korte-termijn onderzoekje van Patterson. Het is bijzonder ernstig dat psychologie van *dit* kaliber de plaats wenst in te nemen van de opvoedingswetenschap. - De lezer heeft a priori ongelijk. Heeft dit nog iets met wetenschap te maken? Men zou het op z'n hond nog niet toepassen als men het voor een technologie zonder hart hield, laat staan op z'n kinderen. En: wát als het een technologie was? Zomaar 'een technologie'? Men kan dan aan de zin op blz. 198, hierboven geciteerd, genoeg hebben, om zich bepaald niet met de lektuur van de verdere inhoud van het boek bezig te houden. -

M. J. Langeveld

overwegend gericht is op onderzoeken, die reëel hebben plaatsgevonden, zodat men geen spijkerdichte methode-theorie voor zich krijgt, die dan niet eigenlijk toepasbaar blijken zou. Daarmee vermijden de auteurs de illusies van brandschone onderzoeken en plaatsen zij de lezer voor de mogelijkheden die reëel bereikbaar zijn. - Hoewel de probleemkeuze uiteraard door de Engelse schoolsituatie en problematiek bepaald wordt, is er veel dat m.m. overdraagbaar is op de Nederlandse situatie, mits zich de lezer

zeer nauwkeurig rekenschap geeft van wat voor de Engelsen wel, voor de Nederlanders niet vanzelfsprekend is in de vooronderstellingen. – De bibliografische verwijzingen zijn vrijwel geheel tot Engeland beperkt. Naast de talloze boeken, die louter

Amerikaanse bronnen citeren, is dat uiteraard een aanvulling, maar voor de niet-Engelse lezer blijft de ene zowel als de andere selectie om kritische beoordeling vragen. –

M. J. Langeveld

T. Tak: *Vervreemding als Levensgevoel. – De invloed van de welvaartsmaatschappij op jeugdigen.* – Boom, Meppel 1972, 72 blz.

Een uiterlijke zaak, die niettemin misverstand scheidt, stelt rec. even voorop: schr. citeert een zekere Marx die in 1962 boeken gepubliceerd heeft of een Marcuse, die in 1970 in het Nederlands een bundel artikelen publiceert. Wanneer echter hebben die publicaties hun kans gekregen hun feitelijke sociale en o.a. politieke of wetenschappelijke uitwerking te doen gevoelen? Wanneer *verschijnen* zij? Enz. – Er ontstaat, stellig onbedoeld, verwarring of een misleidend beeld. Dit is temeer belangrijk, wanneer een begrip aan de orde is van een zo eeuwenoude metafysische en anthropologische voorgeschiedenis als dat van de 'vervreemding' van de mens van 'zichzelf'. Wie kent niet het socialistische lied met zijn slotregel 'De mens is goed!?' En wie kent niet de theologie waarin na de zondeval die mens juist niet *meer* goed is en moet proberen, zich van zonden te bevrijden door bekering, enz. – Verwarrender misschien dan dateringskwesaties als aanwijzing van het zich-melden van gedachten,

het optreden van een strijdpunt, zou het zijn wanneer niet gezien werd, dat de controversie die ter sprake is, een schakel is in een soms eeuwenoud geschil. De schr. ziet dat en signaleert dat wel, b.v. als hij over identiteit en identiteitscrisis spreekt. Toch zien wij nergens uit de diepte van die achtergronden de problemen ontstaan als wat zij zijn: *menselijke* problemen, waarvan de huidige vormen slechts *een* gestalte en de huidige literatuur hoogstens *een* aspect zijn. De eenheid der mensheid is óók historisch. En: ook als zódanig openbarend of toelichtend. Maar als brochure brengt het boekje elementair en eerlijk een stukje persoonlijke levenservaring in de opleiding van priesters in onze tijd in de aanschouwing. Keniston, Erikson, Mitscherlich zijn de voornaamste bronnen. Wij kunnen slechts hopen, dat de auteur gelegenheid vindt op dit al dieper in te gaan. Interessant is vooral, wat wij over groepspastoraat vernemen.

M. J. Langeveld





## VRIJE UNIVERSITEIT TE AMSTERDAM

Aan de Subfaculteit der Pedagogische en Andragogische Wetenschappen bestaat per 1 augustus 1973 een vacature voor een

### wetenschappelijk (hoofd)medewerker voor onderzoeks-methodologie

Taakomschrijving :

- hij/zij zal vooral belast worden met het methodologie-onderwijs aan pré-kandidaats studenten ;
- voorts zal hij/zij belast zijn met de coördinatie van verschillende reeds bestaande met methodologie verwante taken ;
- tenslotte wordt verwacht dat hij/zij betrokken zal zijn bij uitvoering van onderzoek verricht door de verschillende vakgroepen.

De gedachte gaat uit naar een afgestudeerde in de sociale wetenschappen met onderzoektechnische ervaring, bij voorkeur in het pedagogisch/andragogisch veld. Daarnaast wordt kennis van algemeen-methodologische en wetenschaps-theoretische vraagstukken gewenst geacht.

De te benoemen functionaris zal werkzaam zijn binnen de vakgroep theoretische opvoedkunde.  
Desgewenst kan een nota met een nadere functie-omschrijving worden toegezonden.

Salariëring geschiedt, afhankelijk van leeftijd en ervaring, door inpassing in het wetenschappelijk rangenstelsel zoals voor alle universiteiten van kracht.

Voor benoeming wordt instemming gevraagd met de doelstelling van de Vrije Universiteit.

Inlichtingen bij : Drs. J. de Vries, telefoon : 020 - 73 91 46.

Sollicitaties, vergezeld van een curriculum vitae en onder vermelding van vacaturnummer 620 - 1193, te richten aan de Hoofdafdeling Personeelszaken, De Boelelaan 1105, Postbus 7161, Amsterdam.

